مجلة
العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

العدد ٧٩ نيسان ٢٠١١

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

الاستاذ المساعد الدكتورة:انعام لفتة الهنداوي

مجلة علمية محكمة متخصصة

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد ٢٦٢
لسنة ١٩٧٨/ **ISSN 2077 – 8694**

رئيس التحرير
ألاستاذ المساعد الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية

الاستاذ الدكتور	كامل علوان الزبيدي	رئيساً
الاستاذ الدكتور	صبيح شهاب حمد	عضوا
الاستاذ الدكتورة	ليلى عبد الرزاق نعمان	عضوا
الاستاذ الدكتور	صاحب عبد مرزوك	عضوا
الاستاذ المساعد الدكتورة : سناء مجول فيصل		عضوا

الاستاذ المساعد الدكتور أحمد لطيف جاسم عضواً

الاستاذ المساعد الدكتور داود عبد السلام صبري عضوا

المدرس الدكتور كمال محمد سرحان الخيلاني عضواً

المدرس الدكتورة خديجة حيدر نوري عضواً

كلمة العدد

يصدر العدد (٧٩) 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 الامكانات 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 التقاني . وستبقى هذه المجلة الرائدة سباقة دوماً في نشر كل جديد في ميدانها .

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

- ان يكون البحث مطبوعا طباعة ليزرية ويرفق معه الفلوبي (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 يجو 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

بناء برنامج لتطوير مهارة التحقيق لدى المحققين في هيئة النزاهة

أ.د.كامل علوان الزبيدي
عادل زيدان عبد خليل

مشكلة البحث :

هناك زيادة مطردة في حجم جرائم الفساد المالي والاداري في السنوات الاخيرة في العديد من دول العالم حسبما اشارت تقارير الامم المتحدة ، وتنوعت وتطورت بشكل مستمر اساليب وطرائق ارتكابها ، بل وجدت شبكات منظمة وعلى درجة كبيرة من الخطورة تحوي المختصين بتنفيذ هذه الجرائم ، وهم يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والمهارة والخبرة والتمرس واحتلال المناصب الكبيرة والصغيرة ، مما شكل ذلك عبئا كبيرا على مجتمعات تلك الدول ، اما في العراق ولا سيما بعد احداث ٢٠٠٣ شهدت جرائم الفساد المالي والاداري تطورا خطيرا وزيادة عما كانت عليه سابقا ، مما ادى ذلك الى ظهور وتفاقم ممارسات اخرى كالمحسوبية والمنسوبية والرشوة وفساد العقود وغيرها . لذلك وجب التصدي لهذه الجرائم والحد منها ، وذلك يحتاج الى افراد لديهم مهارات ذات فاعلية عالية وخصوصية في التدريب توازي حجم الخطر ، فالمحقق يحتاج الى مهارات ذات فاعلية في التحقيق الجنائي تمكنه من هذه الجرائم وكشفها ومعرفة وسائل ارتكابها والمستجدات في معالجتها ، وذلك للوصول الى الرؤوس المدبرة والمخططة والمنفذة لها ، ومن هنا تتبلور مشكلة البحث الحالي في

التعرف على المهارات التي يجب ان يكتسبها المحقق في جرائم الفساد المالي والاداري وفاعليتها في كشف هذه الجرائم وفهمها ليسهل عليه مواجهتها والتصدي لها بالفاعلية المطلوبة ، كذلك تساعد المسؤولين والمختصين في مجال مكافحة الفساد المالي والاداري وتوجيه نظرهم الى فاعلية مهارات المحقق في هذه الجرائم ومن ثم اتخاذ ما يلزم نحو تحقيق المزيد من الفاعلية لهذه المهارات .

أهمية البحث:

يمكن القول ولادة الجريمة كانت مع ولادة البشرية حينما قتل قابيل اخيه هابيل قال تعالى (وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ * لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَآ أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ * إِنِّي أُرِيدُ أَنْ تَبُوأَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ * فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ *) سورة المائدة آيه ٢٧ . ٣٠ .

واكتسبت (جريمة الياقة البيضاء) في العالم انتشارا واسعا اذ تضم هذه الجريمة انواعا مختلفة من الجرائم التي يرتكبها الموظفون من مختلف المراتب والمناصب وتشمل الرشوة والتلاعب بالشيكات والاختلاس والسرقة . ويعود الفضل في الاهتمام بهذا النوع من الجرائم الى جهود سذرلاند Sutherland من خلال ما قدمه من بحوث وبيانات عن تلك الجرائم ففي خطاب القاه امام الجمعية الامريكية لعلم الاجتماع في عام ١٩٣٩ طرح لاول مرة مفهوم (White collar crime) (جرائم ذوي الياقات البيضاء) (الثاقب ، ١٤٠٦ هـ ، ص ٤٤) ذلك ان هذه الجرائم لا يرتكبها اللصوص العاديون ذوو الدخل المنخفض ، ولكن يرتكبها ممثلي المجتمع الراقي والذين يحتلون مناصب ادارية كبيرة تخولهم اعمالا غير مشروعة (اليوسف ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٥ . ٤٦) لذا ومن وجه نظر الباحث وجب تطوير ملاكات

متخصصة في مجال مكافحة الفساد الذي يسببه ذوي الياقات البيضاء واعداد البرامج التي تنمي مهارات وآليات العمل لديهم ، لتمكنهم من التصدي لهذه الجرائم والوقوف على احدث ما توصل اليه العلم في هذا المجال .

فاذا كانت الجرائم ومنها الفساد المالي والاداري تتطلب وسائل ومعينات تكنولوجية للتحقيق فيها فلا يعني ذلك الغاء القواعد التقليدية العامة بل تظل تلك القواعد والمهارات المكتسبة والقدرات الفطرية لدى المحققين ثوابت لا غنى عنها(البشري ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦) .

وبعد احداث عام ٢٠٠٣ تم انشاء هيئة سميت هيئة النزاهة ، تحارب الفساد بأشكاله كافة وهي من المؤسسات التي املتها الظروف التي يمر بها العراق ، وهدفها القضاء على الفساد الاداري والمالي فتصدت بامكاناتها البسيطة المتنامية وملاكاتها بمختلف اختصاصاتهم لواحد من ابرز التحديات التي واجهت البلاد (هيئة النزاهة ، ٢٠٠٨ ، ص ١ . ٢) .

ومن خلال ما تقدم فان البحث الحالي يحاول ان يقدم برنامجاً يحتاج لها موظفوا هيئة النزاهة من المحققين . الامر الذي يلزم معه ان يتمتع المحقق بدرجة عالية من المهارة بحيث تمكنه من ملاحقة الجرائم ومرتكبيها واثبات الادلة ضدهم وتقديمهم للمحاكمة لتوقيع الجزاء العادل بشأنهم ومن ثم الحد من انتشار الجرائم الخطيرة ووضعها تحت السيطرة .

يمكن أجمال الاهمية للبحث الحالي بما يأتي :

١ . انها اول دراسة محلية تتناول هذا الموضوع على حد علم الباحث .

٢ . يعد البحث الحالي اول دراسة تتناول بناء برنامج تدريبي للمحققين في العراق .

٣ . يعد البحث الحالي البحث التجريبي الاول للمحققين في هيئة النزاهة في العراق .

٤ . يهتم البحث الحالي بالمحققين في هيئة النزاهة من خلال تطوير وتعزيز كفاءاتهم وقدراتهم ومهاراتهم في مجال التحقيق .

٥ . مساعدة المحققين في هيئة النزاهة في التعرف على الجوانب النفسية بالتحقيق بابعادها ومضامينها عمليا .

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي ..

اولاً : بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارة التحقيق لدى محققي هيئة النزاهة .

ثانياً : قياس مهارة التحقيق لدى المحققين في هيئة النزاهة .

ثالثاً : قياس مهارة لغة الجسد لدى المحققين في هيئة النزاهة .

رابعاً : التعرف على أثر البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التحقيق ولغة الجسد لدى محققي هيئة النزاهة من خلال اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

١ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارة التحقيق بعد تطبيق البرنامج .

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس لغة الجسد بعد تطبيق البرنامج .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمحققي هيئة النزاهة في بغداد والمحافظات كافة عدا إقليم كردستان العراق للعام ٢٠٠٩ . ٢٠١٠ م .

تحديد المصطلحات : وردت في البحث الحالي مجموعة من المصطلحات ، وسيتم تحديدها كما يأتي :

البرنامج التدريبي Training Program عرفه كل من :

الشاعر ٢٠٠٨ م :

" هو التصميم المنظم والمقصود للخبرة التي تساعد المتدرب على تحقيق التغيير المرغوب في الاداء واكتساب المهارات اثناء تطبيق نظام التدريب " (الشاعر ، ٢٠٠٨ ، ص٢ .٣) .

اشتق الباحث التعريف النظري الاتي للبرنامج التدريبي (مجموعة إجراءات تدريبية ، القصد منها تحقيق سلوكيات جديدة عن طريق النمذجة والتعلم ، لما يحقق من أهداف وأنشطة تسهم في تطوير الاتجاهات الوظيفية وتعديل سلوك الفرد)

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي :

مجموعة من الانشطة والفعاليات التي وضعت بشكل منظم ومخطط ويتضمن بناء مواقف سلوكية في ضوء اهداف البرنامج ومعطياته ، ويرمي الى تطوير اداء المحققين واكسابهم مجموعة من التقنيات بهدف تقويم ادائهم وتحقيق واجباتهم بكفاءة .

تعريف مهارة التحقيق Investigation Skill عرفها كل من :

البقمي ٢٠٠٩ م :

" هو الكشف عن الحقيقة بكل ما يقوم به المحقق من اجراءات فور تلقي البلاغ عن جريمة ما بقصد كشف كل ما يتعلق بها من ملابسات في سبيل تحقيق العدالة الجنائية " (البقمي ، ٢٠٠٩ ، ص٢) .

اشتق الباحث التعريف الآتي (هي الأداء الذي يتسم بالكفاءة والتميز الذي ينمو بالمعرفة والتعليم ويصقل بالتدريب بحيث يجعل الفرد قادرا على اداء المهمات المكلف بها بشكل جيد) .

اما التعريف الاجرائي لمهارة التحقيق :

هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاداة المعدة لهذا الغرض .

هيئة النزاهة :

عرفها التقرير السنوي ٢٠٠٨ م :

" مؤسسة حكومية عراقية انشئت وأُقرت بالقانون النظامي الصادر عن مجلس الحكم المنحل الملحق بالامر ٥٥ لسنة ٢٠٠٤ الصادر عن سلطة الائتلاف المؤقته المنحلة وظيفتها المساهمة في مكافحة الفساد بالوسائل القانونية والاعلامية والتربوية والتثقيفية " (هيئة النزاهة ، ٢٠٠٨ ، ص ٢) .

الفصل الثاني

ماهية التدريب :

يبرز التدريب كأحد اولويات التخطيط السليم لتنمية الأفراد في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية كافة . ويُعَد احد الملامح الرئيسة للمجتمعات الناجحة وفي الوقت نفسه يمكننا القول بان غيابه يكاد يكون السمة اللصيقة بالمجتمعات المتخلفة (الشعلان وسعيد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧) ويعتبر التدريب احد أهم محاور التنمية الادارية ولذلك حظي باهتمام الخطط التنموية والاستراتيجية للدول رغبة منها في تطوير الملاكات البشرية ورفع مستوى ادائها لكي تصبح اداة فعالة في مسيرة التنمية.

أهداف التدريب :

اكتساب الأفراد المعارف المهنية والوظيفية وصقل المهارات والقدرات لإنجاز العمل على أكمل وجه وتطوير أساليب الأداء لضمان العمل بفعالية **و**تفعيل عمل المؤسسة من خلال تنمية مهارات الافراد . والحد من الأخطاء والاستفادة من القوى العاملة والأدوات والأجهزة والآلات المستعملة إلى أقصى حد ممكن للتدريب أثر تطبيقي إذ أن التدريب الناجح يشجع الآخرين بالمؤسسة على اكتساب معارف ومهارات وأفكار وتقنيات جديدة . وجود وحدة تدريب بالمؤسسة يحسن من قدراتها على إدخال دعم أو تغيير السياسات ونظم العمل عندما يتطلب الأمر ذلك (توفيق ، ١٩٩٤ ، ص ١٦٩)

ركائز التدريب : .

يرى (العسكر ، ١٤١٦ هـ) ان ركائز التدريب تتمثل في المدرب وهو الفرد الذي يتحمل مسوؤلية تنفيذ التدريب وفقا لبرنامج ولخطة منهجية تحقق اهدافه العلمية وترجمتها الى الواقع العملي للمستهدفين منه . والمتدرب وهو المستهدف من عملية التدريب والذي بدونه لا يمكن ان تقيم عملية التدريب وهو الذي يقوم عمليا بتطبيق وترجمة ما اكتسبه في مواقع العمل والمنهج وهي المادة العلمية والعملية التي يتعلمها المتدربين والتي يجب ان تستجيب لمتطلبات العمل الفنية وان تكون متضمنة لحالات دراسية وتطبيقات عملية ونماذج سهلة الشرح وتسمى في مجال التدريب بالحقيبة التدريبية وفي مجال التعليم بالحقيبة التعليمية . والوسائل وهي الادوات التي يستعين بها المدرب في التدريب كالافلام والشرائح الشفافة والادوات العلمية . والطرائق هي المسارات التي يسلكها المدرب عند نقل المعلومات الى المتدربين كالنقاش والتغذية المرتدة وتمثيل الادوار . والاساليب وهي الكيفية التي يتم فيها تنفيذ الطرائق واستعمال الوسائل لتوصيل واكساب المهارات للمتدربين كالاسلوب السريع او البطيء ، والواضح والمبهم ، والعام والمتدرج . والبيئة هي المحيط الذي يتم فيه التدريب بما يحتوي عليه من عناصر ومكونات واضاءة داخلية وخارجية طبيعية او صناعية كالتجهيزات او التهوية والاضاءه وغيرها من العوامل ذو تأثير مباشر او غير مباشر على عملية التدريب. والسياسات والنظم وهي مجموعة اللوائح والقواعد التنظيمية والاجرائية المتعلقة بادارة وتنظيم مدخلات وعمليات ومخرجات التدريب (العسكر، ١٤١٦هـ ، ص ٧.٦)

وفي دراسة (نبهان ١٩٨٧) وهي دراسة تحليلية تناولت اهم مشكلات التدريب فقد ناقشت انواعا متعددة من مقاييس عملية التقويم وركزت على أربع طرائق رئيسة تستخدم لقياس نتائج التدريب واوصت الدراسة القادة الاداريين بالاهتمام بالتدريب

وتفهم مشكلاته ومنح الوقت الكافي لتقويم برامج التدريب تقويما علميا سليما (نبهان ، ١٩٨٧ ، ص٥٢) .

التدريب على المهارات :

إن كيفية أداء المهارة تعتمد على القيام بالمهمة بسرعة ودقة واتقان وهي قدرة من قدرات الفرد على أداء مهمة ما تتصف بالسرعة والاتقان وهناك مهارات عقلية وأخرى حركية ، فالفرق بينهما ان النشاط العقلي في المهارات الحركية يمكن ملاحظته في حركات الجسم أما النشاط العقلي في المهارات الاخرى لا يمكن مشاهدته أو ملاحظته والذي نشاهده هو نواتجه النهائية وهناك أسس لاكتساب المهارات والتدريب عليها منها مهارات الاعداد النفسي وتشمل المرونه والتريث في استخلاص النتائج . ومهارات الادراك الحسي وتعني توجيه الحواس صوب الهدف ، والاستماع الواعي الملاحظة وتمحيص الاحاسيس مهارات تجنب الاخطاء وهي مهارات فردية تتجنب الاعتداد بالنفس والخلط بين المفاهيم والفرضيات والقفز على النتائج والاستيعاب الاختباري . ومهارة التطويع ويقصد بها التعرف على الغرض من التفكير والاستعداد لقبول النتائج والتغيير تبعا للموقف (عبدالله ، ٢٠٠٧، ص٣٠)

وقد اختار الباحث نظرية ألبرت باندورا لأنها الأقرب إلى برنامجه التدريبي ، فنظرية التعلم بالملاحظة او التعلم الاجتماعي جاءت لتضيف بُعداً جديد لكيفية التعلم . فأول من قدم هذه النظرية البرت باندورا حيث لفت الانتباه إلى أن أنماطا كثيرة من السلوك يتم تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم . لذلك يطلق على هذه النظرية التعلم بالملاحظة.

عناصر التعلم بالملاحظة :

مراحل التعلم بالملاحظة : يمر السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بأربع مراحل ، وهي المرحلة الأنتباهية ، ومرحلة الاحتفاظ ، ومرحلة التنفيذ ، ومرحلة التعزيز.

فالمرحلة الأنتباهية (الانتباه لسلوك الانموذج) في هذه المرحلة يلاحظ الفرد ويتنبه إلى سلوك الانموذج الذي يرغب في تقليده ويركز عليه ، حيث يتبين جملة التفصيلات. ومرحلة الاحتفاظ خزن سلوك الانموذج على شكل صور ذهنية في هذه المرحلة يختزن المحقق كل السلوك الذي لاحظه ، ويتم اختزانه بشكل صور ذهنية . ومرحلة التنفيذ (تقليد السلوك) في هذه المرحلة يقوم المحقق بتنفيذ السلوك ويحاول من خلاله أن يقترب من سلوك المدرب ، في جميع المظاهر التي تحدثنا عنها ، فيقلده في طريقة تنفيذ أسلوب المهارة ، في هذه المرحلة لا يمكن الجزم بأن تقليد المحقق لمدربه تلقائي مطابقا تماما للحقيقة ، بل يمكن أن يكون هناك اختلاف بين الاثنين وبذلك يقوم المحقق بتعديل كثير من الحركات ، حتى يقترب من سلوك النموذج ومرحلة التعزيز (التحفيز) بعد أن يقوم المحقق بتنفيذ السلوك في المرحلة السابقة ، يتلقي كثيرا من المعززات ، فقد يؤدي هذا السلوك إلى ضحك زملائه ومدحهم لقدرته على تقليد سلوك المدرب ، مما يعزز من استمرارية السلوك أو على العكس قد يتعرض المحقق إلى استهجان زملائه مما يؤدي إلى توقف السلوك وفي هذه المرحلة يقوم المدرب بتعزيز روح المواصلة لديه واجتياز هذه المرحلة (العمر ، ١٩٩٩ ، ص ١٨٦ . ١٨٧).

ويرى الباحث أن هذه النظرية تنطلق من افتراض رئيس مفاده أن المحقق كانسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد ، يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها ، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد . وهنا استفاد الباحث من هذه الحقيقة في

تدريب المحققين على البرنامج المعد في البحث الحالي ، وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ . ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها الوقت المناسب ، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن " Latent learning ". وبذلك يستفيد المحققين من المهارات التي حصلوا عليها أثناء تنفيذ البرنامج في أثناء عملهم في قابل الأيام ، ، مما دعا الباحث على اعتماد النظرية في الدراسة الحاليه

الفصل الثالث
إجراءات البحث :

لتحقيق اهداف البحث الحالي لابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينته فضلا عن تهيئة ادوات البحث ، وما ينبغي ان يتوافر من شروط علمية ومن ثم استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة . وفيما يأتي استعراض مفصل لتلك الاجراءات :

١ . مجتمع البحث وعينته .

تحدد مجتمع البحث الحالي بمحققي هيئة النزاهة للعام (٢٠٠٩ . ٢٠١٠) .

. عينة البحث لبناء المقياس .

اعتمد الباحث في اختيار عينته في البحث الحالي على الطريقة الطبقية العشوائية ، إذ تم اختيار (٢٠٠) محقق في مكاتب الهيئة من شمال ووسط وجنوب العراق وذلك لضمان إمكانية تعميم النتائج ، وهي قريبة الشبه لعينة بعض الدراسات مثل دراسة (العريفي ٢٠٠٨) ودراسة (المطيري ٢٠٠٨) ودراسة (السراني١٤٣٠هـ)

٢ . التصميم التجريبي للبحث

احتوى البحث الحالي على متغير مستقل واحد وهو البرنامج التدريبي على مهارة التحقيق فلا يقل عدد شروط المعالجة عن شرطين للتحكم بالمتغير المستقل بحيث يحدث مستويان للمعالجه ، لذا يجب تشكيل مجموعتين من الأفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية اختيار افراد العينة من المجتمع المراد دراسته بشكل عشوائي ومن ثم توزيعه بين شرطي المعالجه عشوائيا واجراء الاختبار القبلي للمجموعتين ثم يبدأ البرنامج التدريبي مع المجموعه التجريبيه الذي يستمر شهراً واحداً وبعد انتهاء مدة البرنامج التدريبي تخضع المجموعتان للاختبار البعدي لمعرفة اثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) . ولغرض اجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم اختيار المحققين عشوائياً ممن لديهم خدمه في الهيئة تتراوح

بين (٢.١) سنه اضافة الى انهم على درجة واحدة من المستوى التعليمي (خريجو كليات القانون) ومن الذين حصلوا على اوطأ الدرجات في مقياس مهارة التحقيق ومقياس لغة الجسد .

٣ . ادوات البحث .

من متطلبات البحث الحالي بناء (مقياس مهارة التحقيق ومقياس لغة الجسد) وذلك لعدم توفر اداة لقياس مهارة التحقيق ولغة الجسد ، وفيما يلي خطوات بناء مقياس مهارة التحقيق ومقياس لغة الجسد .

أ . مقياس مهارة التحقيق ومقياس لغة الجسد : .

بعد أن تم صياغة تعليمات مقياس مهارة التحقيق وفقراته البالغة (٣٦) فقرة كان لكل فقرة (٣) بدائل هي (تنطبق عليّ دائماً ، تنطبق عليّ أحيانا ، لا تنطبق عليّ) وتكون الدرجة للفقرات الايجابية (٣ ، ٢ ، ١) والسلبية (١ ، ٢ ، ٣). قام الباحث بعرضه على الخبراء في مجال علم النفس للحكم على صلاحيته **(Eble,1972,p,355)** وبعد تحليل آراء الخبراء تم إبقاء الفقرة التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق وقد وافق الخبراء على جميع فقرات المقياس ألـ (٣٦) والتعليمات والبدائل .

اما مقياس لغة الجسد تم اختيار (٣٤) صوره مع دلالاتها بشكل اولي من بعض الادبيات استعان الباحث باساتذة كلية الفنون الجميلة . جامعة بغداد . قسم السمعية والمرئية بعد اخذ الموافقات الاصولية لتصوير هذه الصور طبق الاصل عرضض الباحث الصور على الخبراء وبعد تحليل ارائهم ابقيت الصور التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) فما فوق وتم استبعاد (١٠) صور حسبما اتفق الخبراء على ذلك وبقيت (٢٤) صورة

تحليل الفقرات : استعمل الباحث طريقتين للمقياسين في التحليل لاستخراج القوة التميزية لكل فقرة وهما :

. اسلوب المجموعتين المتطرفتين :

تم في هذا الاسلوب اختيار مجموعتين متطرفيتن من الدرجات التي حصل عليها افراد العينة في اجاباتهم على المقياس (Anastasi,1988,P,213) بالنسبة لمقياس مهارة التحقيق قام الباحث بترتيب درجات الأفراد ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى اقل درجة وتم اختيار مجموعة الـ (٢٧٪) العليا التي تكونت من (٥٤) استمارة من (٢٠٠) استمارة ، ومثلها للمجموعة الدنيا وتراوحت درجات المجموعة العليا بين (٩٣. ١٠٤) واجري التحليل على فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Robret,1980,p.245) للتعرف على دلاله الفروق بين المجموعتين ، وكانت معظم فقرات المقياس مميزة ، عند مستوى دلاله (٠,٠٥) باستثناء الفقرات (٢ ، ٣ ، ٦ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٦) إذ لم تَرقَ إلى القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) التي تمثل الحد الأدنى لدلالة الفروق عند درجة حرية (١٠٦). اما مقياس لغة الجسد فقد تم ترتيب درجات الافراد من الاعلى الى الادنى واختيار مجموعة الـ (٢٧٪) من المجموعة العليا و (٢٧٪) من المجموعة الدنيا حيث بلغ عدد الاستمارات لكل منهما (٢٧) استمارة من (١٠٠) استمارة ومثلها للمجموعة الدنيا وجرى التحليل على صور المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فأظهرت النتائج ان الفروق بين الفقرات العليا والدنيا ذات دلالة احصائية عند مستوى دلاله (٠,٠٥) لصور المقياس جميعها وبقيمة جدولية (٢,٠١) ودرجة حرية (٥٢) حيث بلغت القيمة الدنيا (٣,٤٧) والقيمة العليا (٧,٦٠) .

علاقة الفقرة بالمجموع الكلي :

في مقياس مهارة التحقيق تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس كله كانت معاملات الارتباط لفقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء الفقرات (٣ ، ٦ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٤) إذ إنها اصغر من القيمة ألجدوليه (٠,١٣٩) وبدرجة حرية (١٩٨) وبذلك يكون مجموع الفقرات غير الداله احصائيا (١٣) فقرة على التوالي (٢ ، ٣ ، ٦ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٦) ملحق (٢). اما في مقياس لغة الجسد وجد ان علاقة الصورة بالدرجة الكلية لجميع الصور دالة لان قيمتها المحسوبة اكبر من الجدولية (٠,١٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٩٨)

الصدق الظاهري (Face Validity)

حقق الباحث هذا النوع من الصدق لمقياس مهارة التحقيق ومقياس لغة الجسد وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس لايجاد الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لفقرات مقايس مهارة التحقيق والمحكمين في مجال التحقيق واساتذة الفنون الجميلة لمقياس لغة الجسد من خلال التاكد من صلاحياتها في قياس ما وضعت من اجله في ضوء اهداف البحث ، فقد وضع الباحث معياراً لصلاحية الفقرة وقبولها في المقياس وهو الحصول على موافقة ٨٠٪ فاكثر من اراء المحكمين ، والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وطريقة تصحيحه . عدا (١٠) صور في مقياس لغة الجسد حصلت على نسبة اقل من ٨٠٪ وهن (١٢ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٠) .

الثبات Reliability :

. طريقة اعادة الاختبار test – retest :

طبق مقياس مهارة التحقيق مرتين بفارق زمني قدره عشرون يوما بين التطبيق الاول والثاني على عينة بلغت (٣٠) محقق وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة في التطبيقين فظهر ان معامل الارتباط كان (٠,٦٨) . اما مقياس لغة الجسد وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة في التطبيقين فظهر ان معامل الارتباط كان (٠,٦٢)

. معادلة إلفا كرونباخ Alpha-Cronbach :

إن هذه الطريقة تعد من الطرائق المستخدمة في حساب معامل الثبات (Allen & Yen,1979,p.78) لمعرفة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس مهارة التحقيق ، بلغ الثبات بعد حذف الفقرات غير الصالحة ولـ (٢٣) فقرة باستعمال هذه الطريقة (٠,٧٤) للمقياس . لمل بالنسبة لمقياس لغة الجسد بلغ الثبات باستعمال هذه الطريقة (٠,٩١) للمقياس ككل .

ج . البرنامج التدريبي

هدفا البرنامج :

الهدف العام للبرنامج هو تطوير مهارات التحقيق لدى عينة البحث من خلال مهارات معينة خاصة لكل محاضرة **اما الهدف الخاص للبرنامج** هو معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه لغرض تطوير مهارة التحقيق لدى لمحققين ودرجة تأثيره في استجابات العينة التي تعكس مدى مهاراتهم المذكورة .

إجراءات بناء البرنامج التدريبي :

تكونت عينة البرنامج التدريبي من (٢٠) محقق (١٠) للمجموعة التجريبية ومثلها للضابطة يتطلب بناء البرنامج التدريبي على بعض مهارات التحقيق وذلك من خلال تحديد المهارات التي تنقص عند المحققين ، وبعد تطبيق مهارات التحقيق

المعدة في هذا البحث وجد الباحث ان المحققين بحاجة الى المهارات التي تضمنها البرنامج في البحث الحالي وعلى هذا الأساس أدخلت هذه المهارات في البرنامج حيث بلغت (٣٢) مهارة لاثنتين وعشرين جلسة تدريبية بمعدل محاضرتين في اليوم مدة كل محاضرة (٩٠) دقيقة .

صلاحية البرنامج :

بعد اكتمال البرنامج عرض على مجموعة من الخبراء في علم النفس للحكم على صلاحية البرنامج وابداء ارائهم فيه واجراء التعديلات او اقتراحات او ملاحظات بخصوص محتوياته واتضح من اراء الخبراء ان البرنامج مناسب في محتوياته

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها :

أ . عرض النتائج : سيتم عرض نتائج البحث ومناقشتها تبعاً لأهدافه كالأتي :

اولاً : بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارة التحقيق لدى محققي هيئة النزاهة .

ان الهدف الرئيسي للبحث الحالي هو بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارة التحقيق لدى محققي هيئة النزاهة ، ولقد تم تحقيق هذا الهدف وفقاً للاجراءات التي تم التطرق اليها في الفصل الثالث .

ثانياً : قياس مهارة التحقيق لدى المحققين في هيئة النزاهة .

اظهرت نتائج الدراسة ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الحالي قد بلغ (٤٤,٤٤) درجة ، وبانحراف قدره (٥,٢٢) ، وعند موازنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٤٦) وباستعمال معادلة الاختبار التائي (t-Test) لعينه واحدة ، تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٤,٢٠) درجه ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية بلغت (١٩٩) مما يشير الى انخفاض مهارة التحقيق لدى المحققين وبدلاله احصائيه . ويعتقد الباحث ان سبب ذلك يكمن في قلة الاحتكاك بالبرامج والخبرات الفاعلة في مجال التحقيق التي تقدم للمحققين لتطوير مهاراتهم ، وافتقار الكليات التي تخرجوا منها الى اظهار اهمية الجانب النفسي في عمل المحققين ، وقلة القراءة والاطلاع في مجال مهارة التحقيق التي تساعد في عملية التطوير في مجال العمل .

ثالثاً : قياس مهارة لغة الجسد لدى المحققين في هيئة النزاهة .

اظهرت نتائج الدراسة ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث الحالي على مقياس مهارة لغة الجسد قد بلغ (١٨,٨٥) درجة ، وبانحراف معياري قدره (١٠,٦٠) ، وعند موازنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٢٤) وباستعمال معادلة الاختبار التائي(t-Test) لعينه واحدة ، تبين ان القيمة المحسوبة بلغت (٤,٨٥

) درجه ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية بلغت (٩٩) مما يشير الى انخفاض مهارة لغة الجسد لدى المحققين وبدلاله احصائيه . ويمكن أن نعزو سبب ذلك إلى كون المحققين لم يمروا بهذه الخبرة من قبل ، كذلك أن هذه المهارة هي جديدة عليهم ، وندرة الدراسات التي تناولت هذه المهارة على مستوى العراق ، وقلتها على المستوى العربي .

رابعاً : التعرف على أثر البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التحقيق ولغة الجسد لدى محققي هيئة النزاهة من خلال اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارة التحقيق بعد تطبيق البرنامج .

تبين ان الفروق بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) ذات دلالة احصائية ، حيث بلغت قيمة (Mann – Whitney–U Test) المحسوبة (صفر) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢٣) ولصالح متوسط المجموعة التجريبية وعليه ترفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة ، ولصالح المجموعة التجريبية . ويمكن أن نعزو هذا الفرق الى مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي طور وساهم في تطوير مهارات المحققين بصورة فعالة ، واحتواءه على مهارات جديدة بالنسبة للمحققين .

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس لغة الجسد بعد تطبيق البرنامج .

حيث بلغت (Mann – Whitney – U Test) الصغرى المحسوبة (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في حين كان قيمة المدى (١٦ . ٨٤) وعليه نرفض الفرضية الصفرية ، اي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ويمكن ان نعزو سبب

ذلك الى التدريب الذي تلقاه المحققين على مقياس لغة الجسد كونة مهارة جديدة تم التدرب عليها وانها مهارة لم تتوفر لهم الا في هذا البرنامج مما ساعدهم كثيرا في التعرف على التعابير التي يقوم بها المتهم امامهم ، وحسن التدريب عليها وتعلمها من خلال البرنامج .

ويمكن تفسير ومناقشة ذلك بما ياتي :

١ . ان تنظيم واعداد البرنامج ارتكز على اسس علمية حددت اهدافه على وفق حاجات المحققين ، كما وصفت النشاطات والفعاليات التي استعملت فيها الاساليب المستندة الى الاسس النظرية لنظرية باندورا التي ترتكز على التعلم من الاخرين ، وتنظيم سلوك الافراد.

٢ . ان جلسات البرنامج اثبتت فاعلية في تقوية ثقة المحققين بانفسهم ، وتبصرهم بامكاناتهم وقدراتهم ، وكان للمحاضرات والافلام والشخصيات التي تم استضافتها والتقنيات التي استخدمت الاثر الفعال في نجاح البرنامج .

٣ . ان المحققين الذين تلقوا البرنامج ارتفعت لديهم مهارة التحقيق بشكل واضح وملحوظ عن المحققين الذين لم يتلقوا اي برنامج لاختيار الدقيق لموضوعات البرنامج .

التوصيات :

١ . الاستفادة من مقياسي مهارة التحقيق ولغة الجسد الذي توصل اليهما البحث الحالي في معرفة مستوى مهارات التحقيق لدى المحققين في هيئة النزاهة .

٢ . تحسين ظروف العمل للمحققين من خلال توفير متطلبات بيئة التحقيق التي تساعدهم على القيام بواجباتهم بكفاءة عالية .

٣ . تدريب العاملين في هيئة النزاهة من المحققين على البرنامج التدريبي الذي اعده الباحث .

المقترحات :

١ . اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي من حيث الاطار العلمي على عينات من الموظفين مثل الحقوقيين ومديري الشعب والاقسام .

٢ . الاهتمام بدراسة سمات المحققين المتميزين والتعامل معها بعلمية وموضوعيه لضمان الرغبات المناسبة لهم .

٣ . اجراء دراسة مقارنة في المهارات المذكورة في البحث الحالي بين محققي هيئة النزاهة ومحققي باقي الوزارات الاخرى سواء الداخلية او العدل او محققي مكاتب المفتشين العموميين .

المصادر :

. البشري ، محمد امين .(٢٠٠٤). التحقيق في الجرائم المستحدثة ، الرياض ، الطبعة الاولى ، مطبعة جامعة نايف العربية للعلوم الامنية .

. البقمي ، ثلاب منصور .(٢٠٠٩). استخدام الوسائل والاجهزة الفنية المساعدة في اعمال البحث والتحري والمراقبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، كلية التدريب ، قسم البرامج التدريبية .

. توفيق ، عبدالرحمن .(١٩٩٤). التدريب . الأصول والمبادئ العلمية ، القاهرة ، مركز الخبرات المهنية الإدارية .

. الثاقب ، فهد .(١٤٠٦هـ). جرائم ذوي النفوذ تعريفه وامثلة من مجتمعات الخليج وشبه الجزيرة العربية ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ٤٤ ، محرم .

. الشاعر ، عبدالرحمن ابراهيم .(٢٠٠٨). المهارات الاساسية لتقديم الجلسات التدريبية ، بحث غير منشور، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، كلية التدريب ، قسم البرامج االتدريبية ، الدورة التدريبية . تنمية مهارات المتدربين . للفترة ١٤ . ٢٥ \ ٦ \ ٢٠٠٨ .

. الشعلان ، فهد احمد و سعيد ، ابراهيم محمد .(٢٠٠٠). التدريب الامني العربي تجربة اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية في تدريب الكوادر الامنية العربية ، الرياض ، طبع جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، الطبعة الاولى .

ـ عبدالله ، عبدالحكيم .(٢٠٠٧). مهارات التفكير الابداعي ، بحث منشور على الشبكة الدولية . www.atrainers.net .

. العسكر ، هلال .(١٤١٦ هـ). العلاقة بين جهات التدريب والجهات المستفيدة منه ، الرياض ، ورقة عمل مقدمة في الاجتماع الرابع للمسؤولين عن التدريب في الاجهزة الامنية في الدول العربية ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية .

. العمر ، بدر عمر .(١٩٩٩). المُتعَلم في علم النفس التربوي ، القاهرة ، المكتبة للنشر ، الطبعة الثانية .

. نبهان ، ابراهيم محمد .(١٩٨٧). نحو تنمية افضل الموارد االبشرية تقويم التدريب ، المجلة العربية للتدريب ، الرياض ، المركز العربي للدراسات العلمية والتدريب ، العدد الاول .

. هيئة النزاهة .(٢٠٠٨). الموقع الرسمي للهيئة ، www.nazaha.iq

. اليوسف ، عبدالله عبدالعزيز .(٢٠٠٤). اساليب تطوير البرامج والمناهج التدريبية لمواجهة الجرائم المستحدثة ، الرياض ، طبع جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، الطبعة الاولى .

- Anastasi , A .(1988). Psychologycal Testing , Sixth Edition , New York , Macmillan Publishing .

- Ebel , R .(1972). Essentials of Educational Measurement ,New Jersey , Prentice – Hall ,En glewood Cliffs , Inc .

- Robret, B. Mocell .(1980). Fundamental Statistics For Psychology, 3rd Edition, Harcourt, Brace, Javanovich Inc .

ملحق مقياس مهارة التحقيق بصيغته النهائية

جامعة بغداد

كلية الاداب . قسم علم النفس

الدراسات العليا . الماجستير

عزيزي المحقق ..

تحية طيبة ...

التحقيق هو الكشف عن الجريمة ، والمحقق هو المسؤول الاول والاخير في اظهار الحق ، وكشف غموض الحوادث ، وتحديد مرتكبيها ، وذلك من خلال المهارات التي يمتلكها والتي اكتسبها في التدريب او العمل المستمر ، لا سيما وان مرتكبي الجرائم طوروا اساليبهم الاجرامية ، وعملوا على نقل عناصر الجريمة واخبارها وانماطها ووسائلها في جميع انحاء الكرة الارضية ، مما جعل السلوك الاجرامي يتصف بالصعوبة والتعقيد .

عزيزي المحقق .. يضع الباحث بين يديك مجموعة من الفقرات ترمي الى معرفة المهارات التي يمتلكها المحقق ، راجيا منك مساعدته في انجاز متطلبات بحثه بالاجابة عليها بدقة وعناية ، وذلك بوضع اشارة (✓) تحت البديل المناسب الذي تشعر انه ينطبق عليك . ففي مثال الفقرة ادناه اذا كنت ممن يقومون بترتيب الاسئلة دائما في الاستجواب ويراعي ذلك بدقة فيكون اختيارك (✓) تحت حقل . تنطبق عليّ دائماً . . واذا كنت ممن يقومون بترتيب الاسئلة احيانا ويتركها احيانا اخرى فيكون اختيارك (✓) تحت حقل . تنطبق عليّ احياناً . . واذا لم يكن لديك اي اهمية في ترتيب الاسئلة يكون اختيارك (✓) تحت حقل . لا تنطبق عليّ . ... علما انه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة وهكذا مع بقية الفقرات ..

مع الرجاء عدم ترك اية فقرة من دون اجابه . وسوف توظف المعلومات لغرض البحث العلمي فقط .

والمثال الاتي يوضح ذلك .. شاكرا تعاونكم مع التقدير ..

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ احياناً	لا تنطبق عليّ
١	ارتب الأسئلة التي تخص الاستجواب حسب اهميتها			

عادل زيدان عبد

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ احياناً	لا تنطبق عليّ
١	**انظر الى وجه المتهم عند التحدث اليه .**			
٢	**خبرتي قليلة في تحديد الوضع النفسي للمتهم .**			
٣	**اتمكن من التعرف على المتهم من خلال التحقيق الاولي عن الجريمة .**			

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ احياناً	لا تنطبق عليّ
٤	أعتمد على التقنيات الحديثة لاثبات الفعل الجنائي .			
٥	افتقر في كثير من الاحيان الى امتلاك قوة الملاحظه والوصف الدقيق .			
٦	لدي القدرة في معرفة انفعالات المتهم .			
٧	قدرتي قليلة على تفسير الحركات الظاهرية التي يقوم بها المتهم .			
٨	امتلك الخبرة والالمام بالموضوع الذي احقق فيه .			
٩	أجد صعوبة في متابعة كل ما يصدر من قوانين وانظمه تتعلق بعملي .			
١٠	لدي القدرة في كيفية طرح الاسئلة والتمويه فيها .			
١١	اجرد المتهم من الامور التي تشتت الانتباه .			
١٢	ارى ان التحريات مهمة لجمع المعلومات عن القضية .			
١٣	انزعج لقلة الدعم اللازم في عملي .			
١٤	أعدّ الكتمان وحفظ الاسرار من ضروريات اعمال المحقق .			
١٥	أجد صعوبة في استرجاع المعلومات عند الحاجة .			
١٦	استطيع السيطرة على غضبي بطريقة لائقه .			
١٧	اجد صعوبة في التنقل بين المحكمة والمكتب .			
١٨	ارى نفسي شخص كفوء ومتحمس وملتزم .			
١٩	انزعج من كثرة الدعاوى المحالة اليّ .			
٢٠	اتضايق من الدعاوى الكيدية التي لا طائل منها .			
٢١	أوفر الجو المناسب للمدلي بشهادته .			
٢٢	يصعب عليّ حماية المخبر السري .			
٢٣	اتضايق من نقص قدرتي على ترتيب ادواتي واوراقي .			

أعداد صورة مختصرة لاختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

أ.م.د ياسين حميد عيال الربيعي

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

ظهرت عدد من الصعوبات التي واجهت بناء وتطوير أدوات القياس النفسي عموماً، ومقاييس الشخصية بشكل خاص، ومن أبرز هذه الصعوبات التي واجهت هذا الأسلوب من أساليب قياس الشخصية هو طول المقاييس، إذا كانت تتجه اغلب الدراسات والآراء من قبل المختصين نحو زيادة أطوال المقاييس اعتماداً على الآراء التي تشير إلى أن المقاييس الأكثر، طولاً أكثر ثباتاً وصدقاً وأدى ذلك إلى إعداد مقاييس طويلة جداً بغية تحقيق خصائص جيدة، وهذا الرأي كان سائداً إلى فترات قريبة جداً، وقد ترتبت على هذا الرأي جملة من المشاكل التي واجهت هذه المقاييس، كان من أبرزها غياب أو انخفاض عنصر الموضوعية في الإجابة من قبل المستجيبين، وميلهم نحو تشويه النتائج لقصد ، أو لغير لقصد نتيجة لعوامل الملل والإعياء التي يسببها طول الأداة، كما لاحظ المختصون انخفاض معامل الثبات والصدق في هذه الأدوات بعد أن يصل معامل الثبات والصدق إلى النهاية العظمى لكل منهما (علام، ٢٠٠٢ : ٥٩٢).

وقد حدا ذلك بالمختصين في القياس النفسي إلى البحث عن حلول أخرى للتخلص من الزيادة في أطوال المقاييس، وتعد عملية إعداد الصور المختصرة واحدة

من الحلول التي توصل المختصون في القياس النفسي إليها، للتخلص من الزيادة في أطوال المقاييس، وتحقيق الدقة والموضوعية التي تعاني من انخفاضها المقاييس الطويلة (Steven, 2005:259).

وإن اختبار كاتل للشخصية واحد من الاتجاهات في بناء مقاييس سمات الشخصية ذات العدد الكبير من الفقرات إذ يبلغ عدد فقراته (١٨٧) فقرة وغالباً ما يؤثر طول المقياس في الإجابة على فقراته من قبل المستجيبين .

ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي أن اختبار كاتل للشخصية يتسم بالطول والإجابة عليه تتأثر استناداً على ماسبق في هذا الطول مما يؤثر على الموضوعية في الإجابة نتيجة الملل والتعب لكثرة عدد فقرات المقياس نتيجة لكونه من النمط الطويل بالإضافة إلى الكلفة في الجهد والوقت الطويل المستغرق في الإجابة و يمكن أن تتجلى مشكلة البحث في صورة واضحة من خلال عدم توافر صورة مختصرة لاختبار كاتل للشخصية ذات السمات الستة عشر على حد علم الباحث لذا ارتأى الباحث أعداد صورة مختصرة لاختبار كاتل للشخصية لطلبة المرحلة الإعدادية.

٢ـ أهمية البحث:

حفل التراث الإنساني بمحاولات عدّة قام بها العلماء والمختصون، بهدف التوصل إلى الموضوعية في قياس وتقدير السلوك، وما أكثر ما بذلوه من جهد وعمل في سبيل هذا الهدف وتحقيق الموضوعية في تقدير الظواهر السلوكية هو الخطوة الأولى نحو تحقيق الدقة في فهمها، وما يستتبع ذلك من الدقة في التنبؤ بها، ومن ثم ضبطها والتحكم في حدوثها، ولذا كان بناء الأداة التي تصل بنا إلى التقدير الموضوعي للسلوك، من أهم الأهداف التي يصبو إليها العلماء في مجال القياس النفسي (الشرقاوي وآخرون، ١٩٩٦: ٤٢١).

كما أن تقدم أساليب القياس ودقة التقدير الكمي في أي علم من العلوم يعد من مظاهر رقيه وتقدمه وارتفاع مكانته بين العلوم الأخرى، لكون عملية تكميم الظواهر من خصائص المنهج العلمي (بركات،١٩٨٣ :١٣). كما أن التعبير عن الظواهر بالأرقام من أقوى وسائل الإقناع والعرض الموضوعي الدقيق لها، لأن منطق الأرقام منطق موضوعي مستقل عن الاعتقاد الذاتي أو الميل الشخصي للباحث (هندي،١٩٧١ :٢)، حتى وصف الرقم بأنه روح العلم، لأنه يعطي الظاهرة وصفاً دقيقاً لا يختلف فيه اثنان، ويسهل عملية المقارنة بموضوعية بعيد عن الإحكام الذاتية، فضلاً عن انه يمكن من إجراء العمليات الرياضية والمعالجات الإحصائية التي تساعد في تحديد الظاهرة بدقة (عبد الخالق، ٢٠٠٥ :٢٠٨).

ولم يتوان العلماء والمفكرون في القياس النفسي عن محاولة التوصل إلى الطرائق والوسائل التي تساعد على تكميم الظواهر النفسية بمثل ماهو في العلوم الطبيعة، لان القياس النفسي مثل القياس الفيزيقي أو الخصيصة المقيسة (Carver,1974:12).

ولما كانت عملية تكميم الظواهر النفسية تتطلب أدوات أو وسائل دقيقة لقياسها، فان العلماء والباحثين المتخصصين في القياس النفسي بذلوا جهوداً متميزة لإيجاد طرائق أو وسائل وأدوات تساعد على تكميم الظواهر، ليقترب مما هو عليه في العلوم الطبيعية التي تطورت بفضل دقة أدوات قياسها وتكميم ظواهرها، اذ ان تقدم أي علم يستند إلى حد كبير على تقدم وسائل القياس أو الأدوات التي يستخدمها في تكميم الظواهر (فائق وعبد القادر، ١٩٧٢ :٩٥).

من هنا أخذ اهتمام العاملين في القياس النفسي يتجه بالدرجة الأساس نحو إعداد مقاييس ووسائل قياسية تقلل أخطاء القياس، ومن هذه الاهتمامات البارزة إعداد الصور المختصرة للمقاييس الطويلة لتقليل أخطاء القياس الناتجة عن الزيادة المفرطة

في طول المقياس وتحاول الحد من الأخطاء التي تبعدها عن إعطاء الدرجة الحقيقية للخصيصة التي أعدت لقياسها (Helmstadter,1966:188).

هذا ويشير لومان و سكورمان Lowman & schurman (1982) إلى أهمية إعداد صور مختصرة للمقاييس من خلال أهميتها في الوصول إلى خصائص قياسية جيدة، إذ يشير إلى أن الصور المختصرة غالباً ما تتمتع بخصائص قياسية أفضل من المقاييس الطويلة (Lowman & schurman , 1982 ,602).

كما ويعد فيدانوفجٍ Vodanovich & Others (2005) الصور المختصرة وسيلة تساعد في عملية التخلص من الزيادة الكبيرة في عدد فقرات المقاييس الطويلة، ويشير إلى أن الصور المختصرة تساعد في اختيار الفقرات ذات الارتباطات الجيدة بالعوامل التي يقيسها أي من المقاييس المعد له صورة مختصرة ويضيف إلى إن عمل الصور المختصرة هو المساعدة في زيادة دقة وموضوعية الأداة (Vodanovich & Others, 2005 :298-299).

وعليه تبرز أهمية البحث الحالي : من إعداد صورة لاختبار كاتل للشخصية، يمكن استخدامها في الدراسات والبحوث في مجال الشخصية إلى جانب إعداد أداة مختصرة أخرى يمكن أن تساعد وتسهل مهمة الباحثين، تتمتع بخصائص جيدة يمكن أن تغني عن الصورة الطويلة.

٣ـ أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

١- إعداد صورة لاختبار كاتل لسمات الشخصية الستة عشر لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢- إعداد صورة مختصرة لاختبار كاتل لسمات الشخصية الستة عشر لدى طلبة المرحلة الإعدادية. .

٤- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في مديريات تربية بغداد الدراسات الصباحية من الجنسين(ذكور /إناث)وللتخصصين(الأدبي / العلمي) وللصفوف (الرابع، الخامس ،السادس) للعام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١) .

٥- تحديد المصطلحات:

أولاً : الإعداد :

وردت كلمة الإعداد في اللغة بما يفيد التحضير والتخطيط المسبق يقال : ((**إعداد الشيء وعتدادُهُ واستعدادُهُ وتعدادُهُ : إحضارُهُ ، قال ثعلب : يقال استعددتُ للمسائلِ وتعددتُ ، واسم ذلك العدة يقال كونوا على عُدّة**))

وهو أيضاً : التهيؤ، مأخوذٌ من ((**الإعداد للأمرِ : التهيؤ له**))

ويمكننا الجمع بين المعنيين بأن يُقال إنَّ التهيؤ للشيءِ يستلزمُ عنه إحضارُهُ ، لأنه لا تهيؤَ إلاّ لأمرٍ واقعٍ (ابن منظور ، د.ت : عدد ٣/٣٨٢) .

ويعرف البحث الحالي الإعداد إجرائيا: **هي الإجراءات التي يتبعها الباحث لتجهيز الصورة المختصرة بالاعتماد على مجموعة من المعايير المحددة التي تخص الخصائص القياسية (السيكومترية) لفقرات الصورة الكاملة والمختصرة .**

ثانياً: الصورة المختصرة Short Form

١-عرفها " كولرلي و ستمبف " Colarelli & Stumpf (١٩٨٢):

عملية تطوير لمقياس يتسم بالطول من اجل تحسين ملائمة استخدامه لصالح مجتمع طور المقياس لخدمته أو لصالح مجتمع غير الذي بني الاختبار من اجله، وتتطلب عملية إعداد الصور المختصرة تجريب فقرات المقياس الطويل، وتحليل الأداء عليها كما يتضمن تقييم درجة صدق المقياس وثباته واختيار فقرات الصورة المختصرة من بين فقرات المقياس الطويل (Colarelli & Stumpf ,1982 :126).

٢-عرفها "بولس" Pullis (١٩٨٢):أداة تستخدم لقياس عينة من السلوك يتم الحصول عليها من فقرات أداة أخرى تتسم بالطول نسبياً ، و تحمل الخصائص القياسية نفسها لتلك الأداة الطويلة ولكن بعدد فقرات اقل (Pullis ,1982 : 324).

٣- عرفها "ستيفن" Steven (٢٠٠٥):

عملية تنقية للمقياس من مصادر الأخطاء الناجمة عن الأداة والمستجيب مما يساعد في زيادة دقة الأداة وموضوعيتها والتقليل من التكلفة المادية لاستخدم الأداة (Steven , 2005 :294).

*ومما تقدم يمكن ان تعرف الصورة المختصرة نظريا بانها : **عملية تنقية وتطوير الاختبار لجعله أكثر ملأمة لصالح مجتمع طور المقياس لخدمته غير المجتمع الذي بني لأجله ، مما يزيد من دقته وموضوعيته ويقلل من التكلفة المادية لتطبيقه.**

*لذلك تعرف الصورة المختصرة إجرائياً في هذا البحث: بأنها: **مجموعة من الفقرات التي اختيرت استناداً إلى مؤشرات الفقرة الثلاثة معامل التمييز ومعامل الصدق ومعامل الثبات لتمثل اختبار للسمات الستة عشر لقياس سمة الشخصية السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.**

٤-اختبار كاتل لسمات الشخصية :وهو اختبار أعده العالم الفرنسي ريموند كاتل (cattell)وسمي هذا الاختبار باختبار العوامل الستة عشر لكاتل (p.f 16) لأنه يقيس بعدا أو سمة أساسية حددها كاتل في الشخصية بعد ان جمع هو وزملائه حوالي ثمانية ألاف كلمة تستخدم في وصف الناس ، وبعد حذف التعبيرات النادرة تم خفض العدد الى مئتي مفردة وبعد عمل متواصل مع مجاميع مختلفة من الناس وتحليل التعبيرات المستخدمة بالأسلوب وربطها تم تحديد ستة عشر مجموعة وضعت لها عناوين وهي السمات تمثل أبعاد أساسية للشخصية **هي** :

(الانطلاق مقابل الانعزالية، توقد الذهن مقبل البلادة،النضج الانفعالي مقابل الانفعالية،السيطرة مقابل الخضوع،التحمس مقابل السكون، الشعور بالوحدة مقابل العرضية ، الجسارة أو الإقدام مقابل التهيب، الحساسية مقابل الصلابة، الثقة بالآخرين مقابل الشك، التحرر مقابل التمسك بالتقاليد، التعقد مقابل البساطة ،عدم الامن مقابل الثقة بالنفس ،التجريب مقابل التحفظ، الاكتفاء الذاتي مقابل الاعتمادية،ضبط النفس مقابل التراخي،التوتر مقابل الاستقرار الانفعالي) (محمد ، ٢٠٠٧: ٣).

أولا:الخلفية النظرية:

١- القياس النفسي Psychological Measurement:

بدأ القياس النفسي مع بدايات الإنسان القديم، إلا أن وسائله وأساليبه كانت تعتمد على التنجيم، والفراسة والصدفة والمحاولة والخطأ التي تعد بعيدة جداً عن المعايير والأسس العلمية (الجبوري،١٩٩٠: ١٣٢)، إلا أن القياس النفسي بمفهومه المعاصر لم يظهر إلا بعد أن أخذ علم النفس يعتمد التجريب، وذلك بعد أن أنشأ فونت أول مختبر تجريبي لعلم النفس في مدينة لايبزج الألمانية عام ١٨٧٩ . (Anastasi,1988:7)

ووضع الأسس النظرية لتحديد وقياس الظواهر النفسية وتحديد أساليب حساب الخصائص القياسية للاختبارات والمقاييس النفسية (Ghiselli,etal,1981:5).

ولما كان القياس النفسي هو قياس غير مباشر، مما يصبح الصفر فيه افتراضياً وليس حقيقياً، أو مطلقاً كما هو الحال في القياس الطبيعي، فضلاً عن أن القياس قياس غير مباشر، إذ لا يمكن قياس السمة النفسية بشكل مباشر بل من خلال قياس سلوك نفترض أنه انعكاس لها، أو يدل عليها، لذلك نلاحظ اختلافاً في درجات السمة نفسها، باختلاف أساليب قياسها أو مقاييسها(عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٠٤).

وبهذا فإن السمة المقيسة لا تنعدم فيه، وبذلك فإننا نستدل على السمة من خلال السلوك الدال عليها بوصفها مكوناً افتراضياً لا يمكن قياسها بطريقة مباشرة (عبد الرحمن،١٩٩٨: ٢٠-٢٢).

وقد تزداد الصعوبات في قياس الشخصية، إذ فضلا عما تقدم من صعوبات القياس النفسي تظهر في قياس الشخصية صعوبات أخرى مثل ذاتية الفاحص وميل المجيب إلى المعايير الاجتماعية عند الإجابة عن مقاييسها، واتسامه بالذاتية أحيانا مما يميل إلى تحريف الاستجابة فيها(عبد الرحمن، ١٩٩٨ :٣٠٤)، فضلاً عن ان الفرد قد يوافق أو يذعن بصورة نمطية لبعض بدائل الإجابة، لاسيما في المواقف الاجتماعية(Anastasia ,1976 :520)، أو يعمد المستجيب إلى التحريف أو التظاهر بغير حقيقته في حالات سلوك الدفاع عن النفس(Rorrer, 1965: 129).

ونظراً للطبيعة التغيرية في السلوك الإنساني وصعوبات قياسه وعدم التمكن من السيطرة على جميع العوامل المؤثرة في قياسه، يتضح لنا أن المقاييس النفسية لا تتمكن من قياس السمات بدرجات تامة، لذا فإن بعض الخطأ في القياس هو أمر حتمي (صالح، ١٩٨٨: ٢٣٩)، أي لايمكن تلافي الأخطاء في القياس النفسي، ولكن

هدف القياس هو تقليل هذه الأخطاء الحتمية إلى أدنى قدر ممكن (ملحم، ٢٠٠٢ :٢٤٠).

ولما كان هدف المقياس (الاختبار) تقدير الدرجة الحقيقية للمفحوص. ولكن مهما حاولنا وبذلنا من جهود في تطوير حركة بناء المقاييس النفسية، لابد من وجود خطأ في القياس، إذ لا يوجد مقياس صادق تماماً وثابت تماماً، أي بدون أخطاء، وهناك ثلاثة مصادر رئيسية للخطأ في درجات المقياس هي:

أولاً: الخطأ الذي يعزى إلى الاختبار نفسه:هناك أسباب عديدة تؤدي إلى وجود خطأ في المقياس مثل غموض الفقرات وعدم وضوحها، وغموض التعليمات، وطول المقياس ومدى تمثيل فقراته للمجال أو السمة المراد قياسها.

ثانياً: الخطأ المتأتي من ظروف إدارة الاختبار وتصحيحيه:ان الظروف التي يدار الاختبار أو المقياس فيها، وتصحيحية تؤثر في أخطاء القياس، مثل الوقت والبيئة النفسية والحالة الصحية للمفحوصين أثناء الإجابة، كلها عوامل تؤثر في درجات المقياس بطريقة أو بأخرى .

ثالثاً: الخطأ المتأتي من المفحوص نفسه:

هناك عوامل ومتغيرات دخيلة لدى المفحوصين يمكن ان تؤثر في المتغير التابع.

لقد تطورت حركة القياس في النصف الثاني من القرن العشرين بعدما بلورت مفاهيمه الأساسية في ظهور النظريات التي حاولت تفسيره (ميخائيل،١٩٩٧: ٧-١٣).

ومن أشهر النظريات التي حاولت تفسير القياس النفسي هي:

أ- النظرية الكلاسيكية (التقليدية) Classical Psychometric Theory

سادت هذه النظرية منذ بدايات القرن العشرين ولحد الأن، إذ تم اعتمادها في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، وتحليل البيانات وتفسيرها (Ghiselli, etal:1981).

والنظرية الكلاسيكية تنطلق من فرض اساس في بناء الاختبارات والمقاييس وتحليل فقراتها من كون توزيع درجات الأفراد في السمة التي يقيسها الاختبار أو المقياس تتوزع توزيعاً اعتدالياً وتستند هذه النظرية على مبدأ الفروق الفردية، لذا تقارن درجة الفرد فيها بدرجات المجموعة التي ينتمي إليها (Crocker&Algian,1986:114).

ب- النظريات الحديثة Modern Theory:

ظهرت هذه النظرية إلى حيز الوجود مع تطور حركة القياس النفسي، منذ الستينات والسبعينات من القرن العشرين، على يد بعض العلماء أمثال لازرسفلد (Lazarsfeld)، ورايت (Wright) ولورد (Lord) وهامبلتون (Hambeton) إذ طور نماذج (Model) متنوعة في القياس النفسي على وفق هذه النظرية (Mistery&bock,1985:18-22). ومن هذه النظريات(نظرية السمات الكامنة، نظرية إمكانية التعميم)

٢- الصورة المختصرة للمقاييس Short Form Scales:

إن الاختبارات النفسية أفضل طريق وأحسن وسيلة في جمع البيانات عن أي جانب ، وإن الاختبارات الفعالة ذات الكفاءة تستغرق وقتاً طويلاً في عملية بنائها وتطويرها كما أن عملية بناء الاختبار قائم على أساس اختيار عينة من السلوك أو المحتوى المراد قياسه بسبب صعوبة قياس جميع النطاق أو المحتوى لذلك يعمد إلى الاختبارات لتوفير الوقت والجهد والطاقة (العجيلي، ٢٠٠٥ :١٠)، وبما أن الاختبار الأكثر فعالية هو الاختبار الذي يوفر الدقة والموضوعية وفي اقل التكاليف وهذه العملية تستوجب الاستمرار في عملية تطوير المقاييس للوصول إلى أقصى حد من الدقة

والاقتصاد في الوقت والجهد من خلال إتباع المنهج العلمي في عملية التطوير مع التركيز على الزيادة في عاملي الموضوعية والدقة في القياس والتي تعد امراً ضرورياً في قياس الشخصية (عبد الخالق ، ٢٠٠٥ :٤٤).

كما أن عملية إعداد المقاييس المختصرة عملية مهمة وضرورية في القياس النفسي حيث يشير لومان و سكورمان Lowman & Schurman (1982) إلى أفضلية الخصائص القياسية التي توفرها المقاييس المختصرة على المقاييس المطولة نابعة من عملية اختيار الفقرات ذات المؤشرات الجيدة والتخلص من الفقرات ذات الارتباط الضعيف بمكونات المقياس أو التي تشكل عبءً على المقياس (Lowman & schurman,1982 :605).

كما يشير دونالد Donald (1987) إلى أن عملية تحليل فقرات المقاييس الطويلة على أساس تجريبي تساعد في التخلص من الفقرات الزائدة أو الضعيفة الارتباط في مكونات المقياس وهذا ما يوفر عنصر الاقتصاد في الوقت والجهد للمقياس، وهذا ما يسعى إليه القياس الجيد باعتبار أن عنصر الاقتصاد في الوقت والدقة والموضوعية من العناصر المهمة في القياس الجيد (Donald , 1987 :283)،ويضيف فيدانوفج وآخرون Vodanovich & Others (2005) أن المخرجات السيكومترية للمقياس المختصر ينبغي أن تكون مقاربة أو أحسن من المخرجات السيكومترية للمقياس الكامل الطويل عند ذلك يشار إليه بأنه صورة مختصرة عن المقياس الأصلي (Vodanovich & Others ,2005 :290)

كما أن هناك اعتبارات عملية تدعو إلى عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس الطويلة، منها الوقت المتاح لتطبيق الاختبار، والكلفة المادية والبحث عن الدقة والموضوعية للمقياس، مما ينبغي على الصورة المختصرة أن تراعي توافر تلك العوامل لكي تكون الأداة المعدة جيدة و فاعلة عند الاستخدام وأن عدم توافر تلك الاعتبارات

في المقياس يؤدي إلى أن تصبح عملية إعداد الصورة المختصرة هي عملية غير مجدية للتخلص من المشاكل التي تواجه المقياس الطويل (Krech & Others,1974 :323).

كما تشير محمد (٢٠٠٤) إلى أن من خصائص المقياس الجيد ألاّ يكون طويلاً أكثر من اللازم، حتى لا يشعر المفحوص بالملل والرتابة وبالتالي زيادة احتمالية أن يعطي استجابات مزيفة وغير صحيحة، مما يؤثر في الموضوعية التي تعني في إحدى معانيها قلة أخطاء القياس وبالتالي تؤدي إلى زيادة نسبة أخطاء القياس، التي تؤثر بشكل سلبي على معامل ثبات المقياس بسبب تلك الزيادة (محمد، ٢٠٠٤: ٥).

وتوجد ثلاثة استراتيجيات لإعداد الصور المختصرة و أن هذه الاستراتيجيات لا تختلف كثراً عن استراتيجيات إعداد المقاييس حيث اتبعت هذه الاستراتيجيات في اختيار فقرات الصور المختصرة وفيما يأتي استعراض إلى أهم تلك الاستراتيجيات المتبعة:

استراتيجيات إعداد الصور المختصرة:

تستند عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس على ثلاث استراتيجيات مختلفة تستخدم في عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس، وسوف نلقي الضوء على هذه الاستراتيجيات، التي يستند إحداها على الاسترشاد في أحكام الخبراء، وتستند الثانية على الاتساق الداخلي للفقرات، وتستند الثالثة إلى انتقاء الفقرات على أساس امبيريقي، وفيما يأتي توضيح لكل وحدة من هذه الاستراتيجيات.

أ- الإستراتيجية المنطقية النظرية Rational – Theoretical strategy

تعتمد هذه الإستراتيجية في إعدادها للصور المختصرة، وعملية اختيارها للفقرات على أحكام الخبراء بحيث تشكل ميزان قياس على أراء الخبراء، وقد أطلق

عليها لانيون، وجودستاين (1971) Lanyon &Goodstein وكذلك ويجنز (wiggins) الإستراتيجية المنطقية النظرية Rational–Theoretical strategy (1973)، وأطلق عليها جولد برج (1974) Goldberg, إستراتيجية الحدس (Intuitive –Strategy)، بينما أطلق عليها مالوني ووارد (1980) Maloney&Word إستراتيجية المحتوى (Maloney Content Strategy &Word ,1980:65)،ويشير لانيون وجودستاين (1971) إلى أنَّ أحكام الخبراء يمكن أن تستند على الحدس أو الإحساس العام، كما يمكن أن تستند على الاستدلالات المنظمة من نظرية الشخصية في الفقرات، التي يرى الخبراء أنها تتعلق بوضوح في المقياس أكثر من غيرها من الفقرات التي يرى الخبراء أنها تتعلق بوضوح في المقياس أكثر من غيرها من الفقرات مما يؤدي إلى أن يكون القياس في ذلك مستنداً إلى آراء الخبراء وتقديراتهم، ويكونون هم الفاصل في ذلك كما يمكن إجراء تحليل فقرات المقياس المراد إعداد صورة مختصرة له استنادا إلى ما اختاره المحكمون في التوصل إلى مجموعة من الفقرات المتعلقة، بما يقيسه المقياس لذلك فإن المقياس المختصر الذي يعد على هذا الأساس يفتقد إلى الصدق التجريبي، إذ ربما يتميز فقط بالصدق الظاهري نظراً لأنه اعتمد على الأحكام الذاتية للقائمين باختيار فقرات الصورة المختصرة ومع هذا فإن ذلك يمكن أن يعد خطوة أولية لإلقاء الضوء على تكوينات فرضية في مجال إعداد الصور المختصرة للمقاييس الشخصية (Lanyon & Goodstein ,1971 :275)

ب- إستراتيجية التحليل ألعاملي للفقرات Factor Analysis strategy

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسياً على أسلوب التحليل ألعاملي Factor Analysis في عملية انتقاء فقرات الصورة المختصرة وتستند إلى مدى الاتساق الداخلي للفقرات وقد اتضح ذلك في دراسات أيزنك (Eysenck) وكاتل (Cattell)

وجلفورد (Guilford) في هذا المجال في عملية إعداد الصور المختصرة للمقاييس وفقاً لهذا الأسلوب وتهدف هذه الإستراتيجية إلى انتقاء مجموعة من الفقرات ترتبط فيما بينها ارتباطاً مرتفعاً وترتبط بغيرها من مجموعة الفقرات الأخرى ارتباطاً منخفضاً غير أنه يعاب على أسلوب التحليل ألعاملي المستخدم في هذه الإستراتيجية اختلاف العوامل التي يمكن أن تستخلص من مصفوفات الارتباطات بين المتغيرات بتغير الفقرات أو عينات الأفراد المستخدمة ولذلك نلاحظ أن ثيرستون (١٩٥١) Thurstone عندما أعاد تحليل البيانات استطاع أن يستخلص سبعة عوامل رئيسية بدلاً من عشرة كما استخلص أيزنك عاملين أو بعدين رئيسيين أن الصور المختصرة التي تبنى على أساس هذه الإستراتيجية تتميز فقط بالصدق ألعاملي (Factorial Validity) الذي يشير إلى الاتساق الداخلي للفقرات، ولكنها تفتقر مثل الإستراتيجية السابقة إلى الصدق التجريبي(75: 1970, Gold)

ج- الإستراتيجية التجريبية:

تعتمد هذه الإستراتيجية اعتماداً أساسيا على الأساس التجريبي للفقرات ويتم اختيار فقرات الصورة المختصرة استناداً إلى الخصائص السيكومترية للفقرة واعتبارها المؤشر الأساسي في عملية اختيار فقرات الصورة المختصرة وتتمثل تلك الخصائص بمعامل تمييز الفقرة ومعامل صدق الفقرة ومعامل ثبات الفقرة وتشير هذه الإستراتيجية إلى أنه كلما ازدادت المؤشرات المتبعة في عملية الاختيار كلما تمتعت الصورة المختارة لكي تمثل المقياس بخصائص عالية الجودة لتتمتع الصورة المختصرة بالصدق التجريبي، ويتطلب هذا الأسلوب تطبيق فقرات المقياس المراد إعداد صورة مختصرة له وتجريبه ميدانيا ومن ثم وضع معايير معينة لما سيعتمد من مؤشرات في عملية اختيار الفقرات التي تمثل الصورة المختصرة وحسب المؤشرات للفقرات كما أن هذا الأسلوب لأعداد الصور المختصرة يحقق الصدق التلازمي، للمقياس المختصر

والذي يتيح إمكانية إجراء مقارنات بين الصورة المختصرة، والكاملة والتي أعدت استناداً إلى هذه الإستراتجية (Gold , 1970 : 140) .

وفيما يأتي توضيح مفصل لتلك المؤشرات والأساس الذي تستند عليه كل واحدة من هذه المؤشرات:

تحليل الفقرات Item Analysis

يعد تحليل الفقرات إحصائيا خطوة أساسية في بناء الاختبارات النفسية عموماً والصور المختصرة بشكل خاص. وبما أن الهدف من بناء المقياس هو إيجاد اختبار يتميز بالصدق والثبات في قياس السمة، فإن ذلك لا يأتي إلا من خلال إيجاد فقرات تتميز بالخصائص نفسها، ومن ثم فإن المقاييس يمكن تحسينها من خلال انتقاء الفقرات الجيدة أو استبدال الفقرات الضعيفة أو تنقيحها. لذلك فإن الزيادة في طول المقياس يفترض نظرياً أن يزيد من صدقه وثباته (Anastasi,1988:202) .

إن القضية النظرية الأساسية لإجراءات تحليل الفقرات هي إيجاد العلاقة الوظيفية بين معالم الاختبار ككل ومعالم الفقرات المختارة بشكل مناسب. مع ضرورة التحقق من مختلف العوامل التي تؤثر في معالم الفقرات مثل الخطأ العشوائي والتغيرات المنتظمة الناتجة عن التغيرات في عوامل أخرى مثل طول المقياس وتجانس عينة تحليل الفقرات وحجمها (Guliksen,1967:388)

وفيما يأتي أهم الخصائص السيكومترية التي تعتمد في الإستراتيجية التجريبية دلائل لاختيار فقرات الصورة المختصرة:

أ- دليل معامل تمييز الفقرة Item Discrimination Index

أنّ دليل تمييز الفقرة هو احد قياسات فعالية الفقرة في قياس السمة، من خلال قدرتها على الكشف عن الفروق الفردية أو التباين الذي يوجد فعلا بين الأفراد ونظرا لصعوبة إيجاد فقرات تميز بين جميع المستجيبين، ترى النظرية الكلاسيكية أن

الفقرة الجيدة هي التي تميز أو تحدد الفرق بين المستجيبين ذوي الدرجات العليا والدنيا من الذين يمتلكون السمة التي تقيسها الفقرات لذا يتم اللجوء إلى المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (Extreme- groups)، إذ تمثل الدرجة الكلية مجموع الفقرات في الاختبار بافتراض أن الاختبار هو عينة لنطاق السلوك ومن ثم تتم المقارنة بين عدد المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في المجموعتين العليا والدنيا، وأن الفقرة ذات التمييز المثالي الفعال هي تلك التي يجيب عنها بصورة صحيحة كل الأفراد في المجموعة العليا، بينما يجيب عنها بصورة خاطئة كل الأفراد في المجموعة الدنيا

. (Brennan ,1972 :208 -209)

أن المديات العليا والدنيا للمجموعتين المتطرفتين تحدد بشكل عام من (١٠ % إلى ٣٣%) من العينة المرتبة على أساس الدرجة الكلية في الاختبار، وإذا كانت الدرجات تتوزع بشكل طبيعي فمن الأفضل استخدام نسبة الـ(٢٧%) العليا والدنيا للدرجات، إذ أن النسبة بين الفروق والخطأ المعياري تبلغ أقصاها عند هذه النسبة وإذا كان التوزيع مسطحاً أكثر من الطبيعي فإن النسبة المفضلة تكبر وتقترب من (٣٣%)، ولأكثر التطبيقات فإن أي نسبة بين (٢٥ % إلى٣٣ %) ستعطي تقديرات متشابهة لمؤشر لتمييز (Anastasi,1988:213)

وتختلف صيغ حساب دلائل التمييز في النظرية معيارية المرجع تبعاً لطبيعة القياسات والمتغيرات للسمة المقاسة وافتراض توزيعها، أي ما إذا كانت السمة المقاسة ثنائية أم متصلة وما إذا كانت الثنائية مصطنعة (Artificiall) أم حقيقية.... الخ، ويمتد هذا المعامل من (-١ إلى + ١) (Anastasi,1988:212-217)، لقد أشارت اوستر هوف (1976) Oosterhof إلى أن علماء القياس لم يتفقوا بشأن أي من الطرائق هي الأكثر ملاءمة لحساب

تمييز الفقرة وأثبتت نتائج دراسته أن معظم هذه الدلائل تعطي نتائج مشابهة لذلك ينبغي أن يستند تفضيل أي منها إلى الملائمة الإحصائية وسهولة حسابها وتفسيرها (Oosterhof,1976:145-149)، إلا أن معظم هذه الدلائل يعتمد أما على المجموعتين المتطرفتين أو على معامل الارتباط (Magnusson ,1967 :198).

ب- دليل معامل صدق الفقرة Item Validity

على الرغم من أن دليل التمييز يعد احد مؤشرات صدق الفقرة، إلا أن النظرية التقليدية تنظر لارتباط الفقرة بمحك خارجي أو داخلي بوصفه الدليل الأنسب لصدق الفقرة، لأن الفقرة الصادقة هي التي يجب أن تقيس الخصيصة المراد قياسها سواء أجاب عنها المفحوص بالرفض أو الموافقة أو أجاب عنها بالصواب أو الخطأ (عبد الرحمن،١٩٨٣: ٤١٤).

ونظراً لعدم توافر الدليل الخارجي في أكثر الأحوال رغم أنه المفضل، فعادة ما يستخدم ارتباط الفقرة بمحك داخلي هو الدرجة في المقياس، وهنالك على الأقل خمسة معاملات ارتباط تستخدم بشكل شائع لتشير إلى ارتباط الفقرة بالمحك، هو ارتباط بايسيريال وبوينت بايسيريال وتتراشورك ومعامل فاي وبيرسون وتتوقف ملاءمة أي منهم لقياس الارتباط على طبيعة مستويات قياس المتغير ونوع الفقرة، ويعني الارتباط أن الفقرة تقيس المفهوم أو القدرة نفسها التي تقيسها الدرجة الكلية، وفي ضوء ذلك يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجتها بالدرجة الكلية دالة إحصائيا (Guilford ,1954:417-427).

*مما سبق استعراضه من استراتيجيات فضل الباحث اعتماد الإستراتيجية التجريبية وذلك لأنها تساعد في توفير صورة مختصرة جيدة تتمتع بصدق تجريبي اعتماداً على دلائل المؤشرات السيكومترية للفقرة وهي معامل التمييز ومعامل الصدق كما أن بقية الاستراتيجيات تفتقد إلى هذه الخاصية ولا تعطي الدقة نفسها في عملية إعداد الصورة

المختصرة ولما تتيحه هذه الإستراتيجية من إمكانية المقارنة التي تبعث على الاطمئنان للصورة المستخرجة من المقياس وتوصل إلى حل حقيقي الزيادة المفرطة في طول اختبار سمات الشخصية الستة عشر لكاتل لذلك اعتمد الباحث الإستراتيجية التجريبية في عملية إعداده الصورة المختصرة من اختبار سمات الشخصية الستة عشر لكاتل (16 p.f).

ثانياً: دراسات سابقة:

١-دراسة الصالحي (١٩٩٨)

استهدفت الدراسة إلى أعداد صورة عراقية مصغرة مشتركة مابين مقياسي مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI)و (MMPI2) ، بلغت عينة الدراسة (٥٧٧)فردا من (الطلبة ،والموظفين، والتدريسيين)في الجامعة المستنصرية ومن كلا الجنسين والتي تتراوح أعمارهم ما بين (١٩-٤٥)سنة وبعد تحليل كل فقرة بضمن كل مقياس باستخراج القوة التمييزية ومعاملات صدقها ،واستخراج معاملات الثبات لكل مقياس من المقاييس الفرعية باستخدام ثلاث طرائق هي(أعادة الاختبار، كيودر- ريتشارد سون،والفاكرونباخ) ،وبعد تحليل الفقرات اشتقت الدرجة المعيارية العراقية بعد تطبيق المقياس على عينة البحث ،وبذلك تكونت النسخة المصغرة لاختبار(MMPI) من(٣٠٥)فقرة نسخة مصغرة مشتقة من اختباري (MMPI)و (MMPI2) (الصالحي ، ١٩٩٨: ٩)

٢- دراسة فرانسيس وآخرين Francis & Others (٢٠٠٠) :

استهدفت إعداد صورة مختصرة وأخرى مقصرة لمقياس أيزنك لأنماط الشخصية ، طبق المقياس على (٤١٤) طالب من طلبة احد الجامعات الألمانية واستخرج مؤشرات الصدق للفقرات والتمييز واختيار الفقرات ذات الارتباط العالي بالأبعاد الأربعة المكونة للمقياس وهي بعد الانبساط والانطواء والذهنية والكذب وعدد

فقرات المقياس (٩٢) فقرة ، تم تطبيق المقياس الكامل على العينة واستخدم أسلوب التحليل ألعاملي في اختيار فقرات الصورة المختصرة واختيرت الفقرات ذات التشبع الكبيرة بكل عامل وحسب التسلسل وكان عدد فقرات الصور المختصرة (٧٤) والصورة المقصرة (٦٤) وتم اختيار الصورتين بالوقت نفسه من الصورة الكاملة وتم إجراء التحليل الإحصائي للمقاييس الفرعية باستخدام تحليل التباين ومعادلة هويت وكانت معاملات الثبات كالتالي للمقياس الكامل (٠,٦٠ ، ٠,٧٢ ، ٠،٨٢ ، ٠,٨١) وللمقياس المختصر (٠,٨٣ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨٩ ، ٠,٨٥) وللمقياس المقصر (٠,٥٥ ، ٠,٧٣ ، ٠,٦٦ ،٠,٧٦) وتم إيراد أدلة على صدق كل مقياس عن طريق التباين بين المجموعات المتعارضة والارتباطات المتبادلة بين المقاييس الفرعية لمقياس (Francis & Others,2000 :54-57)

٣- دراسة باترك وآخرين Patrick & Others (٢٠٠٥) :

استهدفت هذه الدراسة إعداد صورة مختصرة لاستفتاء الشخصية متعدد الأبعاد (MPI) يتكون المقياس الكامل من (٣٠٠) فقرة تقيس (١١) بعداً من إبعاد الشخصية وقد أعدت له صورة تتكون من (٢٧٦) فقرة وأعد البحث الحالي صورة تتكون من (١٥٥) فقرة من المقياس الكامل وتكونت العينة التي تم تطبيق عليها من (٥٥٨) فقرة من طلبة جامعة مينيسوتا عدد الذكور (٣٠٠) وعدد الإناث (٢٥٨) استخدم الباحثون الإستراتيجية التجريبية لأعداد الصورة المختصرة واعتمدوا معامل صدق الفقرة للمفاضلة بين الفقرات واختيار الفقرات ذات الارتباط العلي بمكونات المقياس وطبقت الصورة (١٥٥) على عينة بنفس حجم العينة السابقة على طلبة من جامعة مينيسوتا وطبقت الصورة الأخرى والتي يبلغ عدد فقراتها (٢٧٦) على حجم العينة نفسه ومجتمع البحث نفسه واستخرج الصدق التلازمي لكلتا الصورتين في الصورة الكاملة وأشارت النتيجة إلى أن ارتباط الصورتين بدرجة عالية بالمقياس الكامل واستخرج

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت نتيجة معاملات الثبات للمقياس الكامل تتراوح بين (٠,٧٤ – ٠,٨٠) للمقاييس الفرعية كما تراوحت معاملات ثبات الصورة (٢٧٦) بين (٠,٧٧– ٠,٨٢) للمقاييس الفرعية وكانت نتائج معاملات الثبات للصور المختصرة (١٥٥) (MPQ-Sh) تتراوح مابين (٠,٨٣–٠,٩١) للمقاييس الفرعية وإشارة نتائج المفاضلة بين الصور الثلاث في معامل الثبات إلى أفضلية الصورة (١٥٥) (MPQ-Sh) في معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كما أشارت نتائج المقارنة بين الصورتين المختصرتين (٢٧٦) و(١٥٥) في معامل الصدق التلازمي إلى أفضلية الصورة المختصرة (١٥٥) (MPQ-Sh) (Patrick &Others,2005:150-163) .

٤– دراسة السلطاني (٢٠٠٧)

استهدفت الدراسة إلى إعداد صورة مختصرة لمقياس أنماط الشخصية التسعة الإنيكرام لواضعيه ريسو – هيودسن (١٩٩٥)، والمفاضلة بين الصورتين الكاملة والمختصرة للمقياس، ، طبق المقياس الكامل على عينة مكونة من (٤٠٠) طالباً من الجنسين من طلبة جامعة ، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وعند تحليل إجابات الطلبة حسبت القوة التمييزية، للفقرات ومؤشر الصدق والثبات للفقرات، وللجميع الفقرات (٢٨٨) فقرة وقام الباحث بالتعاون مع الأستاذ المشرف بأعداد مجموعة من المعايير للمفاضلة بين الفقرات وفقاً لما تقيسه الفقرة من سمة داخل المقياس الفرعي لكل نمط ووفقاً للمؤشرات الثلاثة للفقرة: تمييز، صدق، ثبات، وكانت نتيجة المفاضلة قد أظهرت (١٨٠) فقرة تمثل الصورة المختصرة، ولتسعة مقاييس فرعية بواقع (٢٠) فقرة لكل مقياس فرعي، و (٥) فقرات لكل سمة داخل المقياس الفرعي مقابل (٢٨٨) فقرة للمقياس الكامل و(٣٢) فقرة لكل مقياس فرعي من المقاييس التسعة الفرعية، و بواقع (٨) فقرات لكل سمة في (أي من المقياس الفرعية)،

وتم حساب مؤشر الصدق والثبات، ومؤشر الحساسية للمقاييس التسعة الفرعية، وقد تم حساب الصدق أعتماداً على الصدق الظاهري، ومؤشرات صدق البناء وكانت معاملات الصدق تتراوح مابين(٢,١٢-٥,٨٩) وعند مقارنتها في القيمة الجد ولية كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، لبعضها ومستويات (٠,٠١)، (٠,٠٠١) لبعضها الأخر وتم حساب الثبات بطريقة تحليل التباين وكانت نتائج الثبات للمقاييس الفرعية التسعة تتراوح ما بين(٠,٧١-٠,٧٩) وكانت قيمة مؤشر الحساسية تتراوح ما بين (١,٩٧ - ٢,٠٧) وكانت ستة مقاييس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وثلاثة مقاييس كانت غير دالة عند نفس مستوى الدلالة ، وقام الباحث بعد إعداد الصورة المختصرة بتطبيقها على عينة مكونة من (٤٠٠) فرد من طلبة الجامعة وبنفس بالأسلوب نفسه الذي طبق فيه المقياس الكامل واستخرج المؤشرات الثلاثة للفقرات، وهي معامل التمييز والصدق والثبات، وكانت نتائج تحليل المقاييس الفرعية التسعة للصورة المختصرة لمعامل صدق البناء تتراوح ما بين(٨,٧٢ - ٨,٧٧) كما كانت مؤشرات الثبات بطريقة تحليل التباين تتراوح ما بين(٠,٨١ - ٠,٨٤) كما أن مؤشرات الحساسية للصورة المختصرة تتراوح ما بين (٢,١١- ٢,٢٩) وقد
اتضح في ضوء المؤشرات المستخرجة أفضلية الصورة المختصرة في مؤشري الصدق والحساسية من الصورة المختصرة ، وعدم وجود فرق بين الصورتين في معامل الثبات على وفق معيار المفاضلة (السلطاني ،٢٠٠٧:ط- ك).

إجراءات البحث:

تطلب اعداد اختبار (كاتل) للعوامل الستة عشر للشخصية اجراءات عدة من اجل تحقيق اهداف البحث، بدءا من تحديد مجتمع البحث وعينته لغرض تطبيق أداة البحث ، فضلاً عن تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات، وفيما يأتي عرض لهذه الإجراءات:

اولا : مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الاعدادية للدراسة الصباحية التابعة لمحافظة بغداد للعام الدراسي(٢٠٠٩- ٢٠١٠)، حيث بلغ المجموع الكلي للطلبة (١٦٣٩١٣) موزعين بحسب الجنس بواقع (٨٢٢٢١) طالبا الذين يمثلون نسبة (٥٠%) من المجتمع، في حين بلغ عدد الاناث (٨١٦٩٢) بنسبة (٥٠%) من المجتمع .

- موزعين بحسب المديريات العامة للتربية لمحافظة بغداد بواقع (٣٣١٠٠) طالب وطالبة في مديرية تربية الرصافة الأولى بلغ نسبتهم (٢٠%) ،في حين بلغ عدد الطلبة في مديرية تربية الرصافة الثانية (٣٧٨٣٣) طالبا وطالبة وتشكل نسبتهم (٢٣%) ، في حين بلغ عدد الطلبة مديرية تربية الرصافة الثالثة (١٩٩٥٨) طالبا وطالبة وتشكل نسبتهم (١٢%) ، في حين بلغ عدد الطلبة في مديرية الكرخ الأولى (٢١٧١٩) طالبا وطالبة وتشكل نسبتهم (١٣%) ، في حين بلغ عدد طلبة في مديرية الكرخ الثانية (٣٠٦٦٩) طالبا وطالبة وتشكل نسبتهم (١٩%)، في حين بلغ عدد الطلبة في مديرية الكرخ الثالثة (٢٠٦٣٤) طالبا وطالبة وتشكل نسبتهم (١٣%) .
- موزعين حسب التخصص بواقع (٨٦٤٨٦) طالبا وطالبة للتخصص العلمي وتشكل نسبتهم (٥٣%). في حين بلغ اعداد التخصص الادبي(٧٧٤٢٧) طالب وطالبة وتشكل نسبتهم (٤٧%).
- موزعين حسب المراحل بواقع (٢٦٠٩٠) طالب وطالبة في الصف الرابع العلمي وتشكل نسبتهم (١٦%) ، وبلغ عدد طلبة الصف الرابع الادبي (٢٤٢٣٥) طالب وطالبة وتشكل نسبتهم (١٥%) ، أما عدد طلبة الصف

الخامس العلمي (٢٤٤٧٦) طالب وطالبة وتشكل نسبتهم (١٥%) ، في حين بلغ عدد طلبة الصف الخامس الادبي (٢٤٩٤٧) طالباً وطالبة وتشكل نسبتهم (١٥%) ، في حين بلغ عدد طلبة الصف السادس العلمي (٣٥٩٢٠) طالباً وطالبة وتشكل نسبتهم (٢٢%) ، وعدد طلبة الصف السادس الادبي (٢٨٢٤٥) طالباً وطالبة وتشكل نسبتهم (١٧%) والجدول (١) يوضح ذلك بحسب إحصائية مديرية التخطيط والاحصاء المركزي التابعة لوزارة التربية.

ثانياً:عينة البحث: Sample of the Research

إن عملية اعداد الصورة الكاملة والصورة المختصرة لاختبار العوامل الستةعشر لدى طلبةالاعدادية يتطلب إجراءات معينة وتطبيق الاختبارلمرات عدة بحسب طبيعة إجراءات اعداد الصورة الأصلية والمختصرة، وبذلك سيوضح الباحث كيفية اختيار عينة كل تطبيق في حينها.

ثالثاً:اختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية:

تم استعمال النسخة المترجمة لاختبار كاتل الذي اعده وزملائه لقياس سمات الشخصية هادفين من ذلك إلى توفير أداة علمية تتمتع بقدر كاف من الصدق والثبات، ويمكن بوساطتها تعرف سمة الشخصية الرئيسة من بين السمات الستة عشر، ويتكون الاختبار من (١٨٧) فقرة تتوزع على ستة عشر اختبارا وتقدم الاختبارات الستة عشر بصورة كلية ،وتتراوح فقرات كل سمة من السمات ما بين (١٠ –١٣) فقرة ،بثلاث بدائل يعطى البديل الاكثر انطباق للشخصية (٢)درجة والبديل الذي ينطبق الى حدا ما (١)درجة والبديل الذي لايمثل السمة (صفر) ،ماعدا مقياس (توقد الذهن مقابل البلادة) فالاجابة الصحيحة تعطى (١)درجة والاجابة الخطا تعطى (صفر) وتحتسب الدرجة الكلية لكل اختبار من الاختبارات الستةعشر.

رابعا–التحليل المنطقي لفقرات اختبار كاتل للشخصية:

يعد التحليل المنطقي لفقرات المقياس من الخطوات المهمة في اعداد المقاييس التي تكيف لبيئة غير البيئة التي اعدت لها ، فضلاً عن ان الفقرات الجيدة في صياغتها والتي ترتبط منطقياً بالسمة تساهم برفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها ومعامل ثباتها (Butsher & Rouse , 1996:5) ، ويهدف هذا الاجراء الى التحليل المنطقي لفقرات اختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية للتحقق من مدى ملاءمة فقرات الاختبار كما تبدوا في شكلها الظاهري للبيئة العراقية وتم

التحقق من ذلك من خلال عرض فقرات الاختبارعلى مجموعة من الخبراء (الملحق ٢) المختصين في القياس النفسي وعلم النفس للتحقق من مدى ملاءمة الفقرات للبيئة العراقية وتعد الفقرة صالحة عندما تكون نسبة (٨٠%) من عدد الخبراء قد اشارو لقبولها وقد عدت جميع فقرات الاختبار صالحة منطقياً لقياس ما وضعت من اجل قياسه ، مع تعديل بعض الفقرات وفقاً لملاحظات الخبراء.

خامسا- تجربة وضوح الفقرات والتعليمات:

من الضروري التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج،١٩٨٠: ١٦٠) ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات المقياس فضلاً عن التعرف على طريقة الإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة، واحتساب الوقت المستغرق للاستجابة طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من مديرية تربية الرصافة/الاولى والجدول (٢)يوضح ذلك:

الجدول (٢)

عينة وضوح الفقرات والتعليمات موزعة بحسب الصف والجنس

التخصص	الصف						المجموع
	رابع		خامس		سادس		مج
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	
اعدادية بغداد للبنات		٨		٦		٦	٢٠
اعدادية ابو العلا المعري للبنين	٨		٦		٦		٢٠
المجموع	٨	٨	٦	٦	٦	٦	40

وقد طلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات، والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم اثناء الاجابة، واتضح من خلال هذه التجربة ان تعليمات الاجابة وفقرات الاختبار واضحة، وتراوح زمن الاجابة ما بين (٤٠-٦٠) دقيقة وبمتوسط وقت قدره (٤٥) دقيقة .

سادسا- الخصائص القياسية (السيكومترية) للفقرات :

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية من الخطوات المهمة والضرورية في بنائها، لكونه يكشف عن الخصائص السيكومترية لفقراته، مما يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasi,1988:192)، وذلك لأن دقة المقياس في قياس ما وضع لإجله يعتمد على دقة فقراته (ربيع،١٩٩٤ :١٤) وبذلك يبدو إن أهم خصائص الفقرات التي ينبغي حسابها في التحليل الإحصائي لها هما القوة التمييزية ومعاملات صدقها (السيد ، ١٩٧٩: ٦٤٧)، وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة،من طلبة المرحلة الاعدادية.

وقد اختيرت هذه العينة على وفق الإجراءات الآتية:

أولا : اختار الباحث (١٢) مدرسة موزعة على ست مديريات من كل مديرية مدرستان بواقع واحدة للذكور وواحدة للإناث.

ثانيا: اختير الطلاب بصورة عشوائية في كل مدرسة من المدارس التي وقع عليهم الاختيار ، اذ بلغ عدد الطلاب المختارين لعينة التحليل الاحصائي (٤٠٠) طالباً وطالبة ، بواقع (٢٠٠) طالبا (٢٠٠) طالبة وحسب النسب المئوية للمجتمع والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

حجم عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب المديريات والمدارس والصفوف

المديرية	مدرسة/ صف	رابع	خامس	سادس	العدد الكلي
رصافة الاولى	اعدادية القناة للبنات	١٣	١٢	١٤	٣٩
	اعدادية الاعظمية للبنين	١٢	١٢	١٥	٣٩
رصافة الثانية	ثانوية ١٤ تموز للبنات	١٦	١٤	١٦	٤٦
	اعدادية جمهورية للبنين	١٤	١٢	١٧	٤٣
رصافة الثالثة	ثانوية البتول للبنات	٩	٧	٨	٢٤
	صقر قريش للبنين	٧	٨	١١	٢٦
كرخ الاولى	اعدادية عامرية للبنات	٨	٨	١٠	٢٦
	اعدادية عامرية للبنين	٩	٧	١٠	٢٦
كرخ الثانية	ثانوية ظفار للبنات	١٢	١١	١٤	٣٧
	اعدادية المحبة للبنين	١٢	١١	١٥	٣٨
كرخ الثالثة	اعدادية الكاظمية للبنات	١٠	٨	٩	٢٧
	اعدادية الكاظمية للبنين	١٠	٨	١١	٢٩
المجموع	١٢ مدرسة	١٣٢	١١٨	١٥٠	٤٠٠

وتعد حجم عينة تحليل الفقرات احصائياً حجما مناسبا ،اذ تشير أنستازي (Anastasi) الى ان عينة تحليل الفقرات يفضل ان لا تقل عن (٣٧٠) فرداً، لان اخطاء العينة تصبح صغيرة في حالة العينات الكبيرة (Anastasi &Urbina,1997:209) .

ويشير معظم المتخصصين في القياس النفسي إلى أن الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس تشكل أهمية كبيرة في تحديد قدرته على قياس ما وضع لقياسه فعلاً (Holden,et al,1985:386-389).

ويكاد يتفق أصحاب القياس النفسي على بعض الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات مقاييس الشخصية التي هي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها (الصمادي والدرابيع، ٢٠٠٤: ١٥٦)

وفيما يأتي توضيح لخاصية القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها .

أ- معامل تمييز الفقرات:

إن حساب القوة التمييزية للفقرة تعد من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية مرجعية المعيار لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة أو الخصيصة التي يقوم على اساسها القياس النفسي (Ebel,1972:399). فالفقرة الجيدة هي تلك الفقرة التي تعبر عن سمة معينة من دون غيرها وفي الوقت نفسه تميز بين فردين يختلفان فعلاً فيها اختلافاً سلوكياً (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٣٨). ولحساب القوة التمييزية لفقراتالاختبارات الفرعية، اعتمد الباحث المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية، اذ يفضل استخدامه في حساب القوة التميزية لمقاييس الشخصية (Anastasi,1988:208)، وبذلك فقد رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية، وفي كل اختبار فرعي من اختبارات السمات الستة عشر على حدة، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) من أفراد العينة في كل مجموعة فأصبح عدد الأفراد في المجموعة العليا (١٠٨)، وعدد الأفراد في المجموعة الدنيا (١٠٨).

وقد استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفقرات كل اختبار من الاختبارات الفرعية لكون الاجابة عنها متدرجة ، ماعدا اختبار (التوقد مقابل البلادة

الذهنية)فقد استعمل معادلة التمييز لحساب القوة التميزية لكل فقرة من خلال حساب الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين (العليا ، الدنيا) لمعرفة القوة التمييزية لكل فقرة (Nie,et al,1975:153-154) ، وبعد تطبيق معادلتي القوة التمييزية لفقرات كل اختبار من الاختبارات الفرعية كانت القيمة التائية المحسوبة تقارن بالقيم الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (٠,٠١) (٠,٠٠١) ، ماعدا اختبار (التوقد الذهني مقابل البلادة) فقد استعمل الباحث معيار ايبل (Ebel) للمقارنة بين القيمة المحسوبة والمعيار لكون الاجابة على الفقرات هي (١)درجة للاجابة الصحيحة(صفر)للاجابة الخاطئة، حيث قدم إيبل (Ebel) معايير للحكم على معامل القوة التمييزية للفقرات كما موضح في الجداول (٤).

الجدول (٤)

معايير إيبل لموازنة القوة التمييزية لفقرات مقياس (التوقد الذهني مقابل البلادة)

دليل التمييز	تقويم الفقرات
٠,٤٠ فأعلى	فقرات جيدة جداً او ممتازة
٠,٣٠-٠,٣٩	فقرات جيدة إلى الحد المقبول قد تخضع للتحسين
٠,٢٠ -٠,٢٩	فقرات حدية تخضع عادة للتحسين
أقل من ٠,١٩	فقرات ضعيفة تحذف

(الصمادي والدرابيع، ٢٠٠٤ :١٦٢).

وقد تبين ان جميع الفقرات في المقاييس الستة عشرمميزة عند موازنتها بتلك المعايير دالة احصائيا والجداول من (٥) الى (١٣) توضح القوة التمييزية لفقرات الاختبارات الفرعية الستة عشر بصيغتها النهائية.

ب- معامل صدق الفقرات (Items Validity):

هناك اتفاق بين المتخصصين في مجال القياس النفسي على أهمية توافر الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لأن صدق المقياس يعتمد في الأساس على صدق فقراته، غير أن الصدق التجريبي للفقرة والذي يحسب من خلال معامل ارتباطها بالدرجة الكلية، والذي يكشف عن أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، أي بمعنى أن الفقرات متجانسة في قياس ما أعدت لقياسه (Kroll,1960:426)

وعليه حسب معامل ارتباط(بيرسون) للعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبارات الفرعية ، ماعدا اختبار(التوقد الذهني مقابل البلادة) استعمل الباحث معامل ارتباط "بوينت بايسيريال" بين درجة كل فقرة والدرجة الكليةللاختبار الفرعي لأن الاجابة عليه هي (١)درجة للاجابة الصحيحة (صفر)درجة للاجابة الخاطئة ، ومن خلال درجات عينة تحليل الفقرات إحصائياً البالغ حجمها (٤٠٠) فرد، اتضح أن فقرات الاختبارات الفرعية الستة عشر كانت معاملات صدقها دالة احصائياعند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥) في بعضها، وعند مستوى (٠,٠١) في بعضها، وعند مستوى (٠,٠٠١) في بعضها الآخر، والجداول من (٥) الى (٢٠) توضح معاملات تمييز ومعاملات صدق فقرات الاختبارات الفرعية بصيغتها النهائية في الاختبار العام.

الجدول (٥)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل العامل (A) الشخصية (الانعزالية مقابل الانطلاق)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة

٣	٣,٣٦٠	٠,٠٠١	٠,٢٦٦	٠,٠٠١
٢٦	5،230	٠,٠٠١	٠,٣٢١	٠,٠٠١
٢٧	١,٩٩	٠,٠٥	٠,١27	٠,٠٥
٥١	٢,١٤١	٠,٠٥	٠,١2٥	٠,٠٥
٥٢	٣,٥٦٤	٠,٠٠١	٠,٣٤٢	٠,٠٠١
٧٦	٤,٥٤٢	٠,٠٠١	٠,٢٦٤	٠,٠٠١
١٠١	٥,٣٢٢	٠,٠٠١	٠,٦٣٢	٠,٠٠١
١٢٦	٢,٣٤١	٠,٠٥	٠,١16	٠,٠٥
١٥١	٢,٢٥٤	٠,٠٥	٠,١22	٠,٠٥
١٧٦	3,567	٠,٠٠١	٠,159	٠,٠١

* القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= ١,٩ (٠,٠١)= ٢,٥٧٦(٠,٠٠١)= ٣,٢٩١

* قيمة معامل الارتباط الجدولية بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى دلالة(٠,٠٥)= ٠,٠٩٨ (٠,٠١)=٠,١٢٨ (٠,٠٠١)=٠,١٦٩

الجدول (٦)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (B) الشخصية (المتوقدة الذهن مقابل البلادة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٢٨	٠,٣٤	٠,٠٠١	٠,٢٧	٠,٠٠١
٥٣	٠,٣٢	٠,٠٠١	٠,٣٢	٠,٠٠١
٥٤	٠,٣٨	٠,٠٠١	٠,٢٩	٠,٠٠١
٧٧	٠,٢١	٠,٠٥	٠,١٨	٠,٠١
٧٨	٠,٣١	٠,٠٠١	٠,٣٢	٠,٠٠١
١٠٢	٠,٤٧	٠,٠٠١	٠,٢٦	٠,٠٠١
١٠٣	٠,٣٢	٠,٠٠١	٠,٣٤	٠,٠٠١
١٢٧	٠,٣٧	٠,٠٠١	٠,٣٨	٠,٠٠١
١٢٨	٠,٣٦	٠,٠٠١	٠,٤٥	٠,٠٠١
١٥٢	٠,٤٢	٠,٠٠١	٠,٣٧	٠,٠٠١
١٥٣	٠,٣٨	٠,٠٠١	٠,٣٢	٠,٠٠١
١٧٧	٠,٤٤	٠,٠٠١	٠,٤٤	٠,٠٠١
١٧٨	٠,٢٢	٠,٠٥	٠,١٩	٠,٠١

* تم اعتماد معيار ايبل (Eble) في الحكم على القوة التمييزية للفقرات ومعمل ارتباط بوينت بايسيريل للعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية في هذا الاختبار فقط .

الجدول (٧)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (C) الشخصية (الانفعالية مقابل النضج الانفعالي)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٤	٤,٢٣٢	٠,٠٠١	٠,٢٧٥	٠,٠٠١
٥	٣,٩٤٣	٠,٠٠١	٠,٣٢٣	٠,٠٠١
٢٩	٣,٣٢٧	٠,٠٠١	٠,٢٩٢	٠,٠٠١
٣٠	٣,٢١٣	٠,٠١	٠,٣٨١	٠,٠٠١
٥٥	٢,٣١٠	٠,٠٥	٠,١2٦	٠,٠٥
٧٩	٥,٤٧٤	٠,٠٠١	٠,٢٦2	٠,٠٠١
٨٠	٢,٣٢٦	٠,٠٥	٠,١2٣	٠,٠٥
١٠٤	٤,٥٦٦	٠,٠٠١	٠,٤٦٢	٠,٠٠١
١٠٥	٢,٣٧3	٠,٠5	٠,١4٤	٠,٠١
١٢٩	٢,٢٣٦	٠,٠٥	٠,١3٥	٠,٠١
١٣٠	٣,٤٢٠	٠,٠٠١	٠,٣٧٨	٠,٠٠١
١٥٤	٢,٨٨٣	٠,٠١	٠,١12	٠,٠٥
١٥٥	٢,٩٤٤	٠,٠١	٠,١٨٤	٠,٠١
١٧٩	٣,٦٢٢	٠,٠٥	٠,٢١٩	٠,٠١

الجدول (٨)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (E) الشخصية (الخاضعة مقابل السيطرة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٦	٣,٢٥٢	٠,٠٠١	٠,٢٧٩	٠,٠٠١
٧	٣,٤٤٢	٠,٠٠١	٠,٣٥٥	٠,٠٠١
٣١	٤,٣٣٧	٠,٠٠١	٠,٢٩٩	٠,٠٠١
٣٢	٢,٢١١	٠,٠٥	٠,١١٨	٠,٠٥
٥٦	٣,٣٥٠	٠,٠٠١	٠,١٢٦	٠,٠١
٥٧	٣,٤٧٤	٠,٠٠١	٠,٢٨٩	٠,٠٠١
٨١	٢,١٥٦	٠,٠٥	٠,١١٥	٠,٠٥
١٠٦	٣,٨٦٩	٠,٠٠١	٠,٤٢٣	٠,٠٠١
١٣١	٣,٥٣٢	٠,٠01	٠,243	٠,٠٠١
١٥٦	٢,٦٣٨	٠,٠١	٠,١٢٧	٠,٠١
١٨٠	١,٩٨٢	٠,٠٥	٠,١١٤	٠,٠٥
١٨١	٢,٤٥٤	٠,٠١	٠,١٣٦	٠,٠١

الجدول (٩)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (F) الشخصية (الساكنة مقابل المتحمسة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٨	٣,٥١١	٠,٠٠١	٠,٢٥٨	٠,٠٠١
٣٣	٣,٩٤٣	٠,٠٠١	٠,٣٢٣	٠,٠٠١
٥٨	٣,٣٢٧	٠,٠٠١	٠,٢٩٢	٠,٠٠١
٨٢	٣,٢١٣	٠,٠١	٠,٣٨١	٠,٠٠١
٨٣	٢,٣١٠	٠,٠٥	٠,١١٦	٠,٠٥
١٠٧	٥,٤٧٤	٠,٠٠١	٠,٢٦2	٠,٠٠١
١٠٨	٢,٣٢٦	٠,٠٥	٠,١١٣	٠,٠٥
١٣٢	٤,٥٦٦	٠,٠٠١	٠,٤٦٢	٠,٠٠١
١٣٣	٢,٣٧3	٠,٠5	٠,١٥٤	٠,٠١
١٥٧	٢,٢٣٦	٠,٠٥	٠,١٦٥	٠,٠١
١٥٨	٣,٤٢٠	٠,٠٠١	٠,٣٧٨	٠,٠٠١
١٨٢	٢,٨٨٣	٠,٠١	٠,١٢٦	٠,٠٥
١٨٣	٢,٩٤٤	٠,٠١	٠,١٥٤	٠,٠١

الجدول (١٠)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (G) الشخصية (حي الضمير مقابل لاابالي)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٩	٣,٤٣٣	٠,٠٠١	٠,١٩٦	٠,٠٠١
٣٤	٣,٤٥٣	٠,٠٠١	٠,٣٢١	٠,٠٠١
٥٩	٢,٧٨٩	٠,٠١	٠,١٥٧	٠,٠١
٨٤	٢,٣٤٥	٠,٠٥	٠,١٤٥	٠,٠١
١٠٩	٣,٤٨٤	٠,٠٠١	٠,٢٣٣	٠,٠٠١
١٣٤	٤,١٤٥	٠,٠٠١	٠,٢٣٦	٠,٠٠١
١٥٩	٢,٣١٨	٠,٠١	٠,١٣٢	٠,٠١
١٦٠	٣,٤١١	٠,٠٠١	٠,١٣٦	٠,٠١
١٨٤	٢,٤٧٨	٠,٠٥	٠,12٤	٠,٠٥
١٨٥	٢,٣٦٦	٠,٠١	٠,1٣٨	٠,٠١

الجدول (١١)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (H) الشخصية (التهيب مقابل الجسارة والاقدام)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١٠	٣,٢٥٢	٠,٠٠١	٠,٢٦١	٠,٠٠١
٣٥	٣,٦٤٨	٠,٠٠١	٠,٣٨٧	٠,٠٠١
٣٦	١,٩٨٩	٠,٠٥	٠,١٥١	٠,٠١
٦٠	٢,٦١٣	٠,٠١	٠,٣٦٧	٠,٠٠١
٦١	٢,٣١٠	٠,٠٥	٠,١١٦	٠,٠٥
٨٢	٣,565	٠,٠٠١	٠,345	٠,٠٠١
٨٦	٢,234	٠,٠٥	٠,١٠٨	٠,٠٥
١١٠	٢,٥٥٤	٠,٠٥	٠,١٦٢	٠,٠١
١١١	٢,٤٧٠	٠,٠5	٠,١٥٨	٠,٠١
١٣٥	٢,٩٣٦	٠,٠١	٠,١٩٥	٠,٠٠١
١٣٦	٣,٨٧٦	٠,٠٠١	٠,٤٥٤	٠,٠٠١
١٦١	٤,٤٢١	٠,٠٠١	٠,١٩٦	٠,٠٠١
١٨٦	٣,٣٤٦	٠,٠٠١	٠,١٨٩	٠,٠٠١

الجدول (١٢)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (I) الشخصية (الصلبة مقابل المتحسسة)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١١	٣,٣٢١	٠,٠٠١	٠,١٨٩	٠,٠٠١
١٢	٢,٦٥٤	٠,٠١	٠,١٢١	٠,٠٥
٣٧	٢,٣٦٧	٠,٠٥	٠,١١٧	٠,٠٥
٦٢	٤,٣٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٨٠	٠,٠٠١
٨٧	٣,٧٦٧	٠,٠٠١	٠,٣٤٢	٠,٠٠١
١١٢	١,٩٧٧	٠,٠٥	٠,١٦٣	٠,٠١
١٣٧	٤,٣٦٥	٠,٠٠١	٠,٤٣٤	٠,٠٠١
١٣٨	٥,٢٢٣	٠,٠٠١	٠,٢٩٤	٠,٠٠١
١٦٢	٢,٤٢٢	٠,٠٥	٠,١2٢	٠,٠٥
١٦٣	٣,٧٦٢	٠,٠٠١	٠,1٨٨	٠,٠٠١

الجدول (١٣)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (L) الشخصية (الثقة بالاخرين مقابل الشك)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٣١	٣,٨٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٦٩	٠,٠٠١
٣٨	٤,١٢٤	٠,٠٠١	٠,١٩٥	٠,٠٠١
٦٣	٣,٨٦٥	٠,٠٠١	٠,١٨٧	٠,٠٠١
٦٤	٤,١١١	٠,٠٠١	٠,٢٦٣	٠,٠٠١
٨٨	٢,٧٨٨	٠,٠١	٠,٢٣٣	٠,٠٠١
٨٩	٣,٨٥٥	٠,٠٠١	٠,١٧٢	٠,٠٠١
١١٣	٢,٣١٠	٠,٠٥	٠,١١٢	٠,٠٥
١١٤	١,٩٩٢	٠,٠٥	٠,١٦٤	٠,٠٠١
١٣٩	٤,021	٠,٠٠١	٠,227	٠,٠٠١
١٦٤	٢,٠٠٤	٠,٠٥	٠,120	٠,٠٥

الجدول (١٤)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (M) الشخصية (المتمسكة بالتقاليد مقابل المتحررة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١٤	٥,٢١١	٠,٠٠١	٠,٣٣٢	٠,٠٠١
١٥	٣,٤٤3	٠,٠٠١	٠,255	٠,٠٠١
٣٩	١,٩٨٨	٠,٠٥	٠,١٣٩	٠,٠١
٤٠	٢,٠٩٨	٠,٠٥	٠,١٣٢	٠,٠١
٦٥	٣,٩٠٤	٠,٠٠١	٠,٢٠٢	٠,٠٠١
٩٠	٤,٠٠٨	٠,٠٠١	٠,٣٠١	٠,٠٠١
٩١	٣,٠٢٠	٠,٠١	٠,٣٢٠	٠,٠٠١
١١٥	٢,٠٤٤	٠,٠٥	٠,١٠٦	٠,٠٥
١١٦	٣,٤٥٠	٠,٠٠١	٠,٢٠٩	٠,٠٠١
١٤٠	٤,٠١٠	٠,٠٠١	٠,٣٢٥	٠,٠٠١
١٤١	٢,٠٠١	٠,٠٥	٠,١٣١	٠,٠١
١٦٥	٣,٣٠٢	٠,٠٠١	٠,١٦٧	٠,٠١
١٦٦	٢,٧٢٢	٠,٠١	٠,١٨٢	٠,٠٠١

الجدول (١٥)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (N)الشخصية (البسيطة مقابل المعقدة)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١٦	١,٩٨٢	٠,٠٥	٠,١٠٦	٠,٠٥
١٧	٣,٠٥٥	٠,٠١	٠,٢٥٢	٠,٠٠١
٤١	٣,٤٤٨	٠,٠٠١	٠,١٩٠	٠,٠٠١
٤٢	٤,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٢٢٠	٠,٠٠١
٦٦	٣,٣٠٠	٠,٠٠١	٠,٢٥٤	٠,٠٠١
٦٧	٣,٨٣٣	٠,٠٠١	٠,١٦٨	٠,٠١
٩٢	٢,٠٣٢	٠,٠٥	٠,١٠٥	٠,٠٥
١١٧	٤,٠٥٠	٠,٠٠١	٠,٢٩٩	٠,٠٠١
١٤٢	٢,209	٠,٠٥	٠,١٢٩	٠,٠١
١٦٧	٣,٨٠٢	٠,٠٠١	٠,٢٢٨	٠,٠٠١

الجدول (١٦)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (O) الشخصية (الثقة بالنفس مقابل عدم الامن)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١٨	٣,٣٢٤	٠,٠٠١	٠,٢٥٣	٠,٠٠١
١٩	٢,٠٩٠	٠,٠٥	٠,142	٠,٠١
٤٣	٢,٩٣٨	٠,٠١	٠,١٧٩	٠,٠٠١
٤٤	٤,٠٠٤	٠,٠٠١	٠,١٣٢	٠,٠١
٦٨	٣,٩٠٤	٠,٠٠١	٠,٢٢٣	٠,٠٠١
٦٩	٢,٠٣٣	٠,٠٥	٠,١٠١	٠,٠٥
٩٣	٣,٠٢٠	٠,٠١	٠,٣٢٠	٠,٠٠١
٩٤	٢,٣٤٦	٠,٠٥	٠,١٥٤	٠,٠١
١١٨	٣,٧٤٣	٠,٠٠١	٠,٢٣٨	٠,٠٠١
١١٩	٣,٥٠٢	٠,٠٠١	٠,٣٠٤	٠,٠٠١
١٤٣	٤,٠٩٩	٠,٠٠١	٠,٢٤٨	٠,٠٠١
١٤٤	٢,٦٤٣	٠,٠١	٠,١٣٢	٠,٠١
١٦٨	٢,٠٢٥	٠,٠٥	٠,١٢٠	٠,٠٥

الجدول (١٧)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (Q1) الشخصية (التحفظ مقابل التجريب)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٢٠	٢,٠٢٢	٠,٠٥	٠,١٦٦	٠,٠١
٢١	١,٩٧٢	٠,٠5	٠,١04	٠,٠5
٤٥	٢,٠٣٣	٠,٠٥	٠,١٠٨	٠,٠٥
٤٦	٣,٥٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٢٨	٠,٠٠١
٧٠	٣,٦٦٦	٠,٠٠١	٠,٢٠٩	٠,٠٠١
٩٥	٤,٠٠٧	٠,٠٠١	٠,١٩٦	٠,٠٠١
١٢٠	٣,٦٥٠	٠,٠٠١	٠,٢٨٨	٠,٠٠١
١٤٥	٣,٤٦٢	٠,٠٠١	٠,١٨٦	٠,٠٠١
١٦٩	٢,009	٠,٠٥	٠,١٢٧	٠,٠٥
١٧٠	٣,٦٠٠	٠,٠01	٠,265	٠,٠01

الجدول (١٨)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (Q2) الشخصية (الاعتمادية مقابل الاكتفاء الذاتي)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٢٢	٢,٠٠٨	٠,٠٥	٠,١١٥	٠,٠٥
٤٧	٣,٤٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٨٢	٠,٠٠١
٧١	٢,٠٩٠	٠,٠٥	٠,١٠٦	٠,٠٥
٧٢	٣,٤٨٨	٠,٠٠١	٠,٢٨٩	٠,٠٠١
٩٦	٤,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٣٥٢	٠,٠٠١
٩٧	٣,٥٧٧	٠,٠٠١	٠,٣٢٧	٠,٠٠١
١٢١	١,٩٨٠	٠,٠٥	٠,١٢٢	٠,٠٥
١٢٢	٣,٥١٠	٠,٠٠١	٠,٢٠٠	٠,٠٠١
١٤٦	٢,٠٦٠	٠,٠٥	٠,١٠٣	٠,٠٥
١٧١	٣,٤٤٤	٠,٠01	٠,١٩٤	٠,٠01

الجدول (١٩)
معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل
العامل (Q3) الشخصية (المتراخية مقابل ضبط النفس)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٢٣	٢,٠٢٣	٠,٠٥	٠,١٠٧	٠,٠٥
٢٤	٣,٨٧٩	٠,٠٠١	٠,٣١٢	٠,٠٠١
٤٨	٤,٤٦٢	٠,٠٠١	٠,٤٥٤	٠,٠٠١
٧٣	٣,١٠٠	٠,٠١	٠,٢٦٨	٠,٠٠١
٩٨	٣,٦٨٨	٠,٠٠١	٠,٣٢٩	٠,٠٠١
١٢٣	٢,٧٧٨	٠,٠١	٠,٢٣٦	٠,٠٠١
١٤٧	٢,٠٣٣	٠,٠٥	٠,١٢٩	٠,٠١
١٤٨	٣,٨٢٤	٠,٠٠١	٠,٢٩٦	٠,٠٠١
١٧٢	٢,٠٠٦	٠,٠٥	٠,١٠٧	٠,٠٥
١٧٣	١,٩٩٠	٠,٠٥	٠,١٠٤	٠,٠٥

الجدول (٢٠)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل

العامل (Q4)الشخصية (المستقرة انفعاليا مقابل المتوترة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٢٥	٣,٥٦٥	٠,٠٠١	٠,٢٢٥	٠,٠٠١
٤٩	٢,٢٠٠	٠,٠٥	٠,١٠٥	٠,٠٥
٥٠	٣,٧٦٤	٠,٠٠1	٠,١٨٨	٠,٠٠١
٧٤	٢,١٢٢	٠,٠٥	٠,١٠٣	٠,٠٥
٧٥	٤,١٢٦	٠,٠٠١	٠,٢٩٣	٠,٠٠١
٩٩	٣,٤٥٥	٠,٠٠١	٠,٢٩٦	٠,٠٠١
١٠٠	٢,٧٠٨	٠,٠١	٠,١٨٥	٠,٠٠١
١٢٤	٣,٤٦0	٠,٠٠١	٠,١٧٩	٠,٠٠١
١٢٥	١,٩٨٨	٠,٠٠٥	٠,١٤٨	٠,٠١
١٤٩	٣,٢٢٠	٠,٠٠١	٠,٣٢٠	٠,٠٠١
١٥٠	٣,٦٢٢	٠,٠٠١	٠,١٧٥	٠,٠١
١٧٤	٢,٠٢٠	٠,٠٥	٠,١٢٣	٠,٠٥
١٧٥	٣,٧٢٥	٠,٠٠١	٠,٣٤٤	٠,٠٠١

- الخصائص القياسية (السيكومترية) للاختبارات الفرعية الستة عشروللاختبار الكامل:

صُب اهتمام المختصين في القياس النفسي في الآونة الخيرة على زيادة دقة المقاييس النفسية وذلك بحساب الخصائص القياسية لها، والتي تعد من المستلزمات الأساسيةلاعداد المقاييس التربوية والنفسية، وكلما زاد عدد الخصائص المحسوبة للمقياس، كلما أمكن الوثوق به أكثر في قياس ما أعد لقياسه (Zeller&Camines,1980:77).

ومن أهم الخصائص القياسية للمقياس والتي يجمع المختصون عليها في القياس النفسي هما خصيصتا الصدق والثبات اللتان ينبغي أن تتوافرا في المقياس (عبد الرحمن،١٩٩٨: ١٦٠-٢٢٧)

ولحساب الخصائص القياسية الواردة أعلاه لكل اختبار فرعي، اعتمد الباحث عينة التحليل الاحصائي للفقرات المكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة منطلبة المرحلة الاعدادية وكما مؤشر في الجدول (٣) تم حساب المؤشرات القياسية الاتية:

أ- صدق الاختبار Validity of Test:

يعد الصدق من أهم الخصائص القياسية التي يجب أن تتوافر في المقياس النفسي (Maloney&Ward,1980:29)، لأنه يعبر عن قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها (Tyler&Walsh,1971:29)، مما يمكن أن تندرج جميع الخصائص السيكومترية الأخرى للمقياس تحت خاصية صدقه (Harrison,1983:11).

وقد تحقق الباحث من صدق الاختبارات الفرعية الستة عشر للاختبار باستخدام المؤشرات الآتية:

الصدق الظاهري للاختبار: Validity Index

يشير إيبل Eble (1972)في هذا الصدد إلى أن أفضل طريقة للتأكد من مؤشر الصدق الظاهري لأداة القياس النفسي هو أن يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات أو العبارات للصفة المراد قياسها (Eble,1972:555) .

وقد تم التحقق منه من خلال عرض فقرات كل اختبار من الاختبارات الستة عشر بصيغته الاولية على لجنة من الخبراء (الملحق ٢)، بعد أن قام بوضع تعريف محدد لكل سمة إستقاه الباحث من التعريف الأصلي لواضع الاختبار ، وكما هو مبين في الملحق (١)، وطلب الباحث من لجنة الخبراء الحكم على مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبارات الستة عشر، وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرة أخرى يرونها صالحة للاختبار، وقد اعتمد الباحث (٨٠%) من اتفاق الخبراء كمحك لقبول الفقرة وأسفرت ملاحظات الخبراء عن بعض التعديلات في فقراتالاختبار، وبعد الأخذ بملاحظات الخبراء في تعديل وصياغة بعض الفقرات ، وضعت الاختبارات الستة عشر بصياغتها النهائية، وقد تراوحت فقرات المقاييس الفرعيةبين (١٠-١٣) فقرة تقيس سمة معينة من سمات الشخصية الستة عشر.

صدق البناء Construct Validity :

يعد صدق البناء من اهم انواع الصدق وذلك لما يوفره من مؤشرات صدق للمقاييس الفرعية وهناك العديد من الاساليب والمؤشرات الاحصائية وغير الاحصائية او المنطقية المستخدمة في الكشف عن صدق البناء ومن هذه المؤشرات فحص الاتساق الداخلي للمقياس يؤدي الى الحصول على مؤشر لصدقه البنائي ويتم ذلك من خلال الفحص المنطقي بعناية لمكونات الاختبار ومدى اتساقها في قياس ما اعدت لقياسه وارتباطها مع بقية المكونات للوصول الى مؤشرا لصدق البناء (فرج ، ١٩٨٠ : ٢٧٠) والمؤشرالاخر لصدق البناء للاختبارات الفرعية الستة عشر فقد استخدم التمييز بين مجموعتين وتتلخص هذه الطريقة في ايجاد مجموعتين

متميزتين بالنسبة للصفة المقاسة. فاذا كشفت نتائج الاختبار عن وجود فرق حقيقي بين المجموعتين، فان هذا يعد مؤشر من مؤشرات صدق البناء للاختبار(عودة ،٣٨٠،٢٠٠٢) .

في ما يتعلق بمؤشرات الاتساق الداخلي فقد تحقق الباحث من ذلك من خلال استخراج درجة معاملات صدق الفقرات. بواسطة التحقق من الفروق الفردية في الخصيصة المقاسة بين درجات الافراد والدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الفرعية، مما يعد مؤشراًعلى صدق البناء (فرج ،١٩٩٧ : ٢٧٢).

وفيما يتعلق بصدق البناءللاختبارات الفرعية الستة عشر فقد استعمل طريقة التمييز بين مجموعتين قسم الأفراد المستجيبين الى مجموعتين عليا ودنيا بلغ عدد أفراد كل مجموعة (١٠٨) لكل مجموعة وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين وتم استخراج القيمة التائية المحسوبة لكل اختبار فرعي ومقارنتها مع القيمة التائية الجدولية لمعرفة دلالة الفرق وكانت جميع قيم معاملات الصدق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لبعضها وعند المستويات (٠,٠١)، و(٠,٠٠١) لبعضها الاخر والجدول (٢١) يوضح قيمة معاملات صدق البناء لكل اختبار فرعي.

الجدول(٢١)

مؤشرات صدق البناء لاختبار سمات الشخصية الستة عشر ومستويات دلالتها

ت	الاختبار الفرعي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	الانعزالية مقابل الانطلاق	٤,٣٢٥	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٢	البلادة مقابل توقد الذهن	٢,٦٤٤	٢,٥٧٦	٠,٠١
٣	الانفعاليـــة مقابـــل النضـــج الانفعالي	٣,٨٧٩	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٤	الخضوع مقابل السيطرة	٥,٨٨١	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٥	السكون مقابل التحمس	٣,٤٣٢	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٦	العرضية مقابل الشعور بالوحدة	٤,٥٦٤	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٧	التهيب مقابل الجسارة ةالاقدام	٢,٤٣٧	٢,٥٧٦	٠,٠١
٨	الصلابة مقابل الحساسية	٣,٨٣٢	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٩	الثقة بالاخرين مقابل الشك	٢,٩٨٦	٢,٥٧٦	٠,٠١
١٠	التمسك بالتقاليد مقابل التحرر	٥,٢١٢	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١١	البساطة مقابل التعقد	٦,٠٠١	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٢	الثقة بالنفس مقابل عدم الامن	٤,٠٥٣	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٣	التحفظ مقابل التجريب	٣,٦٦٠	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٤	الاعتمادية مقابلالاكتفاء الذاتي	٤,٢٢٦	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٥	التراخي مقابل ضصبط النفس	٧,٧٥٢	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٦	الاستقرار الانفعالي مقابل التوتر	٥,٢٨٠	٣,٢٩١	٠,٠٠١

ب- ثبات الاختبار *Test Reliability*:

يعد الثبات أحد مؤشرات التحقق من دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما أعد لقياسه (Crocker & Algine,1986:125) ، إذ يشير الثبات إلى درجة استقرار الاختبار والتناسق بين أجزائه (Marant & Dorothy,1984:9)، فالهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy,1988:63)،

وعليه تم حساب الثبات للاختبارات الفرعيةالستةعشرباستعمال معادلة الفاكرونباخ وعلى النحو الآتي:

- طريقة الفاكرونباخ (Alpha Cronbach, 1951):

تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسقها وامكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ويؤشر معامل الثبات اتساق اداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة،٢٠٠٠: ٣٥٤) ، ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة ،طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (١٢٠) طالب وطالبة ، ولكل مقياس فرعي على حدة، فكانت النتائج كما في الجدول (٢٢).

الجدول (٢٢)

معاملات الثبات لاختبار سمات الشخصية الستة عشر

ت	الاختبار الفرعي	قيمة معامل الثبات
١	الانعزالية مقابل الانطلاق	٠,٧٨
٢	البلادة مقابل توقد الذهن	٠,٨٩
٣	الانفعالية مقابل النضج الانفعالي	٠,٧٦
٤	الخضوع مقابل السيطرة	٠,٨٤
٥	السكون مقابل التحمس	٠,٨٠
٦	العرضية مقابل الشعور بالوحدة	٠,٨٨
٧	التهيب مقابل الجسارة ةالاقدام	٠,٧٩
٨	الصلابة مقابل الحساسية	٠,٧٣
٩	الثقة بالاخرين مقابل الشك	٠,٧٧
١٠	التمسك بالتقاليد مقابل التحرر	٠,٨٦
١١	البساطة مقابل التعقد	٠,٧٥
١٢	الثقة بالنفس مقابل عدم الامن	٠,٧٨
١٣	التحفظ مقابل التجريب	٠,٧٢
١٤	الاعتمادية مقابلالاكتفاء الذاتي	٠,٨٩
١٥	التراخي مقابل ضصبط النفس	٠,٧٣
١٦	الاستقرار الانفعالي مقابل التوتر	٠,٧٢

وبهذا فإن معاملات ثبات الاختبارات الفرعيةالستة عشر، والتي حسبت باستعمال معادلة الفاكرونباخ المذكورة في الجدول (٢٢)، كلها معاملات جيدة لانها أكبر من (٠,٧٠)، إذ إن بعض المختصين في القياس النفسي يشيرون إلى أن معامل الثبات يفضل أن يزيد عن (٠,٧٠) كي يكون المفسر المشترك أكبر من (٥٠%) ونسبة الاغتراب فيه أقل من هذه النسبة (Foram,1961:85).

خامساً: اجراءات اعداد الصورة المختصرة لاختبارسمات الشخصيةالستة عشر:

تطلب إعداد الصورة المختصرة لاختبارسمات الشخصية الستةعشروفقاً للأستراتيجية التجريبية (استراتيجية خصائص الفقرة) لاعداد الصور المختصرة للمقاييس بناء مجموعة من المعايير للمفاضلة بيين فقرات المقياس لاختيار افضل الفقرات ذات معامل التمييز ومعامل الصدق الجيد لكي تمثل الصورة المختصرة من المقياس ولذلك تم اعداد المعايير الآتية للمفاضلة* بين الفقرات لكل اختبار وحسب ما تقيسه الفقرة من سمة من السمات الستة عشر في مجال القياس والتقويم.

١- معايير المفاضلة لاختيار فقرات الصورة المختصرة:

أ- معايير معامل تمييز الفقرات – سيعتمدعلى مستوى الدلالة للقيمة التائية،

١- إذا كانت دلالة معامل تمييز الفقرة تقع في المستوى (٠,٠٥) تحصل الفقرة على درجة واحدة للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

* درجة المفاضلة النهائية لكل فقرة هي عبارة عن مجموع ما تحصل عليه الفقرة من درجات المفاضلة وفقاً لمؤشرات الفقرة معامل تمييز الفقرة ومعامل صدق الفقرة ووفقاً لوظيفة الفقرة داخل الاختبار (أي ما تقيسه الفقرة من سمة) .

٢- إذا كانت دلالة معامل تمييز الفقرة تقع في المستوى (٠,٠١) تحصل الفقرة على درجتان للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

٣- إذا كانت دلالة معامل تمييز الفقرة تقع في المستوى (٠,٠٠١) تحصل الفقرة على ثلاثة درجات للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصر.

ماعد اختبار البلادة مقابل التوقد الذهني اعتمد على معيار ايبل لتقويم الفقرة**

١- إذا كان معامل تمييز الفقرة يقع بمستوى يتراوح بين (٠,٢٠- ٠,٢٩) تحصل الفقرة على درجة واحدة للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

٢- إذا كان معامل تمييز الفقرة يقع بمستوى يتراوح بين (٠,٣٠-٠,٣٩) تحصل الفقرة على درجتان للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

٣- إذا كان معامل تمييز الفقرة يقع بمستوى أعلى من (٠,٤٠) تحصل الفقرة على ثلاثة درجات للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

ب- معايير معامل صدق الفقرات – سيعتمد على معيار دلالة معامل الارتباط:

١- إذا كانت دلالة معامل صدق الفقرة تقع في المستوى (٠,٠٥) تحصل الفقرة على درجة واحدة للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

٣- إذا كانت دلالة معامل صدق الفقرة تقع في المستوى (٠,٠١) تحصل الفقرة على درجتان للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصرة.

٣- إذا كانت دلالة معامل صدق الفقرة تقع في المستوى (٠,٠٠١) تحصل الفقرة على ثلاثة درجات للمفاضلة لكي تكون ضمن فقرات الصورة المختصر.

سيعتمد معيار حصول الفقرة على(نسبة ٨٠%) من الدرجات لتمثيل الفقرة ضمن الصورة المختصرة ،أي حصول الفقرة على (٥)درجات من أصل ستة على الأقل.

الجدول (٢٣)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (A) الشخصية (الانعزالية مقابل الانطلاق)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٣	٣,٣٦٠	٠,٢٦٦	٣	٣	٦	١
٢٦	5،230	٠,٣٢١	٣	٣	٦	٢
٢٧	١,٩٩	٠,١2٧	١	١	٢	
٥١	٢,١٤١	٠,١2٥	١	١	2	
٥٢	٣,٥٦٤	٠,٣٤٢	٣	٣	٦	٣
٧٦	٤,٥٤٢	٠,٢٦٤	٣	٣	٦	٤
١٠١	٥,٣٢٢	٠,٦٣٢	٣	٣	٦	٥
١٢٦	٢,٣٤١	٠,١1٦	١	١	٢	
١٥١	٢,٢٥٤	٠,١22	١	١	٢	
١٧٦	٣,567	٠,159	٣	٢	٥	٦

الجدول (٢٤)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة العامل (B)

الشخصية (المتوقدة الذهن مقابل البلادة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٢٨	٠,٣٤	٠,٢٧	٣	٣	٦	٧
٥٣	٠,٣٢	٠,٣٢	٣	٣	٦	٨
٥٤	٠,٣٨	٠,٢٩	٣	٣	٦	٩
٧٧	٠,٢١	٠,١٨	١	1	2	
٧٨	٠,٣١	٠,٣٢	٣	٣	٦	١٠
١٠٢	٠,٤٧	٠,٢٦	٣	٣	٦	١١
١٠٣	٠,٣٢	٠,٣٤	٣	٣	٦	١٢
١٢٧	٠,٣٧	٠,٣٨	٣	٣	٦	١٣
١٢٨	٠,٣٦	٠,٤٥	٣	٣	٦	١٤
١٥٢	٠,٤٢	٠,٣٧	٣	٣	٦	١٥
١٥٣	٠,٣٨	٠,٣٢	٣	٣	٦	١٦
١٧٧	٠,٤٤	٠,٤٤	٣	٣	٦	١٧
١٧٨	٠,٢٢	٠,١٩	١	1	2	

الجدول (٢٥)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (C) الشخصية (الانفعالية مقابل النضج الانفعالي)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٤	٤,٢٣٢	٠,٢٧٥	٣	٣	٦	١٨
٥	٣,٩٤٣	٠,٣٢٣	٣	٣	٦	١٩
٢٩	٣,٣٢٧	٠,٢٩٢	٣	٣	٦	٢٠
٣٠	٣,٢١٣	٠,٣٨١	٣	٣	٦	٢١
٥٥	٢,٣١٠	٠,١2٦	١	١	٢	
٧٩	٥,٤٧٤	٠,٢٦2	٣	٣	٦	٢٢
٨٠	٢,٣٢٦	٠,١٢٣	١	١	٢	
١٠٤	٤,٥٦٦	٠,٤٦٢	٣	٣	٦	٢٣
١٠٥	٢,٣٧3	٠,١٤٤	١	١	٢	
١٢٩	٢,٢٣٦	٠,١٣٥	١	١	٢	
١٣٠	٣,٤٢٠	٠,٣٧٨	٣	٣	٦	٢٤
١٥٤	٢,٨٨٣	٠,١١٢	٢	١	٣	
١٥٥	٢,٩٤٤	٠,١٨٤	٢	٣	٥	٢٥
١٧٩	٣,٦٢٢	٠,٢١٩	٣	٣	٦	٢٦

الجدول (٢٦)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة العامل (E)

الشخصية (الخاضعة مقابل السيطرة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٦	٣,٢٥٢	٠,٢٧٩	٣	٣	٦	٢٧
٧	٣,٤٤٢	٠,٣٥٥	٣	٣	٦	٢٨
٣١	٤,٣٣٧	٠,٢٩٩	٣	٣	٦	٢٩
٣٢	٢,٢١١	٠,١١٨	١	١	٢	
٥٦	٣,٣٥٠	٠,١٢٦	٢	٣	٥	٣٠
٥٧	٣,٤٧٤	٠,٢٨٩	٣	٣	٦	٣١
٨١	٢,١٥٦	٠,١١٥	١	١	٢	
١٠٦	٣,٨٦٩	٠,٤٢٣	٣	٣	٦	٣٢
١٣١	٣,٥٣٢	0,243	٣	٣	٦	٣٣
١٥٦	٢,٦٣٨	٠,١٢٧	٢	٢	٤	
١٨٠	١,٩٨٢	٠,١١٤	١	١	٢	
١٨١	٢,٤٥٤	٠,١٣٦	١	٢	3	

الجدول (٢٧)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (F) الشخصية (الساكنة مقابل المتحمسة)

تسلسل الفقرات في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٨	٣,٥١١	٠,٢٥٨	٣	٣	٦	٣٤
٣٣	٣,٩٤٣	٠,٣٢٣	٣	٣	٦	٣٥
٥٨	٣,٣٢٧	٠,٢٩٢	٣	٣	٦	٣٦
٨٢	٣,٢١٣	٠,٣٨١	٣	٣	٦	٣٧
٨٣	٢,٣١٠	٠,١١٦	١	١	٢	
١٠٧	٥,٤٧٤	٠,٢٦2	٣	٣	٦	٣٨
١٠٨	٢,٣٢٦	٠,١١٣	١	١	٢	
١٣٢	٤,٥٦٦	٠,٤٦٢	٣	٣	٦	٣٩
١٣٣	٢,٣٧3	٠,١٥٤	١	٢	3	
١٥٧	٢,٢٣٦	٠,١٦٥	١	٢	3	
١٥٨	٣,٤٢٠	٠,٣٧٨	٣	٣	٦	٤٠
١٨٢	٢,٨٨٣	٠,١٢٦	٢	١	٣	
١٨٣	٢,٩٤٤	٠,١٥٤	٢	٢	٤	

الجدول (٢٨)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (G) الشخصية (حي الضمير مقابل لاابالي)

تسلسل الفقرة في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجة المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٩	٣,٤٣٣	٠,١٩٦	٣	٣	٦	٤١
٣٤	٣,٤٥٣	٠,٣٢١	٣	٣	٦	٤٢
٥٩	٢,٧٨٩	٠,١٥٧	٢	٢	٤	
٨٤	٢,٣٤٥	٠,١٤٥	١	٢	3	
١٠٩	٣,٤٨٤	٠,٢٣٣	٣	٣	٦	٤٣
١٣٤	٤,١٤٥	٠,٢٣٦	٣	٣	٦	٤٤
١٥٩	٢,٣١٨	٠,١٣٢	١	٢	3	
١٦٠	٣,٤١١	٠,١٣٦	٣	٢	٥	٤٥
١٨٤	٢,٤٧٨	٠,12٤	١	١	٢	
١٨٥	٢,٣٦٦	٠,138	١	٢	3	

الجدول (٢٩)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (H) الشخصية (التهيب مقابل الجسارة والاقدام)

تسلسل الفقرات في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
١٠	٣,٢٥٢	٠,٢٦١	٣	٣	٦	٤٦
٣٥	٣,٦٤٨	٠,٣٨٧	٣	٣	٦	٤٧
٣٦	١,٩٨٩	٠,١٥١	١	٢	٣	
٦٠	٢,٦١٣	٠,٣٦٧	٢	٣	٥	٤٨
٦١	٢,٣١٠	٠,١١٦	١	١	٢	
٨٢	٣,565	٠,345	٣	٣	٦	٤٩
٨٦	٢,234	٠,١٠٨	١	١	٢	
١١٠	٢,٥٥٤	٠,١٦٢	١	٢	٣	
١١١	٢,٤٧٠	٠,١٥٨	١	٢	٣	
١٣٥	٢,٩٣٦	٠,١٩٥	٢	٣	٥	٥٠
١٣٦	٣,٨٧٦	٠,٤٥٤	٣	٣	٦	٥١
١٦١	٤,٤٢١	٠,١٩٦	٣	٣	٦	٥٢
١٨٦	٣,٣٤٦	٠,١٨٩	٣	٣	٦	٥٣

الجدول (٣٠)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (I) الشخصية (الصلبة مقابل المتحسسة)

تسلسل الفقرة	معامل	معامل	درجة	درجة	درجات	فقرات

في المقياس	التمييز	الصدق	التمييز	الصدق	المفاضلة	الصورة المختصرة
١١	٣,٣٢١	٠,١٨٩	٣	٣	٦	٥٤
١٢	٢,٦٥٤	٠,١٢١	٢	١	٣	
٣٧	٢,٣٦٧	٠,١١٧	١	١	٢	
٦٢	٤,٣٢٢	٠,٢٨٠	٣	٣	٦	٥٥
٨٧	٣,٧٦٧	٠,٣٤٢	٣	٣	٦	٥٦
١١٢	١,٩٧٧	٠,١٦٣	١	٢	٣	
١٣٧	٤,٣٦٥	٠,٤٣٤	٣	٣	٦	٥٧
١٣٨	٥,٢٢٣	٠,٢٩٤	٣	٣	٦	٥٨
١٦٢	٢,٤٢٢	٠,١2٢	١	١	٢	
١٦٣	٣,٧٦٢	٠,1٨٨	٣	٣	٦	٥٩

الجدول (٣١)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (L) الشخصية (الثقة بالاخرين مقابل الشك)

تسلسل الفقرة في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجة المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٣١	٣,٨٢٢	٠,٢٦٩	٣	٣	٦	٦٠
٣٨	٤,١٢٤	٠,١٩٥	٣	٣	٦	٦١
٦٣	٣,٨٦٥	٠,١٨٧	٣	٣	٦	٦٢
٦٤	٤,١١١	٠,٢٦٣	٣	٣	٦	٦٣
٨٨	٢,٧٨٨	٠,٢٣٣	٢	٣	٥	٦٤
٨٩	٣,٨٥٥	٠,١٧٢	٣	٣	٦	٦٥
١١٣	٢,٣١٠	٠,١١٢	١	١	٢	
١١٤	١,٩٩٢	٠,١٦٤	١	٢	٣	
١٣٩	٤,021	٠,227	٣	٣	٦	٦٦
١٦٤	٢,٠٠٤	٠,120	١	١	٢	

الجدول (٣٢)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة العامل (M) الشخصية (المتمسكة بالتقاليد مقابل المتحررة)

تسلسل الفقرات في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
١٤	٥,٢١١	٠,٣٣٢	٣	٣	٦	٦٧
١٥	٣,٤٤٣	٠,٢٥٥	٣	٣	٦	٦٨
٣٩	١,٩٨٨	٠,١٣٩	١	٢	٣	
٤٠	٢,٠٩٨	٠,١٣٢	١	٢	٣	
٦٥	٣,٩٠٤	٠,٢٠٢	٣	٣	٦	٦٩
٩٠	٤,٠٠٨	٠,٣٠١	٣	٣	٦	٧٠
٩١	٣,٠٢٠	٠,٣٢٠	٢	٣	٥	٧١
١١٥	٢,٠٤٤	٠,١٠٦	١	١	٢	
١١٦	٣,٤٥٠	٠,٢٠٩	٣	٣	٦	٧٢
١٤٠	٤,٠١٠	٠,٣٢٥	٣	٣	٦	٧٣
١٤١	٢,٠٠١	٠,١٣١	١	٢	٣	
١٦٥	٣,٣٠٢	٠,١٦٧	٣	٢	5	٧٤
١٦٦	٢,٧٢٢	٠,١٨٢	٢	٣	5	٧٥

الجدول (٣٣)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (N)الشخصية (البسيطة مقابل المعقدة)

تسلسل الفقرة في	معامل	درجة	درجة	درجات	فقرات

المقياس	التمييز	الصدق	التمييز	الصدق	المفاضلة	الصورة المختصرة
١٦	١,٩٨٢	٠,١٠٦	١	١	٢	٧٦
١٧	٣,٠٥٥	٠,٢٥٢	٢	٣	٥	٧٧
٤١	٣,٤٤٨	٠,١٩٠	٣	٣	٦	٧٨
٤٢	٤,٠٠١	٠,٢٢٠	٣	٣	٦	٧٩
٦٦	٣,٣٠٠	٠,٢٥٤	٣	٣	٦	٨٠
٦٧	٣,٨٣٣	٠,١٦٨	٣	٢	5	٨١
٩٢	٢,٠٣٢	٠,١٠٥	١	١	٢	
١١٧	٤,٠٥٠	٠,٢٩٩	٣	٣	٦	٨٢
١٤٢	٢,209	٠,١٢٩	١	٢	٣	
١٦٧	٣,٨٠٢	٠,٢٢٨	٣	٣	٦	٨٣

الجدول (٣٤)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (O) الشخصية (الثقة بالنفس مقابل عدم الامن)

تسلسل الفقرات في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
١٨	٣,٣٢٤	٠,٢٥٣	٣	٣	٦	٨٤
١٩	٢,٠٩٠	٠,١٤٢	١	٢	٣	
٤٣	٢,٩٣٨	٠,١٧٩	٢	٣	5	٨٥
٤٤	٤,٠٠٤	٠,١٣٢	٣	٢	5	٨٦
٦٨	٣,٩٠٤	٠,٢٢٣	٣	٣	٦	٨٧
٦٩	٢,٠٣٣	٠,١٠١	١	١	٢	
٩٣	٣,٠٢٠	٠,٣٢٠	٢	٣	5	٨٨
٩٤	٢,٣٤٦	٠,١٥٤	١	٢	٣	
١١٨	٣,٧٤٣	٠,٢٣٨	٣	٣	٦	٨٩
١١٩	٣,٥٠٢	٠,٣٠٤	٣	٣	٦	٩٠
١٤٣	٤,٠٩٩	٠,٢٤٨	٣	٣	٦	٩١
١٤٤	٢,٦٤٣	٠,١٣٢	٢	٢	٤	
١٦٨	٢,٠٢٥	٠,١٢٠	١	١	٢	

الجدول (٣٥)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (Q1) الشخصية (التحفظ مقابل التجريب)

تسلسل الفقرة في	معامل	درجة	درجة	درجات	فقرات

المقياس	التمييز	الصدق	التمييز	الصدق	المفاضلة	الصورة المختصرة
٢٠	٢,٠٢٢	٠,١٦٦	١	٢	٣	
٢١	١,٩٧٢	٠,١٠٤	١	١	٢	
٤٥	٢,٠٣٣	٠,١٠٨	١	١	٢	
٤٦	٣,٥٢٢	٠,٢٢٨	٣	٣	٦	٩٢
٧٠	٣,٦٦٦	٠,٢٠٩	٣	٣	٦	٩٣
٩٥	٤,٠٠٧	٠,١٩٦	٣	٣	٦	٩٤
١٢٠	٣,٦٥٠	٠,٢٨٨	٣	٣	٦	٩٥
١٤٥	٣,٤٦٢	٠,١٨٦	٣	٣	٦	٩٦
١٦٩	٢,٠٠٩	٠,١٢٧	١	١	٢	
١٧٠	٣,٦٠٠	٠,٢٦٥	٣	٣	٦	٩٧

الجدول (٣٦)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (Q2) الشخصية (الاعتمادية مقابل الاكتفاء الذاتي)

تسلسل الفقرة في	معامل	معامل	درجة	درجة	درجات	فقرات

المقياس	التمييز	الصدق	التمييز	الصدق	المفاضلة	الصورة المختصرة
٢٢	٢,٠٠٨	٠,١١٥	١	١	٢	
٤٧	٣,٤٢٢	٠,٢٨٢	٣	٣	٦	٩٨
٧١	٢,٠٩٠	٠,١٠٦	١	١	٢	
٧٢	٣,٤٨٨	٠,٢٨٩	٣	٣	٦	٩٩
٩٦	٤,٠٠١	٠,٣٥٢	٣	٣	٦	١٠٠
٩٧	٣,٥٧٧	٠,٣٢٧	٣	٣	٦	١٠١
١٢١	١,٩٨٠	٠,١٢٢	١	١	٢	
١٢٢	٣,٥١٠	٠,٢٠٠	٣	٣	٦	١٠٢
١٤٦	٢,٠٦٠	٠,١٠٣	١	١	٢	
١٧١	٣,٤٤٤	٠,١٩٤	٣	٣	٦	١٠٣

الجدول (٣٧)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (Q3) الشخصية (المتراخية مقابل ضبط النفس)

تسلسل الفقرة في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٢٣	٢,٠٢٣	٠,١٠٧	١	١	٢	
٢٤	٣,٨٧٩	٠,٣١٢	٣	٣	٦	١٠٤
٤٨	٤,٤٦٢	٠,٤٥٤	٣	٣	٦	١٠٥
٧٣	٣,١٠٠	٠,٢٦٨	٢	٣	٥	١٠٦
٩٨	٣,٦٨٨	٠,٣٢٩	٣	٣	٦	١٠٧
١٢٣	٢,٧٧٨	٠,٢٣٦	٢	٣	٥	١٠٨
١٤٧	٢,٠٣٣	٠,١٢٩	١	٢	٣	
١٤٨	٣,٨٢٤	٠,٢٩٦	٣	٣	٦	١٠٩
١٧٢	٢,٠٠٦	٠,١٠٧	١	١	٢	
١٧٣	١,٩٩٠	٠,١٠٤	١	١	٢	

الجدول (٣٨)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل ودرجات المفاضلة

العامل (Q4الشخصية (المستقرة انفعاليا مقابل المتوترة)

تسلسل الفقرات في المقياس	معامل التمييز	معامل الصدق	درجة التمييز	درجة الصدق	درجات المفاضلة	فقرات الصورة المختصرة
٢٥	٣,٥٦٥	٠,٢٢٥	٣	٣	٦	١١٠
٤٩	٢,٢٠٠	٠,١٠٥	١	١	٢	
٥٠	٣,٧٦٤	٠,١٨٨	٣	٣	٦	١١١
٧٤	٢,١٢٢	٠,١٠٣	١	١	٢	
٧٥	٤,١٢٦	٠,٢٩٣	٣	٣	٦	١١٢
٩٩	٣,٤٥٥	٠,٢٩٦	٣	٣	٦	١١٣
١٠٠	٢,٧٠٨	٠,١٨٥	٢	٣	5	١١٤
١٢٤	٣,٤٦0	٠,١٧٩	٣	٣	٦	١١٥
١٢٥	١,٩٨٨	٠,١٤٨	١	١	٢	
١٤٩	٣,٢٢٠	٠,٣٢٠	٢	٣	5	١١٦
١٥٠	٣,٦٢٢	٠,١٧٥	٣	٣	٦	١١٧
١٧٤	٢,٠٢٠	٠,١٢٣	١	١	٢	
١٧٥	٣,٧٢٥	٠,٣٤٤	٣	٣	٦	١١٨

– الصورة المختصرةلاختبار سمات الشخصية الستة عشر:

بعد استخراج مؤشرات الفقرات القوة التميزية ومعامل الصدق واجراء عملية المفاضلة بحسب المعايير السابقة كما في الجداول السابقة ولكل اختبار فرعي وتوضيح مؤشرات الفقرات ودرجات المفاضلة لكل فقرة وبعد المفاضلة بين الفقرات ،

تم اختيارافضل الفقرات لتمثل الصورة المختصرة وبعد استخراج الصورة المختصرة للاختبار من الصورة الكاملة كان عدد فقرات الصورة المختصرة (١١٨) فقرة تتوزع على ستة عشر اختبارا وقد قام الباحث بترتيب الفقرات واعداد ورقة الاجابة وتنظيم التعليمات وبعد ذلك قام الباحث بمجموعة من الخطوات التي استهدفت التحقق من مدى فهم العينة لتعليمات الاجابة على الصورة المختصرة وتطبيق الاختبار على العينة المختارة لاستخراج المؤشرات القياسية للفقرات وهي معامل التمييز ومعامل صدق كما في الصورة الكاملة مع استخراج المؤشرات القياسية للاختبارات الفرعية الصدق، والثبات، وفيما يأتي الخطوات التي قام بها الباحث لتحقيق الهدف الثاني للبحث المتعلق باعداد الصورة المختصرة للاختبار.

٣- تجربة وضوح الفقرات والتعليمات:

لابد من الضروري التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات الاختبارالمختصر ومدى وضوح فقراته لديهم ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار فضلاً عن التعرف على طريقة الإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة، واحتساب الوقت المستغرق للاستجابة طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة المرحلة الاعدادية كما في الجدول (٣٩).

الجدول (٣٩)

عينة وضوح الفقرات والتعليمات موزعة بحسب الصف والجنس للصورة المختصرة

التخصص	الصف						المجموع
	رابع		خامس		سادس		مج
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	

اعداديةالبسالة للبنات		٨		٦		٦	٢٠
ثانوية الفاروق للبنين	٨		٦		٦		٢٠
المجموع	٨	٨	٦	٦	٦	٦	**40**

وقد طلب من الطلبة قراءة التعليمات والفقرات، والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههم أثناء الاستجابة وبعد الانتهاء من التطبيق اتضح أن التعليمات واضحة والعبارات مفهومة من المجيبين، وتراوح زمن الاجابة على فقرات الاختبار مابين (٣٠-٤٢)دقيقةوبمتوسط وقت للإجابة عن المقياس (٣٥) دقيقة .

٤- الخصائص القياسية (السيكومترية) لفقرات الصورة المختصرة:

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس المختصرة من الخطوات المهمة والضرورية في اعدادها، وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق الصورة المختصرة لاختبارسمات الشخصية الستة عشر على عينة تم اختيارهاباسلوب اختيار العينة الطبقية العشوائية مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، من طلبة الاعدادية.

وقد اختيرت هذه العينة على وفق الإجراءات الآتية:

أولا : اختار الباحث (١٢) مدرسة موزعة على ست مديريات من كل مديرية مدرستان بواقع واحدة للذكور وواحدة للإناث.

ثانيا: اختير الطلاب بصورة عشوائية في كل مدرسة من المدارس التي وقع عليهم الاختيار ، اذ بلغ عدد الطلاب المختارين لعينة التحليل الاحصائي (٤٠٠) طالباً وطالبة ، بواقع (٢٠٠) طالبا (٢٠٠) طالبة وحسب النسب المئوية للمجتمع والجدول (٤٠) يوضح ذلك.

الجدول (٤٠)

عينة التحليل الإحصائي للفقرات موزعة بحسب المديرية والصف للصورة المختصرة

المديرية	مدرسة/ صف	رابع	خامس	سادس	العدد الكلي
رصافة الاولى	اعدادية الانتصار للبنات	١٣	١٢	١٤	٣٩
	اعدادية الرسالةللبنين	١٢	١٢	١٥	٣٩
رصافة الثانية	اعدادية دجلة للبنات	١٦	١٤	١٦	٤٦
	اعدادية عقبة بن نافع للبنين	١٤	١٢	١٧	٤٣
رصافة الثالثة	اعدادية الهدى للبنات	٩	٧	٨	٢٤
	اعدادية البراق للبنين	٧	٨	١١	٢٦
كرخ الاولى	اعدادية فلسطين للبنات	٨	٨	١٠	٢٦
	اعدادية الخضراءللبنين	٩	٧	١٠	٢٦
كرخ الثانية	ثانوية المستقبل للبنات	١٢	١١	١٤	٣٧
	اعدادية المعارف للبنين	١٢	١١	١٥	٣٨
كرخ الثالثة	اعدادية جرير للبنات	١٠	٨	٩	٢٧
	اعدادية التاميم للبنين	١٠	٨	١١	٢٩
المجموع	١٢ مدرسة	١٣٢	١١٨	١٥٠	٤٠٠

وبعد أن تم تطبيق الاختبار على عينة التحليل الإحصائي للفقرات، تم حساب الدرجات لكل فرد من أفراد العينة ولكل فقرة من فقرات الاختبار، ثم تم حساب الخصائص القياسية للفقرات والاختبارات الفرعية للصورة المختصرة.

أ- معامل التمييزللفقرات:

قام الباحث بحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبارات الفرعية للصورة المختصرة لاختبار سمات الشخصية الستة عشر، واعتمد الباحث المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية، فقد رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أقل درجة كلية، وفي كل اختبار فرعي من الاختبارات الستة عشر على حدة، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) من أفراد العينة في كل مجموعة فأصبح عدد أفرد المجموعة العليا (١٠٨)، وعدد أفرد المجموعة الدنيا (١٠٨).

وقد استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لفقرات كل اختبار من الاختبارات الفرعية لكون الاجابة عنها متدرجة ، ماعدا اختبار (التوقد مقابل البلادة الذهنية)فقد استعمل معادلة التمييز لحساب القوة التميزية لكل فقرة من خلال حساب الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين (العليا ، الدنيا) لمعرفة القوة التمييزية لكل فقرة، واستعمل الباحث مستوى الدلالة للقيمة التائية،و معايير ايبل للحكم على معامل تمييز كل فقرة وتبين ان جميع الفقرات تتمتع بقوة تميزية جيدة اذ كانت جميعها دالة ، والجداول من (٤١) الى (٥٦) توضح القوة التمييزية لفقرات الاختبارات الفرعية للصورة المختصرة لاختبار كاتل لسمات الشخصية الستة عشر بصيغتها النهائية.

ب- معامل صدق الفقرات (Items Validity):

قام الباحث بحساب معامل صدق الفقرة لاختبارسمات الشخصية الستة عشر اعتماداً على ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية الذي سبق الاشارة الى اهميته في معامل صدق فقرات الاختبار الكامل وعليه حسب معامل ارتباط(بيرسون) للعلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكليةللاختبارات الفرعية ، ماعدا اختبار(التوقد الذهني مقابل البلادة) استعمل الباحث معامل ارتباط "بوينت بايسيريال" بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية

للاختبار الفرعي لأن الاجابة عليه هي (١)درجة للاجابة الصحيحة (صفر)درجة للاجابة الخاطئة كما سبق الاشارة اليه في حساب معامل صدق الاختبار الكامل ومن خلال درجات عينة تحليل الفقرات إحصائياً البالغ حجمها (٤٠٠) فرد، فاتضح أن فقرة المقاييس الفرعية كانت معاملات صدقها بدلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعضها، وعند مستوى (٠,٠١)، في بعضها، وعند مستوى (٠,٠٠١) في بعضها الآخر، والجداول من (٤١) الى (٥٦) توضح معاملات صدق فقرات الاختبارات الفرعية بصيغتها النهائية للصورة المختصرة.

الجدول (٤١)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (A) الشخصية (الانعزالية مقابل الانطلاق)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١	٣,٢٢٥	٠,٠٠١	٠,٢٠٢	٠,٠٠١
٢	٤,٥٣٤	٠,٠٠١	٠,٣٢٢	٠,٠٠١
٣	٣,١١٥	٠,٠١	٠,١٩٩	٠,٠٠١
٤	٢,٧٩٨	٠,٠١	٠,١٦٧	٠,٠١
٥	٣,٦٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٨٦	٠,٠٠١
٦	٢,٤٧٧	٠,٠٥	٠,١٤٨	٠,٠٥

الجدول (٤٢)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة العامل (B) الشخصية (المتوقدة الذهن مقابل البلادة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٧	٠,٣٢	٠,٠٠١	٠,٢٥	٠,٠٠١
٨	٠,٣٤	٠,٠٠١	٠,٣٦	٠,٠٠١
٩	٠,٤٥	٠,٠٠١	٠,٣٣	٠,٠٠١
١٠	٠,٣١	٠,٠٠١	٠,٢٨	٠,٠٠١
١١	٠,٢٩	٠,٠١	٠,٢٤	٠,٠٠١
١٢	٠,٢٨	٠,٠١	٠,٣٢	٠,٠٠١
١٣	٠,٤٤	٠,٠٠١	٠,٤١	٠,٠٠١
١٤	٠,٣٠	٠,٠٠١	٠,٣٢	٠,٠٠١
١٥	٠,٣٧	٠,٠٠١	٠,٣٣	٠,٠٠١
١٦	٠,٣٣	٠,٠٠١	٠,٢٦	٠,٠٠١
١٧	٠,٣٤	٠,٠٠١	٠,٣١	٠,٠٠١

الجدول (٤٣)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة العامل (C) الشخصية (الانفعالية مقابل النضج الانفعالي)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١٨	٣,٨٣٣	٠,٠٠١	٠,٢٨٢	٠,٠٠١
١٩	٢,٨٨٢	٠,٠١	٠,١٧٨	٠,٠٠١
٢٠	٢,٦٢٢	٠,٠١	٠,١٦٦	٠,٠١
٢١	١,٩٩٨	٠,٠٥	٠,١١٨	٠,٠٥
٢٢	٢,٢٠٠	٠,٠٥	٠,١٠٩	٠,٠٥
٢٣	٤,٠٠٦	٠,٠٠١	٠,٢٦٨	٠,٠٠١
٢٤	٢,٤٥٤	٠,٠٥	٠,١٢٦	٠,٠٥
٢٥	٣,٧٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٢٤	٠,٠٠١
٢٦	١,٩٧٧	٠,٠٥	٠,١٢٢	٠,٠٥

الجدول (٤٤)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة العامل (E) الشخصية (الخاضعة مقابل السيطرة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٢٧	٣,022	٠,٠١	٠,١٨١	٠,٠٠١
٢٨	٣,560	٠,٠٠١	٠,٢٨٤	٠,٠٠١
٢٩	٣,٤٢٢	٠,٠٠١	٠,٥٣٣	٠,٠٠١
٣٠	٢,٦٧٣	٠,٠١	٠,١٢٦	٠,٠٥
٣١	٢,٨٨١	٠,٠١	٠,١٨٨	٠,٠٠١
٣٢	٤,٠٨٠	٠,٠٠١	٠,٣٢٢	٠,٠٠١
٣٣	٣,٦١١	٠,٠٠١	٠,١٧٦	٠,٠٠١

الجدول (٤٥)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة العامل (F) الشخصية (الساكنة مقابل المتحمسة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٣٤	٣,٨٥٩	٠,٠٠١	٠,٢١٢	٠,٠٠١
٣٥	٣,٤٣٩	٠,٠٠١	٠,٤٢٢	٠,٠٠١
٣٦	٢,٢١٦	٠,٠٥	٠,159	٠,٠١
٣٧	٤,٠٣٣	٠,٠٠١	٠,٣٠٠	٠,٠٠١
٣٨	٤,٦١٢	٠,٠٠١	٠,٣٢٥	٠,٠٠١
٣٩	٣,١٩٣	٠,٠١	٠,٢٥٢	٠,٠٠١
٤٠	٢,٧٣٢	٠,٠١	٠,١٨٣	٠,٠٠١

الجدول (٤٦)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (G) الشخصية (حي الضمير مقابل لاابالي)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٤١	٣,٢٦٢	٠,٠١	٠,٢٠٦	٠,٠٠١
٤٢	٣,٤٣٩	٠,٠٠١	٠,٢٨٠	٠,٠٠١
٤٣	٢,٧٥٦	٠,٠١	٠,١٣٩	٠,٠١
٤٤	٤,٧١٩	٠,٠٠١	٠,٢٩٢	٠,٠٠١
٤٥	٣,٨٢٣	٠,٠٠١	٠,٣٨٧	٠,٠٠١

الجدول (٤٧)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (H) الشخصية (التهيب مقابل الجسارة والاقدام)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٤٦	٢,٢٢٨	٠,٠٥	٠,١٣٨	٠,٠١
٤٧	٣,٩٢٢	٠,٠٠١	٠,٢٨٥	٠,٠٠١
٤٨	٢,٢٧٢	٠,٠٥	٠,١٨٩	٠,٠٠١
٤٩	٣,٦٠٦	٠,٠٠١	٠,٦٥٤	٠,٠٠١
٥٠	٢,٢٨٨	٠,٠٥	٠,٣٢٢	٠,٠٠١
٥١	٣,٥٦٦	٠,٠٠١	٠,٣٤٤	٠,٠٠١
٥٢	٤,٠٠٨	٠,٠٠١	٠,٥٢٥	٠,٠٠١
٥٣	٣,١١٨	٠,٠١	٠,١٨٩	٠,٠٠١

الجدول (٤٨)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (I) الشخصية (الصلبة مقابل المتحسسة)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٥٤	٣,٠٥٠	٠,٠٠١	٠,184	٠,٠٠١
٥٥	٦,٦٥٤	٠,٠٠١	٠,488	٠,٠٠١
٥٦	٣,٧٨٨	٠,٠٠١	٠,233	٠,٠٠١
٥٧	٦,٠٤٠	٠,٠٠١	٠,608	٠,٠٠١
٥٨	٥,٧٤٠	٠,٠٠١	٠,366	٠,٠٠١
٥٩	٣,٨٢٣	٠,٠٠١	٠,256	٠,٠٠١

الجدول (٤٩)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (L) الشخصية (الثقة بالاخرين مقابل الشك)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٦٠	٢,١٠٣	٠,٠٥	٠,٢٥٢	٠,٠٠١
٦١	٤,٩٧٨	٠,٠٠١	٠,٤١٧	٠,٠٠١
٦٢	٣,٦٦٦	٠,٠٠١	٠,٢٣٩	٠,٠٠١
٦٣	٤,٥١٦	٠,٠٠١	٠,٤٣٧	٠,٠٠١
٦٤	٣,٣٤٣	٠,٠٠١	٠,٢٤٨	٠,٠٠١
٦٥	٣,149	٠,٠١	٠,٤١٠	٠,٠٠١
٦٦	٦,488	٠,٠٠١	٠,٤٧١	٠,٠٠١

الجدول (٥٠)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (M) الشخصية (المتمسكة بالتقاليد مقابل المتحررة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٦٧	٣,٩٩٢	٠,٠٠١	٠,٥٤٣	٠,٠٠١
٦٨	٤,٩٣١	٠,٠٠١	٠,٢٧٨	٠,٠٠١
٦٩	٣,٢٨٣	٠,٠١	٠,٢٦٩	٠,٠٠١
٧٠	٢,٨٤٢	٠,٠١	٠,٤٣٢	٠,٠٠١
٧١	٦,٢٩٩	٠,٠٠١	٠,١٢٣	٠,٠٥
٧٢	٢,٤٢٢	٠,٠١	٠,١٧٧	٠,٠٠١
٧٣	٢,٠٨٠	٠,٠٥	٠,١٦٥	٠,٠١
٧٤	٥,٢٢٧	٠,٠٠١	٠,١٩٩	٠,٠٠١
٧٥	٣,٥٨٥	٠,٠٠١	٠,١٤٧	٠,٠١

الجدول (٥١)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (N)الشخصية (البسيطة مقابل المعقدة)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٧٦	١,٩٦٨	٠,٠٥	٠,١١٤	٠,٠٥
٧٧	٢,٠٠٩	٠,٠٥	٠,١٣٢	٠,٠١
٧٨	٣,٨٩٩	٠,٠٠١	٠,٣٠٩	٠,٠٠١
٧٩	٦,٦٠٩	٠,٠٠١	٠,٤١٠	٠,٠٠١
٨٠	٣,٠٦٧	٠,٠١	٠,٢٥٢	٠,٠٠١
٨١	٣,٨٠٨	٠,٠٠١	٠,٢١٨	٠,٠٠١
٨٢	٦,٣٥٧	٠,٠٠١	٠,٥٣١	٠,٠٠١
٨٣	٤,٥١٦	٠,٠٠١	٠,٣٩٦	٠,٠٠١

الجدول (٥٢)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (O) الشخصية (الثقة بالنفس مقابل عدم الامن)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٨٤	٣,٥٥٢	٠,٠٠١	٠,١٥٣	٠,٠١
٨٥	٢,٠٠٢	٠,٠٥	٠١٢٤	٠,٠٥
٨٦	٤,٨٤٦	٠,٠٠١	٠,٣٨٠	٠,٠٠١
٨٧	٣,٢٥٧	٠,٠١	٠,٤٥٥	٠,٠٠١
٨٨	٣,٩٧٣	٠,٠٠١	٠,٣٦٠	٠,٠٠١
٨٩	٢,٥٥٨	٠,٠٥	٠,٥١٣	٠,٠٠١
٩٠	٢,٠٠٩	٠,٠٥	٠,١٢٢	٠,٠٥
٩١	٤,٦٧٠	٠,٠٠١	٠,٤٤٩	٠,٠٠١

الجدول (٥٣)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (Q1) الشخصية (التحفظ مقابل التجريب)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٩٢	٤,٤٥٥	٠,٠٠١	٠,٤٥٣	٠,٠٠١
٩٣	٣,٣٩٩	٠,٠٠١	٠,٢٣٤	٠,٠٠١
٩٤	٥,٠٥٠	٠,٠٠١	٠,٤٤٩	٠,٠٠١
٩٥	٣,٧٧٩	٠,٠٠١	٠,١٥٠	٠,٠١
٩٦	٢,٠٠٨	٠,٠٥	٠,٣١١	٠,٠٠١
٩٧	٢,٦٦٨	٠,٠١	٠,١٢٤	٠,٠٥

الجدول (٥٤)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (Q2) الشخصية (الاعتمادية مقابل الاكتفاء الذاتي)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
٩٨	٣,٥١٣	٠,٠٠١	٠,٢٤٦	٠,٠٠١
٩٩	٣,٣٦٨	٠,٠٠١	٠,٢٨٣	٠,٠٠١
١٠٠	٥,٤٥٥	٠,٠٠١	٠,٤٦٦	٠,٠٠١
١٠١	٢,٢٢٩	٠,٠٥	٠,١٣٨	٠,٠١
١٠٢	٣,٠٣٨	٠,٠١	٠,١٣٦	٠,٠١
١٠٣	٢,٠٢٥	٠,٠٥	٠,١١٩	٠,٠٥

الجدول (٥٥)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (Q3) الشخصية (المتراخية مقابل ضبط النفس)

تسلسل الفقرة في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١٠٤	٣,٨٥٠	٠,٠٠١	٠,٢٣٨	٠,٠٠١
١٠٥	٤,٥٨٣	٠,٠٠١	٠,505	٠,٠٠١
١٠٦	٣,٤٤٢	٠,٠٠١	٠,293	٠,٠٠١
١٠٧	٢,٢١٢	٠,٠٥	٠,108	٠,٠٥
١٠٨	٢,٢٣٠	٠,٠٥	٠,121	٠,٠٥
١٠٩	٣,٠٨٣	٠,٠١	٠,157	٠,٠١

الجدول (٥٦)

معاملات التمييزوالصدق لفقرات اختبار كاتل الصورة المختصرة

العامل (Q4)الشخصية (المستقرة انفعاليا مقابل المتوترة)

تسلسل الفقرات في الاختبار	معامل التمييز	مستوى الدلالة	معامل الصدق	مستوى الدلالة
١١٠	٣,٢٨٢	٠,٠١	٠,٣١٢	٠,٠٠١
١١١	٣,٦٠١	٠,٠٠١	٠,١٥٥	٠,٠١
١١٢	٣,٢٢٧	٠,٠١	٠,٢٣٩	٠,٠٠١
١١٣	٣,٨٩٠	٠,٠٠١	٠,٤٠٤	٠,٠٠١
١١٤	٢,٣٣٥	٠,٠٥	٠,١٥٩	٠,٠١
١١٥	٣,٩٠٣	٠,٠٠١	٠,١٨٧	٠,٠٠١
١١٦	٣,٠٠١	٠,٠١	٠,١٢٦	٠,٠٥
١١٧	٣,٨٨٧	٠,٠٠١	٠,٣٠٣	٠,٠٠١
١١٨	٤,٠١٠	٠,٠٠١	٠,٤٨٦	٠,٠٠١

٥- الخصائص القياسية(السيكومترية) للاختبارات الفرعية للصورة المختصرة:

أ- صدق الصورة المختصرة:

صدق البناء Construct Validity:

استخدم الباحث في حساب صدق البناء مؤشرات الاتساق الداخلي والتي تم التحقق منها بوساطة حساب معامل تمييز الفقرات و صدقها والتي تعد مؤشر من مؤشرات صدق البناء واعتمد المؤشر الاخر لصدق البناء هو الفروق الفردية بين الافراد لاستخراج صدق البناء وقد اعتمد الباحث الفرق بين المجموعتين المتطرفتين من خلال استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين وقد استخدم الباحث الطريقة نفسها في حساب صدق البناء للاختبار الكامل والصورة المختصرة. حيث قسم أفراد المجموعة الى مجموعتين عليا ودنيا بلغ عدد أفراد كل مجموعة (١٠٨) لكل مجموعة وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين، حيث قام الباحث بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل اختبار فرعي بالقيمة التائية الجدولية لمعرفة دلالة الفرق وكانت جميع قيم معاملات الصدق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لبعضها وعند المستويات، (٠,٠١)و (٠,٠٠١) لبعضها الاخر والجدول (٥٧) يوضح قيمة معاملات صدق البناء لكل اختبار فرعي من اختبارات الصورة المختصرة.

الجدول (٥٧)

مؤشرات صدق البناء لاختبار سمات الشخصية الستة عشر ومستويات دلالتها لصورة المختصرة

ت	المقياس الفرعي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	الانعزالية مقابل الانطلاق	٥,٧٨٠	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٢	البلادة مقابل توقد الذهن	٣,١٠٧	٢,٥٧٦	٠,٠١
٣	الانفعالية مقابل النضج الانفعالي	٣,٩٩٣	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٤	الخضوع مقابل السيطرة	٦,١٧٧	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٥	السكون مقابل التحمس	٣,٥٦١	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٦	العرضية مقابل الشعور بالوحدة	٤,٨٦٦	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٧	التهيب مقابل الجسارة ةالاقدام	٣,٢٨٣	٢,٥٧٦	٠,٠١
٨	الصلابة مقابل الحساسية	٣,٨٣٢	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٩	الثقة بالاخرين مقابل الشك	٤,٦٥٧	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٠	التمسك بالتقاليد مقابل التحرر	٢,٠٠٧	١,٩٦	٠,٠٥
١١	البساطة مقابل التعقد	٦,٦١١	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٢	الثقة بالنفس مقابل عدم الامن	٦,٧٢٥	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٣	التحفظ مقابل التجريب	٢,٠٢٨	١,٩٦	٠,٠٥
١٤	الاعتمادية مقابلالاكتفاء الذاتي	٤,٨٠٨	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٥	التراخي مقابل ضصبط النفس	٥,٠٦٥	٣,٢٩١	٠,٠٠١
١٦	الاستقرار الانفعالي مقابل التوتر	٦,٣١٥	٣,٢٩١	٠,٠٠١

ب- ثبات الصورة المختصرة (Tests Reliability Short form):

تم حساب الثبات لصورة المختصرة لاختبار سمات الشخصية الستة عشر باستعمال معادلة الفاكرونباخ وعلى النحو الآتي:

معادلة الفاكرونباخ: استخراج الثبات بهذه الطريقة ،حيث طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (١٢٠) طالب وطالبة ، ولكل لاختبار فرعي على حدة، فكانت النتائج كما في الجدول (٥٨).

الجدول (٥٨)

معاملات الثبات لاختبار سمات الشخصية الستة عشر الصورة المختصرة

ت	الاختبار الفرعي	قيمة معامل الثبات
١	الانعزالية مقابل الانطلاق	٠,٨٦
٢	البلادة مقابل توقد الذهن	٠,٧٩
٣	الانفعالية مقابل النضج الانفعالي	٠,٩١
٤	الخضوع مقابل السيطرة	٠,٨٢
٥	السكون مقابل التحمس	٠,٨٨
٦	العرضية مقابل الشعور بالوحدة	٠,٧٧
٧	التهيب مقابل الجسارة ةالاقدام	٠,٩١
٨	الصلابة مقابل الحساسية	٠,٨٩
٩	الثقة بالاخرين مقابل الشك	٠,٨٩
١٠	التمسك بالتقاليد مقابل التحرر	٠,٨٤
١١	البساطة مقابل التعقد	٠,٨١
١٢	الثقة بالنفس مقابل عدم الامن	٠,٨٢

ت	الاختبار الفرعي	قيمة معامل الثبات
١٣	التحفظ مقابل التجريب	٠,٧٥
١٤	الاعتمادية مقابلالاكتفاء الذاتي	٠,٧٨
١٥	التراخي مقابل ضصبط النفس	٠,٨٩
١٦	الاستقرار الانفعالي مقابل التوتر	٠,٩٠

وبهذا تكون معاملات ثبات الصورة المختصرةلاختبارسمات الشخصية الستة عشر التي استخرجت باستعمال معادلة الفاكرونباخ المذكورة في الجدول (٥٨) كلها معاملات جيدة لانها أكبر من (٠,٧٠)، إذ إنّ بعض المختصين في القياس النفسي يشيرون إلى أن معامل الثبات يفضل أن يزيد عن هذا الحد .

سادساً: الوسائل الإحصائية:

إن الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث الحالي حسبت بوساطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS)وهي:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test):

استعمل في حساب تمييز الفقرات و حساب مؤشرات صدق البناء اعتماداً على تقسيم الأفراد على مجموعتين ومعرفة دلالة الفرق بينهما لتؤشر صدق البناء للاختبارالكامل والمختصر

٢- معامل ارتباط بيرسون :

استعمل في حساب صدق الفقرات (ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية) للاختبارات الفرعية ماعدا اختبار البلادة مقابل التوقد الذهني لكون تدرج الاجابة (صفر، ١) الاختبار الكامل والمختصر

٣- معادلة القوة التمييزية:

استخدمت لمعرفة معامل تمييز فقرات اختبار البلادة مقابل التوقد الذهني للصورة المختصرة والكاملة.

٤- معامل الارتباط الثنائي النقطي (بوينت بايسيريال):

استعمل في حساب معامل صدق فقرات اختبار البلادة مقابل التوقد الذهني من خلال ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للاختبار الصورة الكاملة والمختصرة

٥- معادلة الفاكرونباخ:

استعملت في ايجاد معامل ثبات الاختبارات الفرعية لسمات الشخصية الستة عشر الصورة الكاملة والمختصرة .

الاستنتاجات:

أهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث يمكن إجمالها في النقاط على النحو الآتي:

١- يتمتع اختبار سمات الشخصية الستة عشر الكامل بخصائص قياسية جيدة في البيئة العراقية.

٢- تتمتع الصورة المختصرة اختبار سمات الشخصية الستة عشر بخصائص قياسية جيدة يمكن الاعتماد عليها بدلاً من المقياس الكامل.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:

١- استخدام اختبار العوامل الستة عشر الصورة الكاملة في الدراسات والبحوث في سمات الشخصية لكونه يتمتع بخصائص قياسية جيدة .

٢-استخدام الصورة المختصرة بدل الكاملة لما توفره من دقة وموضوعية وتوفير للوقت والجهد للباحثين في مجال سمات الشخصية.

المقترحات:

استكمالاً للفائدة المرجوة من البحث الحالي، وتطويراً له، يقترح الباحث ما يأتي:

١- تقنين اختبار العوامل الستة عشر الصورة الكاملة على طلبة جامعات العراق الأخرى.

٢- تقنين الصورة المختصرة اختبار العوامل الستة عشر الصورة الكاملة على طلبة جامعات العراق الأخرى.

٣- إجراء دراسة على المقاييس الفرعية لسمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية.

اولاً :المصادر العربية

١- **ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم المصري الأفريقي . (د.ت). لسان العرب ، بيروت ، دار صادر .**

٢- بركات ، محمد خليفة. (١٩٨٣). **علم النفس التعليمي : القياس النفسي والتقويم التربوي** ، ج٢ ، الكويت ، دار التعارف.

٣- الجبوري، محمد محمود عبد الجبار. (١٩٩٠). **الشخصية في ضوء علم النفس**، بغداد: دار الحكمة .

٤- ربيع، محمد شحاتة. (١٩٩٤). **قياس الشخصية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية..

٥- السلطاني ، احمد عمار (٢٠٠٧) **أعداد صورة مختصرة لمقياس أنماط الشخصية التسعة لدى طلبة الجامعة على وفق نظام الانيكرام** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة بغداد ،كلية التربية / ابن رشد.

٦- السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧- الشرقاوي، أنور محمد ،والشيخ ،سليمان الخضري،وكاظم ،أمينة محمد،وعبد السلام، نادية محمد . (١٩٩٦). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، قاسم حسين. (١٩٨٨). الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد، مطابع التعليم العالي.

الصالحي ،عادل عبد الرحمن صديق(١٩٩٨) دراسة مقارنة بين طريقتي تطبيق اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية (التقليدية وباستعمال الحاسوب) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ،كلية الآداب.

٨- الصمادي ، عبد الله ، والدرابيع ، ماهر .(٢٠٠٤) . **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .

٩- عبد الخالق.احمد محمد (٢٠٠٥) ، **قياس الشخصية** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

١٠- عبد الرحمن، سعد. (١٩٨٣). **القياس النفسي**، ط١، الكويت: مكتبة الفلاح.

١١- ـــ. (١٩٩٨). **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، عمان، دار الفكر العربي.

١٢- العجيلي ، صباح حسين ، (٢٠٠٥) . **القياس والتقويم التربوي** ، صنعاء ، مركز التربية للطباعة والنشر .

١٣- علام ، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤- عودة ، احمد سليمان (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٤، الأردن، دار الأمل

١٥- ـــ (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٦، الأردن، دار الأمل.

١٦- فائق ، احمد ، وعبد القادر ، محمود . (١٩٧٢) . **مدخل إلى علم النفس العام** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩- فرج، صفوت. (١٩٨٠). **القياس النفسي**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠- ـ. (١٩٩٧). **القياس النفسي**، ط ، القاهرة: دار الفكر

٢١- **محمد ،إبراهيم محمد محمد (٢٠٠٧) شرح استبيان العوامل الستة عشر لكاتل ، موقع علم النفس التربوي ،www.ibrahim 1952ieeran.comm.**

٢٢- -محمد ، بشرى إسماعيل . (٢٠٠٤) . **المرجع في القياس النفسي** ، ط١ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٣- ميخائيل ، انطانيوس. (١٩٩٧). **اختيارات الذكاء الشخصية**، ج١، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

٢٤-هندي، لطفي. (١٩٧١). **الإحصاء التجريبي**، ط٢، القاهرة: دار المعارف .

ثانياً:المصادر الأجنبية:

25-Anastasia, A**. (1976). Psychological Testing,** New York, 6th, Macmillan publishing Inc.

26- **_____(1988). Psychological Testing, New York,** Macmillan publishing Inc**.**

27- **_____***& Urbina , S. (1997).* ***Psychological Testing ,7th*** *ed ; New York ;Prentice hall .*

28- Brennan ,R . L . (1972) . "A Generalized Upper-Lower Item Discrimination Index" ***. Educational***

and Psychological Measurement *. Vol. 22 , 193 – 224 .*

29- Butsher ,Games & Rouse, Steren ,(1996) : ***personality individual differences and clanekal assessment*** *,university of Minnesota , mimmsabtolis .*

30- Callahan, SJ.& William, Rev. (1992). ***The Enneagram for Youth: counselor's manual.*** *© Loyala University press. USA.*

31- Carver , R. P. (1974) . Tow Dimensions of Test Psychometric and Eedumetric , ***American Psychologist*** *, New York, Dell publishing.*

.

Colarelli .A.W. & Stumpf D.V.(1982)." Development of a short form for the raven a advanced progressive matrices test", Educational and Psychological Measurement , Vol. 54;p.p.124-131.

32- Crocker, L. and Algian J. (1986). ***Introduction to Classical and Modern Test Theory****, New York, CBS College Published.*

Donald,T.R , (1987). "The Effects of Combined Scaling techniques the Psychometric characteristics of a rating scale " ***Dissertation Abstracts international*** *,Vol . 48.No,11.p.p.282-291 .*

33- Ebel. R.L, (1972). ***Essentials of Education measurement****, New Jersey, Engewood Cliffs Prentice-Hall.*

34- Foram, T.G. (1961). "A Note on Methods of Measuring Reliability", ***Journal of Educational Psychological****. Vol.22, No.4, p.p.383-387.*

35- *Francis, Leslie .2000." development of an revised Eysenck personality questionnaire Short form (EPQR-S) and abbreviated form (EPQR-A)",* ***Journal of Social Behavior and Personality*** *,Vol.388 , No.6, p.p.50-89..*

36- *Ghiselli, E.E. et al. (1981).* ***Measurement Theory for the behavioral Sciences****. San Francisco, Free man & Company.*

37- *Gold,B.W,(1970).* ***Psychological Assessment A Conceptual Approach****.*

38- *Guilford , J.P. (1954) .* ***Psychometric Methods*** *, 2nd ed , New York , Mc. Graw – Hill Book Company ,Inc .*

39- *Gulliksen , H. (1976) .* ***Theory of Mental Test*** *. New York . John Wiley & Sons , Inc .*

40- *Helmistadter, G.C. (1966) .* ***Principles of Psychological Measurement****, London , Methuen & Co .*

41- *Henryson , S.(1971)." Gathering Analyzing and Using Data on Test Item" , In R.L Thorndik (ed)* ***Educational Measurement*** *,(2nd ed).Washington ,American council on Education , P.P.130-159 . .*

42- *Holden,R.R. et al. (1985). "Structured Personality Test Item Characteristics and Validity",* ***Journal Research in Personality****, Vol. 19, p.p. 386-394..*

43- *Krech, David & Valery, M. ,&Philly, G.(1974).* ***Elements of psychology****. Alford A.Knopf, inc. New York.*

44- *Kroll, A. (1960).* ***"Item Validity as A Factor in Test Validity" Journal of Education Psychology****, Vol.13, No. 2, p.p.425-436 .*

45- *Lowman , R.L & Scharman , S.J. (1982) . "Psychometric Ch aracteristics of Vocational Preference inventory short form ",* ***Educational and Psychological Measurement*** *, Vol. 42. No. 2P.P 601-608 .*

46- *Magnusson , D. (1967) .* ***Test Theory*** *. London , Addison- Wesley Publishing Company .*

47- *Maloney, P.W. & Ward, P. M. (1980).* ***Psychological Assessment A Conceptual Approach****.*

48- *Mamanov, Valery (2003).* ***Personality types theories****. file://A:\personality types ~I.HTM.*

49- *Marshall, J. (1972).* ***Essential Testing****, California, Addison Wesley.*

.

50- *Mclintire , S.A. & Miller , L . A ,(2000) .* ***Foundation of Psychological Testing*** *,New York . Mc Graw Hill .*

51- *Murphy, R.K. (1988).* ***Psychological Testing Principles and Applicatio****n, New York, Allinternational, Inc..*

52- *Nie, N.H. et al. (1975).* ***Statistical Package for the Social Science****, New York, Mc Graw- Hill.*

53- *Oosterhof , A.C. (1976) ."Simillarity of Various Item Discrimination Indices" –* ***Journal of Educational Measurement*** *. Vol . 13 , No . 2, 145 – 150 .*

54- *Patrick , C.J. & , Curtin , J.J. , & , Ellegen , A .T ,(2005) . Development and Validation of a Brief Form of the Multidimensional Personality Questionnaire , "* ***Journal Psychological Assessment*** *, Vol 14 .2 : 150-163 .*

55- *Pullis ,M.E.(1982), " Ashort Form of The Teacher Temperament Questionnaire "****Educational and Psychological Measurement*** *, Vol.19.No4.P.P.323-331 .*

56- *Rorer , L.G. (1965) .The Great Response Style Myth,* ***Psychological Review*** *, Vol .63 , p.p. 129 – 136 .*

57- *Steven. Robert.(2005). " development of a short form for the questionnaire Minnesota for personality",* ***Educational and Psychological Measurement****, Vol.60.p.p293- 301 .*

58- *Tyler, L.E& Walsh. (1971).* ***Test and Measurement****, 2nd ed, New Jersey, Primitive. Hall.*

59- *Vodanovich , S.J. , Wallace, J.C. ,and Kass, S.J .(2005) , " A Confirmatory Approach to the Factor Structure of the Boredom Proneness Scale Evidence for a Two – Factor Short Form" ,* ***Journal Of Personality Assessment*** *,Vol ,85 , 259-303 .*

60- *Zeller, R.A. and Cammines, E. G (1980).* ***Measurement in the Sciences****, The Link Between Theory and Data, New York, Cambridge University Press.*

جدول (١)

مجتمع البحث موزع بحسب الجنس و المديرية والتخصص والصف

حجم المجتمع موزع بحسب المديرية الجنس والصف والتخصص											
الرابع العلمي		الرابع الادبي		الخامس العلمي		الخامس الادبي		السادس العلمي		السادس الادبي	
ذكور	أناث	ذكور	أناث	ذكور	انات	ذكور	أناث	ذكور	أناث	ذكور	أناث
٢٦٦٧	٢٥٤٤	١٩٠٨	٢٧٣٦	٢٥٢٥	٢٤٠٩	٢٥١٤	٢٦٣٦	٤٢٧٠	٣٣٨٢	٢٦٦٩	٢٨٤٠
%٢٠	%٢٠	%١٨	%٢٠	%٢٠	%٢٠	%٢١	%٢١	%٢٢	%٢١	%١٩	%٢٠
٣٢٠٤	٣١٥٣	٢٥٢٢	٣٤٩٤	٢٦٣٥	٢٨١٧	٢٣٤٩	٢٩٤٥	٤٦٧٨	٣٨٧٧	٢٨٨٨	٣٢٧٠
%٢٤	%٢٥	%٢٥	%٢٥	%٢١	%٢٣	%١٩	%٢٣	%٢٤	%٢٤	%٢٠	%٢٤
١١٠٠	١٠٨٣	١٤٤٩	١٩٧٦	١٣٢٦	١٠٢١	٢٣٨٥	١٩١٤	١٨٢٦	١٣٦٦	٢٦٣٦	١٨٧٦
%٨	%٨	%١٤	%١٤	%١١	%٩	%٢٠	%١٥	%٩	%٨	%١٩	%١٣
٢١٢٧	٢٠١١	١١١٩	١٤٢٧	٢٠٠٢	١٩٠٥	١٢٣٥	١٢٦١	٣٠٥١	٢٥٦٧	١٥٣٣	١٤٨١
%١٦	%١٦	%١١	%١١	%١٦	%١٦	%١٠	%١٠	%١٦	%١٦	%١١	%١١
٢٣٣٢	٢٢٦٦	١٩١٤	٢٣٧٨	٢٢٥١	٢٣١٨	٢٤٩٣	٢٥٣٤	٣٤٣٣	٣٠٣٤	٢٨٩٤	٢٨٢٢
%١٨	%١٨	%١٨	%١٧	%١٨	%١٩	%٢٠	%٢٠	%١٧	%١٩	%٢٠	%٢٠
١٨٩٦	١٧٠٧	١٤٤٤	١٨٦٧	١٧٢٨	١٥٣٩	١١٩٨	١٤٨٣	٢٤١٣	٢٠٢٣	١٦٠٧	١٧٢٩
%١٤	%١٣	%١٤	%١٣	%١٤	%١٣	%١٠	%١١	%١٢	%١٢	%١١	%١٢
١٣٣٢٦	١٢٧٦٤	١٠٣٥٦	١٣٨٧٩	١٢٤٦٧	١٢٠٠٩	١٢١٧٤	١٢٧٧٣	١٩٦٧١	١٦٢٤٩	١٤٢٢٧	١٤٠١٨
%٨	%٨	%٦	%٨	%٨	%٧	%٧	%٨	%١٢	%١٠	%٩	%٩

التقارب الفني الديني
رؤية معاصرة في فلسفة الجمال

د.هبة عادل

المقدمة :

بحثنا الموسوم (التقارب الفني الديني رؤية معاصرة) هو تعبير عن وجهة نظرنا في الموضوع بعين معاصرة ، فكون العلاقة تلك علاقة قديمة باتت اليوم شبه مرفوضة وبَعُدَ التفكير اليوم عن وجود هذا النوع من العلاقة [١] . لذلك هدف بحثنا هو اعادة تاكيد تلك العلاقة باعطاء ادلة جديدة ووجهة نظر خاصة ومعاصره فاذا كان للدين علاقة بالسياسة او الاخلاق او غيرها من جوانب الحياة المختلفة وان كان للفن علاقة بالسياسة والاخلاق كذلك ، وحتى بالحب كما عبر عن تلك الوجهه من النظر كل من دارون ونتيشه . فاننا وجدنا ومن خلال بحثنا في الموضوع بان علاقة الفن بالدين هي من اكثر العلاقات عمقاً واصالة . لذلك حاولنا جعلها مُبرزة ، غير مغيبة ولامهمشة ، ذلك حتى لا يجور الدين على الفن ولايجور الفن على الدين ويحاول احدهما قتل الاخر ، متناسين العلاقة التاريخية القوية بينهما . ذلك لان من مصلحة الشعوب على اختلافها بقاء تلك العلاقة لخلق التوازن في كفتي الحياة الاجتماعية الروحانية الداخلية . فتغليب كفه على الاخرى يعني قتل المجتمع برصاصة المُحرمات او برصاصة الاباحة .

الفصل الاول

---

[١] جويو ، جان ماري : مسائل فلسفة الفن المعاصره ، ترجمة وتقديم ، سامي الدروبي ط٢ ، دمشق ، ١٩٦٥ ، ص١٩

عالم الفن (المادي) والعالم الروحي

لنبدأ حديثنا بالتاكيد على ان الله تعالى خص الانسان سائر الكائنات بالابداع[١]. وهكذا نصل الى تاكيد ان مصدر الابداع بعامة ، هو مصدر الهي خص به الانسان. والابداع الفني (الفن الحقيقي الاصيل) احد اوجه الابداع المتعدده وبما انه خصيصة من الله ، فهو اذن مصدره الرئيس الاول . ولنحدد هنا بان المصدر الالهي هو غير الروح الشيطاني كما يحلو للبعض الخلط بينهما . فالروح الشيطاني لا يمكنه ان يكون منبعا لاشياء جميلة ، ذلك ان الشيطان لايصدر عنه الا السوء والقبيح من الافعال ، ومن هنا تكون وجهة نظرنا هي وجه النظر القديمة الجديدة التي ترى في الفن مصدر الهي . تلك النظرة التي جعلت لفظ (النبي) او (الرجل الالهي) تطلق على الفنان بعامة والشاعر بخاصه[٢]. ويعود تاريخ هذه النظره الى الاراء و الفلسفات القديمة–قبل افلاطون– ففي فلسفات شبه القاره الهندية –على سبيل المثال– كان للابداع الفني الجمالي* صله بالمفاهيم الروحانية مثل فكرة وحدة الوجود وتناسخ الارواح ، والنعيم الابدي الذي يذوب فيه الفرد ويفنى في (النرفانا)[٣] . وقد ((فهم افلاطون الفن على انه هبه مقدسه جاءت الانسان من العالم الالهي ، وفهم مهمة الفنان على انها اخطر و اعظم من مجرد التعبير عن الصوره الجميلة . انه انسان ملهم من قوة عليا ، مطلع على الحقيقة القصوى ، منبئ الناس عنها فهو اشبه بالرسل والانبياء))[٤] . ارسطو لم يعلن ان الفن هبة الهيه لكنه اكد ان الموسيقى الدينيه يمكن ان تشفي بعض الناس كما تشفي العقاقير المرض[٥] . وهذه –باعتقادنا– اشارة

---

(١) عبده ،د.مصطفى : المدخل الى فلسفة الجمال ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص١٢٣

(٢) عباس ،. راوية عبد المنعم : القيم الجمالية ، الاسكندرية ، ١٩٨٧ ، ص٣٨٤

* يفرق البعض بين الفن والجمال ، لكننا نرى التداخل بينهما

(٣) عبده ،.مصطفى : المدخل الى غلسفة الجمال

(٤) مطر ، . اميره حلمي : فلسفة الجمال ، القاهرة ، ١٩٩٨ ، ص١٨

(٥)مطر ، . اميره حلمي : فلسفة الجمال ، ص٧٤

ضمنية الى مصدره الالهي.فلماذا الموسيقى الدينية بالذات؟وما علاقة الموسيقى الدينية بالشفاء ، اليس الله هو الشافي والانسان يتخذ من فكره او عمله او فنه وسيله للشفاء الذي حباه الله بالاصل لمن طلبه . الفلاسفه المسلمون كالفرابي والغزالي ربطوا كل الجمالات الجزئية –والجمال ابداع الفنان– بالجمال الالهي[١] . وفي الفترة المعاصره ، كثير من الفانين المعاصرين تبنوا فكرة المصدر الالهي وتحدثوا عن ارواح تهمس في اذانهم مثل الشاعر الفرنسي المعاصر (بول كلودل) وكذللك (فكتور هيجو) والشاعر الانكليزي(كولردج)[٢] . الرومانتيكيون بعامة يرون ان الخلق الفني يعود الى عبقرية مصدرها لايمكن ان يكون غير الهي ووجدوا ان ذلك كان سبب اتصافهم بالكبرياء والغرابة[٣] . الفليلسوف الالماني الشهير (نيتشه) يقول ((حينما يهبط عليك الالهام المفاجيء ، فهنالك يخيل اليك انك قد اصبحت مجرد واسطه او اداة او لسان حال لقوه عليا فائقه للطبيعه))[٤] يقول نيتشه قوله ذلك صراحةً مع انه عُرف بالحاده وانكاره لاية قوى غيبية.!! . ومن الفترة المعاصره يصرح (لامونيه)* ((الفن كانه من اصل الهي وان الخالق الاعظم هو الفنان الاعلى وان الكون هو اثره))[٥] . الفنان المعروف (بتهوفن) وهو يستمع الى سمفونياته ، كان يخيل اليه ، فيما قال ، انه يسمع الله يهمس في اذنيه . واما الفنان (ميشيل انجلو) كان يرى في الصور التي رسمها على جدران كنيسة سكستين ، صلاة لا تقل عن صلاة الكاهن[٦] . حتى علماء

---

[١] ابو شيخه ، ياسمين نزيه وعبد الهادي ، عدلي محمد : دراسات في علم الجمال ، الاردن ، ٢٠٠٩ ، ص٦٤

[٢] عباس ،.راويه عبد المنعم : القيم الجمالية : ص٣٨٦–٣٨٧

[٣] ابو شيخه ، ياسمين نزيه وعبد الهادي ، عدلي محمد : دراسات في علم الجمال ، ص٣٤

[٤] ابراهيم ،. زكريا : مشكلة الفن ، القاهره ، بدون تاريخ ، ص١٧٠

* ١٧٨٢ – ١٨٥٤

[٥] عبده ،. مصطفى : المدخل الى فلسفة الجمال ، ص٧١

[٦] جويو ، ماري : مسائل فلسفية الفن المعاصره ، ص١٩

النفس كانوا يعزون الفن الى قوى غيبيه[١]. وان عبروا عنها بالكبت الراسخ فيما اسموه بـ(اللاشعور) . في وقتنا الحاضر صرح فناننا العراقي (نصير شمه) بان لديه شخصيتيين الاول الانسان والاخر العازف من دون ان يكون عنده مرض (الشوزوفرينيا). حتى عندما تكون لديه الرغبه في العزف في البيت يلبس ملابس لائقه لانه يشعر انه يكون في العالم الاخر ، الروحي الخالد ذلك الذي يجب ان لانذهب له الاونحن في كامل اناقتنا* . كل تلك يمكن ان تكون ادلة على صدق وجهة نظرنا القديمة الجديدة . هذا ويجب علينا الاشارة الى ان البعض جعل المصدر الالهي احد مصادر الفن المتعدد ، وان كنا نشاركهم الرأى فاننا نفترق عنهم في عده المصدر الرئيس ، في حين رفض الكثير ذلك المصدر ، فقديماً وعلى سبيل المثال ، رفض السفسطائيون ان يكون الفن مصدر الهي ، لان الحكم على الجميل يختلف من شخص لاخر وبالتالي هو ليس ثابتا . ونحن نؤكد عدم علاقه الحكم بمصدر الفن الالهي ، فالفن يمكن ان يكون من مصدر الهي غيران الفنان عندما يبدع في عمله يختلف الناس برايهم فيه ، من دون ان ينفي ذلك الاختلاف مصدره الالهي فالشجره مثلا التي خلقها الله قد يختلف الناس في حكمهم عليها بناء على عوامل عدة كالذوق والبيئة والتربية ...الخ . يقول الاستاذ زكريا ابراهيم انه ليس اقتل الفن من السهولة التي تقترن في اذهاننا عادة بفكرة الالهام الالهي[٢] . ورأينا ان كون مصدر الفن الاهياً في الاصل لايلغي فكرة اجتهاد الفنان لتطوير ماوصلته او على الاقل لايصاله بالطريقه الصحيحة اللائقه بمصدره . ويقول زكريا من المؤكد ان الفنانين كانوا يحاولون بكل قوه الاستسلام لاحلام اليقضه والخيالات الاشعور[٣]. لكن هذه الاحلام

---

[١] عطية ،. احمد عبد الحليم : دراسات جمالية ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص١٧٩

* شمه ، ننصير : برنامج الافندي ، قناة الشرقية ، ٢٠١٠

[٢] ابراهيم ،. زكريا : مشكلة الفن ، ص١١١

[٣] المصدر نفسه ، ص١٧١

وتلك الخيالات من اين مصدرها ؟ ان زكريا يصل بنا الى النتيجه ذاتها . اخيراً يستغفر زكريا الله لان الفنان يصرح بانه ((يذيع سر الالهه ، اذ يصرح لنا بتلك المعاني الخفيه و العلاقات المطويه والقيم المستترة التي اودعتها الالهه صدر المخلوقات))[١] . نقول ولما لا الم يكشف الله عن نفسه وفي احيان عدة من خلال شكل او فعل ابسط واضعف مخلوقاته؟ الم يدعونا الى التدبر في خلقه لمعرفته ؟ . يرى الاستاذ زكريا بان عوامل عدة تربويه ونفسيه وبيئيه يمكن ان تشكل منبهات للفنان بحيث انها لو تغيرت لا نقلب كل انتاجه الفني ، واذن فان مصدر فنه ارضي[٢] . نقول نعم ان لتلك العوامل اهمية كبرى في انتاج الفنان الم يقل الشاعر–ابن البادبة– علي ابن الجهم ، عندما اراد مدح الخليفه هارون الرشيد:

انت كالكلب في وفائك للود وكالتيس في قراعك للخطوب

ثم تحول شعره بعد ان انتقل الى المدينه فقال

عيون المها بين الرصافة والجسر جلبن الهوى من حيث ادري ولاادري

لكننا نرى ان اسلوب الفنان قد يتغير اما الموهبه ومصدرها فلا يتساءل جويو* ، لماذا هولندا ذلك البلد الخشن ولدت فيه عددُ من عظام الرسامين ولماذا انجبت اسبانيا صاحبة الشعب الذي امتاز بالصلابه وضيق الفكر رسامين عظام كذلك ؟ ويجيب لان العبقرية تهب اين تشاء ((فالمسأله هنا ليس مسألة بيئه بل مسألة فطره ، مسألة ميول وراثية اوجدتها سلسلة من الاسباب المجهوله هي من التعقيد بحيث لايستطيع ان يحللها العلم))[٣] . باعتقادنا ان الخامه الاصيله هي هبة الهيه وهذه لن تكفي مالم يتم صقلها بالتدريب والتمرين والاجتهاد والعكس غير ممكن ، اي لايمكن للمرء ان يكون

---

(١) ابراهيم ،. زكريا : مشكلة الفن ، ص٢٧٧ – ٢٨٧

(٢) المصدر نفسه ، ص١٧٥

* جان ماري جويو فيلسوف فرنسي ص١٨٥٤ – ١٨٨٨

(٣) جويو ، جان ماري : مسائل فلسفة الفن المعاصره ، ص١٣٨

(فنان اصيل) مهما تدرب واجتهد مالم يكن له موهبه الهيه . يقول (دي فنشي) ((ان الالهه لتجود علينا عن طيب خاطر بمطلع قصيدتنا ، ولكن علينا نحن من بعد ان نصوغ البيت الثاني))[١] . وهكذا نصل الى تاكيد ان الله تعالى اذا كان ((قد خص الانبياء والفلاسفه والشعراء بخاصية الوصول الى جوهر الافكار الساميه والتزويد والانتهال من فيضها ، فان الفنان خص بخاصية الوصول الى جوهر الجمال الحقيقي ، الجمال الالهي ، وكرم عليه بقدرة الانتهال منه وتطويره . ونعود لنشدد هنا باننا عندما نخص الفنان بذلك التقدير لانقصد الاشاره الى الدخلاء على الفن))[٢] . ويتبقى علينا التنويه بانه من المؤكد بان هنالك من الملحدين الذين لايعترفون بوجود الاله ، بالتالي لن يكون للفن مصدر الهي عندهم . اضافةً الى رفض المصدر الالهي للفن من قبل المتطرف في ايمانه الديني ، اذ لن يتقبل فكرة كون الفنان حامل قبس من الله وبالتالي هو ونبيه سواسيه ولمثل هؤلاء نقول ان الشبه بينهما مع الفارق اي النبي هو حامل رساله من الله وهو انسان معصوم ومثالي وشبه كامل ويمتلك اشارات روحانيه . في حين ان الفنان الاصيل حصل على قبس من الله لكنه ليس معصوم وليس شرط ان يكون مثالي او يبلغ درجة ما من الكمال اوله اية صفية روحانيه

الفصل الثاني

المسيره الواحد للفن والدين عبر التاريخ

للفن علاقة بجوانب متعدده من جوانب الحياة البشرية كالسياسيه والاخلاقيه والاجتماعية وغيرها . غير ان علاقته بالدين كانت اعمق واوثق ، يشهد لها التاريخ بعامة والتاريخ الفلسفي بخاصه . فقديماً ارتباط الفن بنظريات الكون والالهيات ،

---

[١] ابراهيم ،. زكريا : مشكلة الفن ، ص٢٤

[٢] عادل ، هبه : الفكر التربوي الافلاطوني في فلسف برتراندرسل ، اطروحة دكتوراه كلية الاداب – جامعة بغداد ، ٢٠٠٥ص٢٤١

شعراء اليهود استلهموا قصص العهد القديم وملاحم هوميروس و التراجيديا اليونانيه استلهمت الاساطير الدينيه[١] . وفن الحضارات الشرقية القديمة الحجري في مصر وبلاد الرافدين ارتبط بوجهة نظر دينية[٢] . ففي مصر نجد الاهرامات والتماثيل كفن يعبر عن الدين ، فالفنان المصري القديم اعلى الملوك الى مصاف الالهة تمثلا للخلود والابديه . كذلك الفنان الاغريقي القديم انزل الالهه الى مصاف البشر عندما عبر من خلال فنه عن الكمال الجسماني في صور الالهه التي اظهرها في صور انسانيه مثاليه[٣] . وكان الجمال الفني عند اليونان دليل الالوهيه وشرط من شروطها ذلك ان ((الاحساس الديني بالجمال كان شديد التاثير عليهم ، وكان له مايشبه معنى التجلي الالهي وروعته ، الى حد الشعور بنوع من الرهبه القدسيه امام الجمال))[٤] وعلى العموم ، كانت معظم الفنون الجميله قديماً قد نشأت في احضان المعبد ، في نظر العلماء الاجتماع ، ((فكان الدين هو الظاهره الاجتماعيه الكبرى التي عملت على ظهور الفن وتطويره وترقيته))[٥] . غيران البعض الاخر من علماء الاجتماع لايرى ذلك ، على اساس ان المعابد ليست موجوده عند جميع شعوب العالم . فالقبائل الرحل لم يكن لديها معابد مع انه كان لديها اعمالاً فنيه[٦] . ومع ان تلازم المعبد بالاعمال الفنية ليس شرط دليل تلازم الدين والفن لكن مع ذلك نرى ان كون القبائل الرحل ليست لها معابد لا يشرط عدم نشوء الفن عندها في احضان المعبد فالمعبد هو ليس كل ما له سقف . المعبد يمكن ان يكون في اي بقعه ارضيه يحل فيها المرء يمكن ان

---

[١] مطر ، اميرة حلمي : فلسفة الجمال ص١٧٥

[٢] المصدر نفسه ، ص١٧

[٣] عبده ،. مصطفى : المدخل الى فلسفة الجمال ، ص٤٢

[٤] سوريو ، اتيان : الجمالية عبر العصور ، ترجمة.ميشال عاصي ، لبنان ، ١٩٧٤ ، ص٩٧

[٥] ابراهيم،.زكريا:-مشكلة الفن ص١٣٢

٦-المصدر نفسه والصفحه نفسها

[٦] مطر ،.اميره حلمي:فلسفة الجمال،ص١٩

يزينها بالمتماثل او بالاعمال الفنيه الاخرى .والتلازم الفني الديني استمر مع التقدم اكثر . فنجد نظرية الفيثاغوريه الجماليه مرتبطه بعقيدتهم الدينيه[١]. وفي العصور الوسطى المسيحية ، استلهم الفن من الكتاب المقدس وفلاسفة العصر الوسيط المسيحي اكدوا التلازم الفني الديني . فهذا القديس توما الاكويني يؤكد ترابط الجمال والايمان[٢]. اما في العصور الوسطى الاسلامية ، فنجد الشيء نفسة ، فهذه الزخرفة الاسلامية –على سبيل المثال– ماهي الا تسبيحاً لخالق الكون[٣] . والفن لم يحرم على يد المسلمين ، كما يدعي البعض ، فما حرم هو ما وجده المسلم انه يتقاطع مع دينه فقط . فعلى سبيل المثال خاف المسلمون من صنع التماثيل ، لانها قد تؤدي الى ارتدادهم الى عبادة الاوثان . فلا يمكن هنا القول ان الفن حرم على اطلاقه ، فالتحريم كان للفن المُنحرف كما التحريم الاسلامي لبعض الماكولات والملبوسات . فالاسلام لم يحرم المبلس بل الفاضح فقط[٤] . وفي العصور الحديثه –مثلاً– نجد الفن عند اشهر الفلاسفة المحدثين ككانت وهيجل وشلنج ، كان اداة مساعده للكشف عن الحقيقة الروحيه المطلقه[٥]. وكانت الموسيقى عند شوبنهور ونيتشه مصدراً للخلاص من الفرديه والشعور بابدية الحياة[٦]. والفن عند الفنان تولستوي* ، كان غير مستقبل عن الدين ، فالفن النافع عنده هو ما نتوقع منه ان يخدم الدين[٧] . الفرنسي رودان* يؤكد ((فلتكن دراستكم اذن بروح الايمان والتدين ، لانكم عندئذ لن تعجزوا عن الاهتداء الى

---

[١] ابو شيخة،ياسمين نزيه:دراسات في علم الجمال،ص٥١

[٢] عبده.مصطفى:المدخل الى فلسفة الجمال،ص١٢١

[٣] المصدر نفسه،ص١٠٠

٥ عباس ، .راويه عبد المنعم : القيم الجماليه ، ص ١٥٣

٦ مطر ، اميره حلمي : فلسفة الجمال ، ص١٦١

* فنان وفكر روسي ١٨٢٨ – ١٩١٠

٧ عطيه ،. احمد عبد الحليم : دراسات الجمال ، ص ١٣٧

* اوجست رودان ١٨٤٠ –١٩١٧ ٨–ابراهيم،زكريا:المصدر نفسه ص٦٨

الجمال))[1]. من هنا نصل الى العلاقه الوثيقة بين الدين والفن عبر العصور. ونحن لم نشأ ان نعرض لعناصرمنتقاة لنؤكد من خلالها وجهة نظرنا. فمن اشرنا اليهم شكلوا عصب التاريخ قديماً وحديثاً . مع الاشاره الى هنالك الكثير ممن خالفنا الرأي او ممن لم يكن لديهم ايمان ديني وبالتالي لن يكون للفن _من وجهة مظرهم–ايه علاقه مع الدين .

[1] ابراهيم ، ز زكريا : مشكلة الفن ، ص٦٧

الفصل الثالث
التقارب الفني الديني

اشرنا الى ان الاحساس الفني و التذوق الفني هي سمه خص بها الانسان دون سائر الكائنات ، و نحن نحكم على الشيء بانه جميل وذلك لاسباب منها موضوعية خاصه بالعمل ذاته ، اذ يجب ان تتوفر فيه مقياس معينه متفق عليها كل زمان ومكان كالتناسب او التناسق او الانسجام (الهارموني) . ومنها عوامل ذاتيه شكلتها طبيعة الفرد وحالته النفسيه والمجتمع او البيئه التي يعيش فيها و المعتقد و التربيه وكل تلك الاشياء خاصه بالانسان فقط . وكذلك الدين خاص بالانسان دون سائر الكائنات والشعور او الاحساس الديني ، احساس انساني بحت . اضافةً الى ان الفن والدين هما مراة لانسانية الانسان يقول الفيلسوف فيورباخ ((الفن مثل الدين اثبت كونه مجالاً يستطيع الانسان فيه ان يعبر عن جوهره الخاص))[١]. كما ان الاهم هو اننا من خلال الجمال الفني ، سواء ما كان منه من ابداع الخالق او المخلوق ، يمكننا معرفة الله . اذ جعل الله الجمال مفتاحاً لمعرفته . وحثنا بكلمات (انظر) و (تدبر) في ملكوته الى التجلي الالهي الظاهر فيه ، هذا الذي اشار اليه الصوفيه وركزوا عليه اكثير من غيرهم ، ولا يخفى ان اسم (الجميل) هو احد اسماء الله الحسنى فالله جميل يحب الجمال . تقارب اخر بين الدين والفن ، فالدين هو احد مصادر الاخلاق ، وكذلك الفن ((حاجتنا الى معايشة الفن وادخاله في حياتنا من اجل ان نجعلها على قدر افضل من الجمال والنبل ، والارتقاء بها روحياً من اجل اضافة فسحة اكثر سمواً ، عن طريق تواصلنا مع الاثار الفنيه))[٢] . اي ان كليهما اداة لتنظيم المجتمع والارتقاء به ، وبالتالي بامكانهما معاً جعل عالمنا افضل العوالم الممكنه ((الفن كالدين من حيث ان كلاهما يريد ان يحول انظارنا نحو عالم جديد))[٣] . والصفه

---

(١) عطيه ،. احمد عبد الحليم : دراسات جماليه ، ص٨٨

(٢) ابو شيخه ، ياسمين نزيه و عبد الهادي ،عدلي محمد : دراسات في علم الجمال ، ص١٩

(٣) ابراهيم ، . زكريا : مشكلة الفن ، ص٢٩

العالميه هي احدى النقاط التي تجعل الفن يقترب من الدين فاذا كان الفن عالمياً لانه يعبر عن معانٍ سامية ((فنحن نعجب بالموسيقى الغربيه وكذلك باثار الرسم والنحت عند المثاليين الغربيين واثار الادب العالمي ، لانها تعبر عن معان انسانية خالدة))[١] . فان الدين مُعبر كذلك عن تلك المعان الانسانيه الخالدة لذلك هو عالمي ، فالدين الحقيقي ، الدين الواحد ، دين التواراة و الانجيل والقران . هو دين عالمي لايخص شخص او طبقة او بلد بذاته . و الدين كالفن من حيث ان كليهما يمكن ان نتخذه ملجاً للتخلص من اعباء الحياة وهمومها . وذلك بالدخلها الهدؤ والسكينه الى النفس البشريه . والدين بنسبية تاثيره على الافراد والمجتمعات ، بين القوة تاره والضعف تارة اخرى بحسب ظرف معين او مجتمع ما او عصر ما ، هو مثل النسبيه بالاحساس ، اذ يتقلب عبر الزمان والمكان والحال . فما هو جميل في زمان ما قد يبدو قبيحاً في زمان اخر . وكما تغير التعاطي مع الدين مع الاكتشافات العلميه والتقنيات الحديثه. كذلك تغير الاحساس الفني معها . نهايةُ نصل الى لانهائية التقاربات الفنيه الدينيه ، منها التي لم نتوصل الى رفع الحجب عنها . ومنها ماهو متجدد مستمر .

<u>الخاتمة:</u>

[١] ابو شيخه ، ياسمين نزيه وعبد الهادي ، عدلي محمد : دراسات في علم الجمال ، ص ٢٩

بعد ان استعرضنا التلازم الديني الفني عبر العصور وبينا التقارب بين الفن والدين برزلنا دليل اخر على مصدرهما الواحد . فالمصدر واحد (الهي) و الوسيله واحده (الانسان)والغايه واحده (السمو بحياة المجتمعات الروحانيه) . وبعد كل ذلك يتوجب توجيه رساله بان لايحارب الفن باسم الدين ، يجب احترامه وتقديسه كما الدين . ولا ان يحارب الدين باسم الفن بمحاولة لا لغائه او اعلان موته . او استخدامه كوسيله للتشهير بدين معين على حساب الاديان الاخرى –كما استخدمت الرسوم الكاركاتيرية للتشهير بنبي ديننا الاسلامي – وبعد كل ذلك ايضاً يجب ان لا نعد الفنون من المهن الدنيا التي لا تلاقي الاحترام والمكانه الاجتماعيه التي تلقاها المهن الاخرى – خاصة في بلدان العالم الثالث – كما ويجب ان تتغير النظرة الى الفنان كونه انسان فارغ لايبالي بهموم الدنيا وبه مسُ ما في احيان كثيره . ونشدد هنا ان الفنان الذي نقصد هو الفنان الحقيقي الاصيل الذي يحترم نفسه وفنه وليس الفنان المُدعي الدخيل على الفن المحسوب عليه وليس منه .

المصادر :

- ابراهيم ، . زكريا : مشكلة الفن ، القاهره ، بدون تاريخ
- ابو شيخه ، ياسمين نزيه وعبد الهادي ، عدلي محمد: دراسات في علم الجمال ، الاردن ، ٢٠٠٩
- جويو ، جان ماري : مسائل فلسفة الفن المعاصره ، ترجمة وتقديم ، الدكتور سامي الدروبي ط٢ ، دمشق ، ١٩٦٥
- سوريو ، اتيان : الجمالية عبر العصور ، ترجمة د.ميشال عاصي ، لبنان ، ١٩٧٤
- شمه ، ننصير : برنامج الافندي ، قناة الشرقية ، ٢٠١٠
- عادل ، هبه : الفكر التربوي الافلاطوني في فلسف برتراندرسل ، اطروحة دكتوراه كلية الاداب – جامعة بغداد ، ٢٠٠٥
- عباس ، . راوية عبد المنعم : القيم الجمالية ، الاسكندرية ، ١٩٨٧
- عبده ، .مصطفى : المدخل الى فلسفة الجمال ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٩٩
- عطية ، . احمد عبد الحليم : دراسات جمالية ، القاهرة ، ١٩٩٣
- مطر ، . اميره حلمي : فلسفة الجمال ، القاهرة ، ١٩٩٨

الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة

م.د.ابتسام سعدون محمد

مشكلة البحث :

تشير بعض الدراسات الى ان الاحتراق النفسي burnout غالبا ما يصيب أولئك العاملين في مجال الخدمات الإنسانية كالمدرسين والباحثين الاجتماعين والأطباء والممرضين لان وظائفهم تركز على تقديم الخدمات والمساعدة ويتطلب منهم مشاركة وجدانية وتعاطفا انسانبيا ، وجهدا متواصلا قد يؤدي الى توتر شديد وأنهاك بدني وعقلي وهذا بدوره يؤدي الى الاحتراق النفس***Neihas ، (1981:114).***

ونظرا للمتطلبات والاحتياجات المتكررة سواء في الجانب النفسي والجانب الصحي والجانب المعرفي والجوانب المتعلقة في الحياة اليومية التي يحتاجها ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يتكفل بهيا العاملين داخل المراكز المتخصصة ،مما يؤدي الى زيادة المهام الملقاة على عاتق هؤلاء العاملون مما يدفعهم بصورة مستمرة الى المزيد من بذل الجهد بغية مساعدة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ومع اتساع الهوة بين مايطلبه ذوي الاحتياجات الخاصة وما يقدمه العاملون يجد العاملون أنهم غير قادرون على المزيد من العطاء نظرا لاستنزاف المتزايد للجهد والإحساس بسلبية أدائه وبذلك يتجه العاملون الى مرحلة تصنف عادة ضمن الاحتراق النفسي .

ومن هنا تبرز مشكلة البحث كون العاملين يعيشون تحت تأثيرات وضغوط متعددة اجتماعية واقتصادية ،وإنهم يواجهون صعوبات وتحديات تتمثل بالمشاكل الاقتصادية والاجتماعية ،والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ،كل ذلك يؤدي

بالعاملين الإحساس بالتوتر والضيق والجهد المتواصل والإنهاك البدني والعقلي وحالة استنزاف دائم وضعف في الأداء ،لذا فدراسة الاحتراق النفسي وتشخيص مستوياته وتحديد درجته لدى العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة امرأ في غاية الأهمية من اجل اختيار الأسلوب الأمثل للتخفيف من أثاره والتقليل من شدته لدى هذه الشريحة .

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال التساؤل الأتي :

ما مدى مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين (معلمين ومعلمات، باحثين وباحثات) في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة بانواعه الاربعة (صم وبكم، مكفوفين، عوق حركي فيزيائي، اعاقة ذهنية)

أهمية البحث :

يزداد الاهتمام حاليا بتنمية الموارد البشرية في مختلف المهن بعدها الثروة الحقيقية والدافع الأساس لأي تنمية اجتماعية ،هذا ما دفع بالمختصين النفسانيين بالاهتمام بالإنسان حكرا وسلوكا والاستفادة من طاقاته الكامنة في إحداث التغير والوصول الى تحقيق أهدافه الشخصية والمهنية .

وتعد مهنة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من المهن التي يمكن ان تخلق مشاعر الإحباط لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين الذين يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو الإعاقات المتعددة ،إذ يعد كل شخص حالة خاصة تتطلب نماذج متعددة من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة

وتكمن أهمية البحث ومبرراته في النقاط الآتية :

١. تعد مهنة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة واحدة من ابرز مهن الخدمات الإنسانية التي يزيد احتمال تعرف العاملين فيها للاحتراق النفسي لاسيما وإنها تحتاج إلى طاقة وجهد عقلي كبيرين واتزان انفعالي وقوة بدنية

٢. ان اختيار البحث لعينة من العاملين (المعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات) مع ذوي الاحتياجات الخاصة يعني اهتماما بهذه الشريحة في عملية بناء وتطوير قدرات العاملين
٣. تستلزم عملية الاهتمام بالاحتراق النفسي لدى العاملين (المعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات) الاعتماد على تشخيص نوعية المتغيرات الأكثر احتمالا في تعجيل ظهوره ،كما ان معرفة مسبباته مبكرا تعد ذا فائدة من اجل إرشاد وتوجيه الذين يتعرضون له بهدف تجاوزه وبغية تحديد الأساليب المناسبة للتعامل معه والتخفيف منه
٤. دراسة العلاقات بين الاحتراق النفسي لدى العاملين ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المؤشرات اللاتية :

ا–طبيعة تخصص المعاهد (سمعية – ذهنية – مكفوفين – عوق فيزياوي) .

ب–طبيعة تخصص العاملين (معلم، معلمة – باحث وباحثة)

٥. معرفة تحديد درجة الاحتراق النفسي ومستواه قد يساعد على وضع الأساليب والوسائل الكفيلة للتخفيف من حدته او إزالته او في الأقل الحد من اثاره ،فضلا عن تجاوز المعوقات التي تعترض سبيله

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة

١. معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة،
٢. معرفة درجات مقياس الاحتراق النفسي بين العاملين وفقا لطبيعة عملهم (معلم ومعلمة– باحث وباحثة)

٣. معرفة الفروق بين العاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة حسب تخصص المعاهد (الاعاقة الذهنية ، الاعاقة السمعية ،المكفوفين ، العوق الفيزياوي) على مقياس الاحتراق النفسي

ولتحقيق هذه الأهداف وصفت الباحثة الفرضيات الآتية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٠٥%، بين المتوسطات الحسابية للعاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة والمتوسط الفرضي للمقياس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٠٥% بين المتوسطات الحسابية لعينة المعلمين والمعلمات والمتوسطات الحسابية لعينة الباحثين والباحثات العاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة ٠٥% بين المتوسطات الحسابية بين العاملين وحسب تخصص المعاهد لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتراق النفسي

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على العاملين (معلمين ومعلمات –باحثين وباحثات) في معاهد أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة بغداد (الكرخ والرصافة) للعام ٢٠٠٩-٢٠١٠

تحديد المصطلحات :

أولا-الاحتراق النفسي :عرفه

١. نيهاس ١٩٨١ :niehas انـه نفاذ الـذخيرة الذهنيـة والجسمية نتيجـة الجهد الزائـد للوصـول الـى بعـض الأهـداف غيـر الواقعيـة ذات العلاقـة بالوظيفـة ***neihas، (1981:26)***

٢. ماسلاك maslach1982 :حالة من الاستنزاف الانفعالي والعبث الاكثر من طاقـة الفـرد علـى التحمـل والإحسـاس بالقصـور والعجـز عـن تأديـة العمـل بالمستوى المطلوب(***maslach)، 1982:1***

٣. عسـكر وآخـرون ١٩٨٦ :انـه التغيـرات السـلبية فـي الاتجاهـات والسـلوك، الخاصـة بـالفرد كـرد فعـل لضـغوط العمـل،ومن أهـم مظـاهره فقـدان الاهتمـام بالمراجع واداء العمل بطريقة آلية والنقص بالدافعية ،ومقاومـة التغير وفقدان الابتكارية ***(عسكر واخرون ، ١٩٨٦ :٩)***

٤. بولي bolie 1988 : بانه مجموعة من الاعراض التي تتميز بالاجهاد البدني والانفعالي المستمر ،والتي تتضمن مواقف سلبية نحو العمل وفقدان الاهتمام والتعاطف مع الاخرين***(bolie`988:844)***

٥. حسين ١٩٩٦:حالـة استنزاف الفرد لطاقته الجسمية والنفسية لاسباب يعزوها الى مهنته وما يرافقها من تغيرات تتجاوز تلك الطاقة ويلازم ذلك فقدان الرغبة واللاأباليـة وقلـة النشـاط فـي العمـل وتزايـد الاهتمـام للتقليـل منـه اوتركـه ***(حسين،١٩٩٦ :٢٣) .***

التعريف النظري :من خلال التعاريف السابقة تتبنى الباحثة تعريف ماسلاك ١٩٨٢

التعريف الإجرائي :الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (العامل مع ذي الاحتياجات الخاصة) من خلال استجابته على فقرات مقياس الاحتراق النفسي المعد لهذا الغرض .

ثانيا :العاملون (المعلمين والمعلمات –الباحثين والباحثات)

وهم المربون في مجال التربية الخاصة بمختلف تخصصاتهم ،وشملت الدراسة المربين من (معلمين ومعلمات وباحثون وباحثات) في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة (السمعية–الذهنية–المكفوفين –العوق الفيزياوي)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا:الإطار النظري

يعد مفهوم الاحتراق النفسي psychological burnout من المفاهيم الحديثة نسبيا ،اذ نشر فريند بروجر frendenberger عام ١٩٧٤ مجموعة من المقالات حول هذا المفهوم والتي أكدت ان المهنيين المصابين بالاحتراق النفسي يتصفون بالسلبية negativism والتصلب في التفكير rigidin thinking والسخرية من العملاء وهذه الخصائص تؤدي بالعقل الى عدم المرونة والى عدم الإبداع ***(Cedoline،1982:39)*** تم استخدام هربرت فرنك ١٩٧٥ مصطلح الاحتراق النفسي واصفا تطوره والآثار التي خلفها لدى مجموعة من الهيئات التدريسية في المعاهد العالية ،كما استخدم الباحثون والمختصون ايضا بالصحة النفسية على اثر المشاكل التي شخصت عند مجموعة من المدرسين والمهن العاملة الاخرى في مجال الطبي اذ وجد ليس هم الوحيدون في المجتمع قد تعرضوا للاحتراق النفسي ،وانما هناك مهن اخرى تجارية وإدارية ،فضلا عن ما ظهر عند بعض اؤلئك الأشخاص ممن يعرضون انفسهم للاحتراق نتيجة تمسكهم الزائد بالروح الادارية وعملهم الاضافي في اوقات الراحة ***(Conway 1982:67)***وتعد الباحثة ماسلاك maslach رائدة في ميدان الاحتراق النفسي لما لها من اسهامات كبيرة في التعريف بهذه الظاهره من خلال دراستها العديدة التي بدات منذ عام ١٩٧٦ وبلغت اكثر من تسعة دراسات ***(المصدر نفسه)***

وينظر باردو ١٩٧٩ bardo الى ان ظاهرة الفرد المحترق نفسيا من خلال خدمته الطويلة ،فالعامل الاكثر تفاعلا في عمله واكثر اخلاصا هو الذي يعرف بحماسة ،والتحكم برغباته ومرونة تعامله مع ضغوط العمل ولكن بعد سنوات من الوظيفة قد يفقد حماسه،وطموحه وعدم اهتمامه بالخدمه***(باركندي ،١٩٩٣: ٢٨-٢٩)***

ولايمكن لمعلم (مربي) التربية الخاصة باي حال من الاحوال القيام باداء المهام المطلوبة منه مالم يتوفر له الجو التعليمي المناسب ،وفي هذا السياق يذكر مجلس الأطفال غير العاديين(council of exceptional children(CEC انه في الظروف التعليمية الحالية يشعر معلمو التربية الخاصة غالبا بانهم لايجدو الدعم الكافي ،وغير جاهزين ،ويتحملون فوق طاقتهم وغير مستقلين ،وغالبا ما يطلب منهم التدريس في مواقف تجعلهم غير فاعلين ***(CEC،7:1998)*** وقد حدد بيلنجلس billingsley من خلال مراجعته للدراسات التي تطرقت الى اسباب عدم رغبة معلمي التربية الخاصة مواصلة عملهم ثلاثة عوامل رئيسة.

.اولا: عوامل خارجية وتنقسم الى عوامل اجتماعية واقتصادية ومتغيرات مهنية خارج ارادة المعلم والادارة التعليمية

ثانيا: عوامل مهنية والكفاءة المهنية وتنقسم الى الخبرة السابقة لدى المعلم (مثل الاعداد المهني ،الخبرة قبل العمل)والمعلومات الحالية والمهارات التي تضيف الى استعداده المهني ،وطبيعة العمل التي تتضمن القوانين الادارية ،والبيئة المدرسية ،فضلا عن طبيعة المعلم للمهام التعليمية .

ثالثا :العوامل الشخصية ،سواء كانت هذه العوامل سابقة او حالية فسوف تؤثر بشكل مباشر او غير مباشر في شخصية واداء وقرارات المعلم فقرار المعلم بالتقاعد او البحث عن وظيفة اخرى لتحسين وضعه المادي ،او المسؤولية الاسرية كلها قد تنعكس سلبا على اداء المعلم ورغبته في العمل باخلاص-***Billingsley1993:453-454)*** ويرى (البتال، ٢٠٠٢)ان حدوث الاحتراق النفسي يخضع لعاملين رئيسيين :

١- المتغيرات المتعلقة بالطلاب وتشمل: (المرحلة الدراسية،فئة الاعاقة،حجم الصف)

٢- المتغيرات المتعلقة بالمعلمين وتشمل:(العمروالمستوى التعليمي ،سنوات الخبرة ،فعالية التدريب السابق للخدمة،تعاون المشرفين والزملاء ،التخصص ،الوسائل التعليمية ،التدريب اثناء الخدمةالهوايات) ***(البتال ،٢٠٠٢ :٧٦)***

ويحدد جريستين واخرون (***Gresten & other ،2001***) مجموعة من العوامل التي تسهم في استمرار معلم التربية الخاصة او تركه للعمل ،وتعتمد هذه العوامل على المشاكل المرتبطة بصيغة العمل ،فكلما ازدادت المشاكل ازداد احتمال ترك معلم التربية الخاصة للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .وفي محاولة شرح هذه الفلسفة قام الباحثون بالاعتماد على انموذج مفاهيمي يوضح تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على أداء معلم التربية الخاصة ويوضح الانموذج الأتي تأثير المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل على المعلم .

المشاكل المرتبطة بطبيعة العمل	**تأثيرها على المعلم**	
• المصادر غير المناسبة • قلة المعلومات ← • عدم القدرة على اتخاذ القرار • غياب الدعم الإداري	• عدم انسجام الأدوار • الضغوط النفسية ← • انخفاض الرغبة في العمل • الشعور بضعف الكفاءة	الرغبة في البقاء و ترك المجال

شكل (١)

انموذج مفاهيمي لتاثير المشاكل على اداء المعلم التربية الخاصة

ان هذه المشاكل التي يعاني منها المعلم تؤثر على ادائه داخل الصف مما يؤدي الى ضغوط نفسية تنعكس على شكل احتراق نفسي قد يسهم في قرار المعلم ترك المجال ،ويؤكد الباحثون ان طبيعة العمل الفقيرة ينتج عنها الاحباط والاحتراق النفسي مما قد يؤدي الى انخفاض الثقة بالنفس ويزيد الشعور بالانهاك(***Gresten other & ،2001:338***) ويؤكد كل من وسينوسكي وجارجبيلو

wisniewski &garginlo، (1997،) ان للاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة اسباب عدة ،ولايمكن حصرها في سبب واحد فالعديد من البحوث العلمية ذكرت متغيرات بيئية عديدة لها الاثر الكبير في ازدياد الاحتراق النفسي ويمكن تلخيص هذه المتغيرات في ابعاد اربعة رئيسية :

أولا :البناء التنظيمي كمصدر للاحتراق النفسي :

يعد البناء التنظيمي وطبيعة العمل من العوامل المهمة في نجاح المعلم او عدم نجاحه ويذكر بيلنجسلي واخرون ***(Billingsley &other 1993)*** ان عدم رغبة معلمي التربية الخاصة في البقاء كمعلمين تنبع من عدة اسباب اهمها عوامل مرتبطه بالدور ،وعدم المساعدة من قبل الادارة ،وظروف العمل ،وعوامل تتعلق بالتلاميذ وعدم وجود حوافز الامر الذي يؤدي الى زيادة معدل الاحتراق النفسي ،ويعطي في النهاية الى قرار المعلم ترك مهنة التدريس في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل كمعلم مع التلاميذ الاسوياء ***(. Bllingsley & other،1993:15).***

ثانيا :التفاعل المهني كمصدر للاحتراق النفسي :

يمكن القول ان التفاعل المهني الذي يمارسه المعلم مع من حوله من المعلمين واداريين واولياء الامور يعد من العوامل الهامة التي تساعد على الاستقرار والاداء الناجح ،كما ان هذا التفاعل قد يكون سببا مؤديا للاحتراق النفسي حينما لايستطيع المعلم بناء تفاعل ايجابي مع الاخرين فانه غالبا ما يرجع ذلك الى عوامل خارجه عن ارادته ،فقد يواجه معلم التربية الخاصة بعض المشاكل مع المعلمين الاخرين عند محاولته دمج تلاميذ فصله داخل النشاطات المختلفه في المدرسة ،وقد يرجع المعلم فشل التلميذ في اكتساب المهارة اللازمه الى عدم توفر الوسائل التعليمية ،او زيادة عدد الطلاب في الصف ،او الى بعض القيود التي تؤثر في قدرتهم على التدريسي ،ومن العوامل التي قد تنعكس اثرها سلبا على ادائهم عدم قدرتهم على ملاحقة التطورات العلمية في اساليب تعليم وتدريس التلاميذ ***(العتبي، ٢٠٠٤ :١٠)*** وجملة

القول ان الاحساس بعدم القدرة على اتخاذ القرار ،والتحكم او السيطرة الزائدة وعدم المرونة بسبب القيود المهنية قد تؤدي بالمعلم للتساؤل حول قدرته على المشاركة في إجراءات اتخاذ القرار ومن ثم تؤدي الى شعوره بالعجز او الدونية امام الاخرين .

ثالثا :التدريب المنهي كمصدر للاحتراق النفسي :

لازال هناك نوع من الغموض لدى العديد من الدراسات بشان قدرة التدريب على حماية المعلم من التعرض للاحتراق النفسي ،فمع ان التدريب الملائم يساعد على الاعداد للمهنه والتعامل مع الواقع وفهم الادوار المتعددة ومصادر الضغوط ،الاانه من المهم استمرارية التدريب حتى لايتعرض المعلم للانهاك او الاحتراق النفسي ،فقد ينتج عن عدم استمرارية التدريب صعوبة لدى المعلم بالوفاء بالمستجدات التعليمية لتدريس التلاميذ اما بسبب العجز عن مواكبة كل ما هو حديث في مجال تدريس تلاميذ التربية الخاصة او بسبب نقص القدرة في استخدام الاستراتجيات الحديثة ***plat & olsan، (1990:195)*** ذلك من المهم تزويد معلمي التربية الخاصة بالتدريب المناسب وتزويدهم بالطرق والوسائل والخبرات الحديثة وبكل المهارات اللازمه لحماية انفسهم من الاحتراق النفسي

رابعا :المهام التعليمية والترتيبات كمصدر للاحتراق النفسي :

تعد المهام والترتيبات التعليمية المصدرالرابع من مصادر الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة ،ويقصد بالمهام التعليمية تصنيف الفئات التي يعمل معها المعلم ،فغالباً ما يتم عن توظيف معلمي التربية الخاصة للعمل في برنامج لفئة معينة (صعوبات تعلم ،تخلف عقلي ،اعاقات نمائية) ومع ذلك قد يضاف الى المعلم مهام تعليمية اخرى فضلا عن دوره كمعلم ،كالعمل مع فريق متعدد التخصصات او غرفة المصادر او الفصول الملحقة .

ان تعدد المهام للمعلم قد يخلق نوعا من عدم التركيز لدى معلم التربية الخاصة ،وقد يزيد من الاعباء التدريسية والمكتبية بشكل يسهم في خلق نوع من

الاحباط والانهاك كما ان هذا قد يساهم في ابعاد المعلم عن اداء مهمته الرئيسة ويخلق فجوة بين المعلم وتلاميذه مما قد يؤدي الى تبلد مشاعر المعلم تجاههم كذلك يمكن القول ان الاحتراق النفسي يختلف باختلاف نوع الإعاقة ،فالعديد من الدراسات اكدت ان نوع الإعاقة والفئة التي يتعامل معها معلم التربية الخاصة لها دور كبير وتاثير بالغ قد يصيب المعلم بالاحتراق النفسي والانهاك ***(العتبي،٢٠٠٤: ١٢)***

مراحل الاحتراق النفسي :

ان ظاهرة الاحتراق النفسي لاتحدث فجاة وانما تتضمن المراحل الاتية :

١. مرحلة الاستغراق involvement :وفيها يكون مستوى الرضا عن العمل مرتفعا ،ولكن اذا حدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وما يحدث في الواقع يبدا مستوى الرضا في الانخفاض
٢. مرحلة التبلد stagnation:هذه المرحلة تنمو ببطء ،وينخفض فيها مستوى الرضا عن العمل تدريجيا ،وتقل الكفاءة ،وينخفض مستوى الاداء في العمل ،ويشعر الفرد باعتلال صحته البدنية ،وتقل اهتمامه الى مظاهر اخرى في الحياة ،كالهوايات ،والاتصالات الاجتماعية وذلك لشغل اوقات فراغه .
٣. مرحلة الانفصال :وفيها يدرك الفرد ما حدث ،ويبدا في الانسحاب النفسي ،واعتلال صحته البدنية ،والنفسية ،مع ارتفاع مستوى الاجهاد النفسي
٤. المرحلة الحرجة juneture :وهي اقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق النفسي وفيها تزداد الاعراض البدنية ،والنفسية والسلوكية ،سوء وخطرا ،ويختل تفكير الفرد ،نتيجة شكوك الذات selt-doubts ويصل الفرد الى مرحلة الاجتياح (الانفجار)ويفكر الفرد في ترك العمل وقد يفكر في الانتحار ***(زيدان ،١٩٩٨: ١١)***

إبعاد الاحتراق النفسي :

طبقا لماسلاك وزملائها ***maslach & etal، (1976)***)فان صدام المهن الضاغطة يسبب مشاعر التوتر الشديد والدائم مع الناس والذي يقود الى فقدان الاهتمام وعدم الالتزام والاحتراق النفسي يتكون من ثلاثة ابعاد هي :

١. الاجهاد الانفعالي وهو استنزاف المهني لطاقته البدنية –النفسية وفقدان لحيويته ونشاطه الذي كان يتمتع به في الماضي وتتمثل هذه المشاعر في شدة التوتر والاجهاد وشعور بانه ليس لديه شئ متبق ليعطيه للاخرين على المستوى النفسي
٢. تبلد الشعور : وهوحالة المهنيين الذين تتولد لديهم مواقف سلبية وساخرة لاتمثل الخصائص المميزة للعامل وتعرف كل من ماسلاك وبينز maslach and pines هةذا البعد من الاحتراق النفسي بانه ((اتجاهات ساخرة غير انسانية والسخرية من العملاء والذي يظهر في صور تحقير اثناء المعاملة ***Maslach*** ***-c- a- 1976:101)***)
٣. نقص الشعور بالانجاز :وهذا البعد يحدث حينما يبدا الافراد في تقييم انفسهم تقييما سالبا ،وحينما يفقدون الحماس بالانجاز ،وعندما يشعر العامل بانه غير كفء في العمل مع عملائه وبعدم قدرته على الوفاء بمسوولياته الاخرى ***(زيدان ،١٩٩٨: ٩٧) .***

نتائج الاحتراق النفسي :

يشير كنجهام (***Cuunninjham***)، ***1992*** الى ان تبعات الاحتراق النفسي تتمثل في مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والنفسية والتي تنتج عن تعرض الفرد

للمستويات المرتفعة من الضغوط والتي تعتمد بشكل كبير على إدراك الفرد وتفسيره للعالم من حوله وعلى التعامل مع هذا العالم

١-الاستجابات الفسيولوجية :

وتتمثل التبعات الفسيولوجية في :(ارتفاع ضغط الدم ،ارتفاع معدل ضربات القلب ،اضطرابات المعدة،جفاف في الحلق ،ضيق في التنفس)

اما التبعات النفسية فتتمثل في :

ا-الاستجابات العقلية :ومن امثلة الاستجابات العقلية نقص القدرة على التركيز واضطراب التفكير ،وضعف القدرة على التذكر ،وتهويل الاحداث ،وضعف القدرة على حل المشكلات ،واصدار الاحكام ،واتخاذ القرارت .

ب- الاستجابات الانفعالية :تتمثل في :القلق،والغضب ،الاكتئاب ،،الحزن ،والوحدة النفسية واذاظل الموقف مستمرا فان انفعالات الفرد تزداد اضطرابا

ج- الاستجابات السلوكية :تتمثل في :العدوان وترك المهنة ،وزيادة معدل الغياب والتعب لاقل مجهود ***(Cuunninjham)،1992:219***

ثانيا :الدراسات السابقة

اولا:الدراسات العربية

١. .دراسة السرطاوي ١٩٩٧

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية ،وعلاقته ببعض المتغيرات (التخصص-نمط الخدمة -سنوات الخبرة -نوع الإعاقة -وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين في معاهد ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة التابعة لوزارة المعارف بالرياض ،واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الانسانية والاجتماعية وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية

١. وجود مستوى معتدل من الاحتراق النفسي في بعدي نقص الشعور بالانجاز ،والاجهاد الانفعالي ووجود مستوى متدن من الاحتراق النفسي في تبلد المشاعر
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المختصين في التربية الخاصة وغير المختصين في بعد الاجهاد الانفعالي لصالح المختصين
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاجهاد الانفعالي لصالح المعلمين الجدد الذين كانو اكثر الفئات احتراقا من غيرهم
٤. فئة المعلمين العاملين مع الاعاقات العقلية اكثر تعرضا للاجهاد الانفعالي مقارنة بزملائهم مع فئات الاعاقات الاخرى ***(السرطاوي ، ١٩٩٧)***

٢-دراسة البتال ١٩٩٨

هدفت الدراسة الى قياس معدل الاحتراق لدى ثلاث فئات من معلمي المعاقين وهم معلمي الإعاقة العقلية ومعلمي الإعاقة البصرية ومعلمي الإعاقة السمعية ،وقد اشتملت عينة البحث على (١٢٨٨) معلم ومعلمة في معاهد التربية الخاصة بمناطق المملكة السعودية المختلفة وقام الباحث باستخدام قائمة ماسلاك للاحتراق النفسي بعد التحقق من صدقه وثباته على البيئه السعودية ،اظهرت نتائج الدراسة ان ٦٢%من المعلمين يعانون من انخفاض على بعد الاجهاد الانفعالي ،وان ٨٩%من المعلمين يعانون من انخفاض على بعد الاجهاد الانفعالي ،وان ٨٩%من المعلمين يعانون من انخفاض على بعد تبلد المشاعر في حين ان ٦٨% من افراد العينة لديهم مستوى عالي من نقص الاحساس بالانجاز الشخصي ومن المهم القول ان هذه النتائج تعد مؤشرا قويا على ان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين كان منخفضا بسبب حصول الفرد على درجات منخفضة في البعديين الاوليين ودرجات مرتفعة على البعد الثالث كما اظهرت النتائج عند مقارنة معلمي الفئات الثلاث انخفاض اداء معلمي المعاقين بصريا بدرجة دالة في بعد تبلد المشاعر مقارنة بمعلمي

المعاقين بصريا ،مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنتهم لمعلمي المعاقين عقليا ***(البتال، ١٩٩٨)***

٣-دراسة العطية وعيسوي (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات والجنسية ،السن ،الحالة الاجتماعية ،المؤهل الدراسي ،سنوات الخبرة ،نوع العمل ،نوع الإعاقة ،تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) من العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة قطر (قطريات وغير قطريات)واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الانسانية والاجتماعية وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :_

أ -وجود مستوى معتدل من الاحتراق النفسي لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة قطر

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطريات وغير القطريات في الاحتراق النفسي في بعد نقص الشعور بالانجاز ،والدرجة الكلية ،لصالح القطريات

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات العمرية المختلفة في الاحتراق النفسي لصالح الفئة العمرية الاقل من ٣٠ سنة

ء- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في الاحتراق النفسي في بعد نقص الشعور بالانجاز والاجهاد الانفعالي ،والدرجة الكلية لصالح غير المتزوجات

هـ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة في الاحتراق النفسي لصالح سنوات الخبرة الاقل من ٥ سنوات في بعد الاجهاد الانفعالي والدرجة الكلية

و- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات المختلفة في الاحتراق النفسي لصالح الحاصلات على الثانوية العامة في بعد الاجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالانجاز والدرجة الكلية

ز- عد م وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تبعا لنوع الإعاقة. **(العطية وعيسوي، ٢٠٠٤)**

ثانيا:الدراسات الأجنبية

١. **دراسة فيرزين واخرين(firesen and other 1988)**

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العوامل المرتبطة بالاحتراق النفسي لدى عينة مكونة من (١٢١١)مدرسا في مدرستين في غرب كندا وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الكمية والكيفية انه بخلاف العمل المستمر الشاق ربما يكون التوتر والضغط من الاسباب لمؤدية للاحتراق النفسي فضلا الى عدم الرضا وعدم تقبل الذات ***(في العطية وعيسوي، ٢٠٠٤)***

٢. **دراسة ساروس واخرين(Sarros and others . 1990)**

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مدى الاحتراق النفسي لدى عينة من مدرس المدارس الثانوية في فيكتوريا (باستراليا) ومعلمي المدارس العامة والخاصة بشمال امريكا ،وقد اشارت النتائج الى ارتفاع معدل الاحتراق النفسي لدى المدرسين الاستراليين نظرا لقلة احترامهم ،ونقص خبراتهم المهنية وبطء نموهم المهني***(Sarros & others . 1990)***

٣. **دراسة ثوماس(Thomas. 1993)**

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس في كليات التمريض في ولاية تكساس الأمريكية تكونت

العينة من (٢٥٠) عضو هيئة التدريس ،واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاك لقياس الاحتراق النفسي واظهرت النتائج ان الاحتراق النفسي وعدد الساعات التي يقضيها عضو هيئة التدريس في ارشاد الطلبة وتوجيههم .

Thomas، (1993:2711)

ثالثاً :الموازنة بين الدراسات وجوانب الإفادة منها في البحث الحالي :

بعد اطلاع الباحثة على هذه الدراسات السابقة التي تناولت الاحتراق النفسي وجدت ان هناك بعض الاتفاق واختلاف بينهما والتي إفادتها في تصميم بعض إجراءات بحثها وتحليل نتائجه وتفسيرها وكالاتي

١- ان مجمل عدد الدراسات(٦) ثلاث منها دراسات عربية وثلاثة دراسات أجنبية وقد تناولت الدراسات العربية الاحتراق النفسي لدى العاملين والعاملات ومعلمي المعلمين اما الدراسات الأجنبية فقد تناولت المدرسين والمدرسات في المدارس والكليات للطلبة الأسوياء في حين تناولت الدراسة الحالية العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢- تباين إحجام عينات هذه الدراسات السابقة اذ تراوحت بين (١٣٨) دراسة العطية وعيسوي (٢٠٠٤) من العاملات من ذوي الاحتياجات الخاصة كأصغر عينة وبين (١٢٨٨) معلم ومعلمة في معاهد التربية الخاصة دراسة البتادل (١٩٩٨) .

اما البحث الحالي فقد تم اختيار (١٤٥) معلم ومعلمة ،باحث وباحثة من معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة في بغداد (الكرخ و الرصافة)

٣- اعتمد جميع الدراسات العربية والأجنبية على مقياس ما سلاك للاحتراق النفسي وبذلك اعتمد البحث الحالي على مقياس ما سلاك والمكيف للبيئة الواقية (الخزرجي، ٢٠٠٢) بعد تطوير فقراته من معلمي المرحلة الابتدائية إلى المعلمين مع ذوي الاحتياجات الخاصة

٤- تباين الدراسات السابقة الى مافي نتائجها تبعا لاختلاف اهدافها وعينتها لكنها بشكل عام وفي معظمها وجدت درجات من الاحتراق النفسي لدى عينتها وهناك عوامل عدة توثر في الاحتراق النفسي .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

١- منهج الدراسة : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي ، لملاءمته لطبيعة الدراسة ، التي تبحث عن الاحتراق النفسي للعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

في مدينة بغداد حيث يقوم هذا المنهج بدراسة متغيرات الدراسة كما هي لدى إفراد العينة دون ان يكون للباحثة دور في ضبط المتغير موضوع الدراسة .

٢- مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث العاملين في معاهد الاحتياجات الخاصة في مدينة بغداد موزعة على نوع الإعاقة في الجدول (١) *

الجدول (١)

يبين المجتمع الأصلي للعاملين

ت	اسم المعهد	نوع الإعاقة	الباحثين والباحثات	المعلمين والمعلمات	المجموع
١	الأمل	صم وبكم	٥	٢٠	٢٥
٢	العناية	صم وبكم	٤	١٥	١٩
٣	الكرامة	صم وبكم	٣	١٢	١٥
٤	الازدهار	صم وبكم	٨	٢٢	٣٠
٥	الخمائل	صم وبكم	٦	١٨	٢٤
٦	الشروق	صم	٣	٦	٩

ت	اسم المعهد	نوع الإعاقة	الباحثين والباحثات	المعلمين والمعلمات	المجموع
		وبكم			
٧	النور	مكفوفين	٩	١٧	٢٦
٨	المنار	حركي فيزياوي	٣	١٧	٢٠
٩	السعادة	حركي فيزياوي	٥	٢٠	٢٥
١٠	الرجاء	ذهنية	٤	١٢	١٦
١١	الوفاء	ذهنية	٤	١٢	١٦
١٢	الشقائق	ذهنية	٤	٧	١١
١٣	الروابي	ذهنية	٥	١٤	١٩
١٤	الامال	ذهنية	٤	١٤	١٨
١٥	القادسية	ذهنية	٣	١٤	١٧
المجموع			**٧٠**	**٢٢٠**	**٢٩٠**

***اخذت هذه الارقام من وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.**

وبذلك يتكون مجتمع البحث الحالي من الباحثين والباحثات والمعلمات والمعلمين في معاهد الاحتياجات الخاصة للعام ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ وقد بلغ حجم هذا المجتمع

(٢٩٠) العاملين بواقع (٧٠) الباحثين والباحثات و(٢٢٠) معلمة ومعلم توزعوا على معاهد الاحتياجات الخاصة في محافظة بغداد .

٣- **عينة البحث** : اختارت الباحثة باستخدام الاسلوب العشوائي بواقع (٥٠ %) من العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة للعام (٢٠٠٩ – ٢٠١٠) كما موضح في الجدول (٢)

الجدول (٢)

يبين عينة البحث حسب الإعاقة والتخصص

ت	اسم المعهد	نوع الإعاقة	الباحثين والباحثات	المعلمين والمعلمات	المجموع
١	الامل	صم وبكم	٢	١٠	١٢
٢	العناية	صم وبكم	٢	٨	١٠
٣	الكرامة	صم وبكم	١	٦	٧
٤	الازدهار	صم وبكم	٤	١١	١٥
٥	الخمائل	صم وبكم	٣	٩	١٢
٦	الشروق	صم وبكم	١	٣	٤
٧	النور	مكفوفين	٤	٨	١٢
٨	المنار	حركي فيزياوي	٢	٨	١٠
٩	السعادة	حركي فيزياوي	٣	١٠	١٣
١٠	الرجاء	ذهنية	٢	٦	٨
١١	الوفاء	ذهنية	٢	٦	٨
١٢	الشقائق	ذهنية	٢	٤	٦
١٣	الروابي	ذهنية	٣	٧	١٠
١٤	الامال	ذهنية	٢	٧	٩
١٥	القادسية	ذهنية	٢	٧	٩
المجموع			٣٥	١١٠	١٤٥

وبذلك تتكون عينة البحث من (١٤٥) العاملين بمعاهد ذوي الاحتياجات الخاصة بواقع (٣٥) الباحثين والباحثات و (١٠) معلمين ومعلمات.

٤- أدوات الدراسة

١- مقياس الاحتراق النفسي :

استخدمت الباحثة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي الذي تم وضعه من قبل ماسلاك وجاكسون (***maslach & jachson، 1981***) ليقيس الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الانسانية والاجتماعية،وقام عدد من الباحثين بتعريب المقياس ليتلائم مع البيئة العربية منهم(**دواني، ١٩٨٩ ، وحسين، ١٩٩٦**) .

إبعاد المقياس وفقراته :

يتكون المقياس من (٢٢) فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته ، اذ يطلب من المفحوص الاستجابة مرتين لكل فقرة : مرة تدل على تكرار الشعور ، بتدرج يتراوح من صفر – ٦ درجات واخرى تدل على شدة الشعور ، بتدرج يتراوح من صفر – ٦ درجات

وقد طور المقياس ليقيس ثلاثة إبعاد رئيسية للاحتراق النفسي هي : -

١- الاجهاد الانفعالي : ويقيس مستوى الاجهاد والتوتر الانفعالي الذي يشعر به الشخص نتيجة للعمل مع فئة معينة او في مجال معين ، وتقيس هذا البعد (٩ فقرات)

٢- تبلد المشاعر : ويقيس مستوى الاهتمام او اللامبالاة نتيجة للعمل مع فئة معينة او مجال معين ، وتقيس هذا البعد (٥ فقرات)

٣- نقص الشعور بالانجاز : ويقيس طريقة تقييم الفرد لنفسه ومستوى شعوره بالكفاءة والرضى في عمله ، ونقيس هذا البعد (٨ فقرات)

اما توزيع فقرات المقياس على هذه الابعاد الثلاثة فهي

١- بعد الاجهاد الانفعالي:ويحتوي على تسع فقرات وهي(١ ،٢ ،٣ ، ٦ ، ٨ ،١٣، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠)

٢- بعد تبلد المشاعر : ويحتوي على خمس فقرات وهي (٥ ، ١٠ ، ١١ ، ١٥ ، ٢٢)

٣- بعد نقص الشعور بالانجاز: ويحتوي على ثمان فقرات وهي(٤ ،١٨،١٧،١٢،٧ ، ١٩ ، ٢١) الملحق (١)

صدق المقياس :

يتمتع المقياس الاصلي بمستوى جيد من الصدق ، اذ ظهرت دلالات صدق المقياس من خلال قدرته على التمييز بين فئات مختلفة من العاملين الذين يعانون من احتراق نفسي متدن وذلك من خلال دراسات مختلفة مثل (maslach&jakson، 1981)و(gold،1985) و(دراسة السرطاوي،١٩٩٧) و(دراسةالعطية وعيسوي،٢٠٠٤).

وكذلك الامر في الدراسات العربية ، حيث قام عدد من الباحثين باستخراج دلالات جيدة من الصدق للنسخة المعربة من المقياس ، فقد قام (دواني وزملاؤه المحكمين ،١٩٨٩) (والوايلي ، ١٩٩٥) ،

و(حسين، ١٩٩٦) و(الخزرجي،٢٠٠٣) وبهدف التحقق من صدق المقياس لاستخدامه في الدراسة الحالية تم استخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على (١٠) محكمين(ملحق ٢) بهدف التحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات ، ومدى انتمائها للابعاد التي وضعت لقياسها

وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين، تم اجراء التعديلات المناسبة على فقرات المقياس كما تم تعديل الفقرات التي اجمع عليها المحكمون علما بان المقياس بصورته الحالية لايختلف كثيرا من حيث الجوهرعن المقياس الاصلي،اذ لم يتم حذف او اضافة اية فقرة ، واقتصرت التعديلات فقط اللغوي فضلا عن صدق المحكمين و

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والعلامة الكلية للاختبار ، كما مبين في الجدول (٣) .

الجدول (٣)

معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار

البعد	معامل الارتباط
الاجهاد الانفعالي	٠،٩٠
تبلد المشاعر	٠ ، ٦٨
نقص الشعور بالانجاز	٠ ، ٧٨

يتضح من الجدول (٣) ان معاملات الارتباط بين المقياس الكلي وبعدي الاجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالانجاز كانت مرتفعة ودالة،اذ بلغت ٠،٩٠ و٠،٧٨، ٠مقارنة ببعد تبلد المشاعر الذي كان ٠ ، ٦٨

ثبات المقياس :قامت ماسلاك وجاكسون (***Maslach and Jacksons، 1981***) بحساب معامل الاتساق الداخلي ، باستخدام معادلة الفاكرونباخ وذلك لحساب تكرار وشدة الابعاد الثلاث للمقياس اذ كانت على النحو الاتي كما هي موضحة في الجدول الاتي :

الجدول (٤)

يوضح دلالات ثبات المقياس الأصلي

البعد	ثبات التكرار	ثبات الشدة
الاجهاد الانفعالي	٠،٩٠	٠،٨٧
تبلد المشاعر	٠،٧٩	٠،٧٦
نقص الشعور بالانجاز	٠،٧١	٠،٧٣

وقام دواني واخرون (١٩٨٩) باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من ابعاد المقياس وللمقياس ككل ، حيث بلغت القيمة للاجهاد الانفعالي(٨٠،٠) ولتبلد الشعور(٦٠،٠) ونقص الشعور بالانجاز (٧٦،٠) كما بلغت للمقياس ككل(٧٥،٠) وبهدف التأكد من ثبات المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام طريقة اعادة تطبيق الاختبار وذلك خلال فترة اسبوعين من التطبيق الاول والثاني على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) (معلم ومعلمة ، باحث وباحثة)من العاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة والذين تم استبعادهم فيما بعد من عينة البحث ، وقد بلغت معاملات الارتباط بين التطبيق الاول والثاني لابعاد المقياس على النحو الاتي كما في الجدول (٥)

الجدول (٥)

معاملات الارتباط بين التطبيق الاول والثاني لابعاد المقياس

البعد	معامل الارتباط
الإجهاد الانفعالي	٠ ،٨١
تبلد المشاعر	٠ ،٦٧
نقص الشعور بالانجاز	٠ ،٨٥

يتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الارتباط عالية وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات وبالمقارنة،كما تم حساب المقياس عن طريق معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة الفاكرونباخ لكل من ابعاد المقياس على حدة ، فضلا عن الثبات الكلي للمقياس ككل كما يتضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

قيم الاتساق لمقياس الاحتراق النفسي المحسوبة بمعامل الفاكرونباخ

البعد	الثبات
الاجهاد الانفعالي	٠،٨٨
تبلد المشاعر	٠،٧٣
نقص الشعور بالانجاز	٠،٨٦
الثبات الكلي	٠،٦٨

يتضح من الجدول (٦) ان معاملات الثبات للمقاييس الفرعية تراوحت بين ٠،٧٣ – ٠،٨٨ ،وان ثبات المقياس الكلي كان ٠،٦٨ وكلها معاملات مرتفعة تشير الى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات

تصحيح المقياس :

ذكرنا انفا ان المقياس الحالي يتكون من (٢٢) فقرة تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته وذلك ضمن ثلاثة ابعاد هي(الاجهاد الانفعالي،تبلد المشاعر،ونقص الشعور بالانجاز) ويطلب من المفحوص عادة الاستجابة مرتين لكل فقرة من فقرات المقياس،مرة تدل على تكرار الشعور بتدرج يتراوح من(صفر– ٦) درجات واخرى تدل على شدة الشعور بتدرج يتراوح من (صفر – ٦) درجات .

ونظرا لوجود ارتباط عالي بين بعدي التكرار والشدة للمقياس وبهدف اختصار وقت التطبيق فقد اكتفت الباحثة في الدراسة الحالية باستخدام اجابة المفحوص على البعد الخاص بتكرار شعوره نحو فقرات المقياس ، وهذا ماكشفت عنه اوصت به دراسات مختلفة منها دراسة (ماسلاك وجاكسون **(Maslach & Jacksons1981 ودراسة (السرطاوي، ١٩٩٧)** ولما كانت الخيارات المتاحة للاجابة تتاوح من (٠ – ٦) درجات فان حساب الدرجات العليا للاختبار الكلي او لاي من ابعاده الثلاث هي ناتج ضرب اعلى تدريج مع عدد فقرات المقياس والبعد (

اعلى تدريج × عدد الفقرات) اما حساب الدرجة الدنيا للاختبار الكلي او لاي من ابعاده الثلاث فهي ناتج ضرب ادنى تدريج مع عدد فقرات المقياس او البعد(ادنى تدريج × عدد الفقرات)

$$\text{اما الدرجة المتوسطة} = \frac{\text{عدد فئات التدريج} + ١ \times \text{عدد الفقرات}}{٢}$$

وبناء عليه فان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب في الاختبار الكلي هي(٦×٢٢ = ١٣٢) في حين ان ادنى درجة هي(٠× ٢٢=٠) أي ان الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠ – ١٣٢) وبنفس الطريقة يمكن حساب الدرجة الدنيا والدرجة العليا لابعاد المقياس الثلاث كما موضحة في الجدول (٧)

الجدول (٧)

الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس الاحتراق النفسي الكلي ولإبعاده الثلاث

البعد	عدد الفقرات	الدرجة الدنيا للتدرج × عدد الفقرات	الدرجة العليا للتدرج × عدد الفقرات
الاجهاد الانفعالي	٩ فقرات	٠ = ٩ ×٠	٥٤ = ٩ ×٦
تبلد المشاعر	٥ فقرات	٠ = ٥ ×٠	٣٠ = ٥ ×٦
نقص الشعور بالانجاز	٨ فقرات	٠ = ٨ ×٠	٤٨ = ٨ ×٦
الدرجة الكلية	٢٢ فقرة	٠ = ٢٢ ×٠	١٣٢ = ٢٢ ×٦

علما بان قيم الدرجات الخاصة بالإجابات المتوقعة في الاستبانة كما موضحا في الجدول (٨)

الجدول (٨)

السلم السباعي لقيم الدرجات الخاصة بالإجابة

الاجابة المؤشر عليها	أبدا	مرة على الأقل في السنة	مرات في الشهر على الأقل	مرات في الشهر	مرات في الأسبوع	مرات في الأسبوع	كل يوم
قيمة درجة	صفر	١	٢	٣	٤	٥	٦

الوسائل الإحصائية

اعتمدت الباحثة على الحقيبة الإحصائية المستخدمة في العلوم الاجتماعية spss واستخدمت الوسائل الإحصائية الاتية:

- حساب المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- الاختبار التائي لعينة واحدة
- الاختبار التائي لعينتن مستقلين
- معامل ارتباط بيرسون
- معادلة الفاكرونباخ
- تحليل التباين الاحادي

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل نتائج البحث الحالي وتحليلها ومناقشتها وستعرض الباحثة نتائج البحث وفق أهدافه

الهدف الأول :

– معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة،ولتحقيق هذا الهدف وضعت الفرضية الاتية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (٠٥ ، ٠) بين المتوسطات الحسابية للعاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة والمتوسط الفرضي للمقياس

وبعد تطبيق مقياس الاحتراق النفسي على عينة البحث البالغ (١٤٥) باحثا ومعلما بواقع (١١٠) معلما و (٣٥) باحثا وتحليل الاجابات وحساب المتوسطات الحسابية لدرجاتهم على المقياس وانحرافاتها المعيارية كانت النتائج كما في الجدول (٩)

الجدول (٩)

نتائج اختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفروق بين متوسطات العينة والوسط الفرضي

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجات الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
١٤٥	٨٦، ١٥٢	١٨، ٦٩٣	٦٦	١٤٤	١٢، ٩٨	١، ٩٦	دال

تبين من الجدول اعلاه ان متوسط درجات الاحتراق النفسي للعينة (١٥٢، ٨٦) وهو اعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٦) وبانحراف معياري قدره(٦٩٣، ١٨) والقيمة التائية المحسوبة البالغة (٩٨، ١٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٦، ١) عند درجة حرية

(١٤٤) يعني ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (٠٥، ٠)بين متوسط درجات العينة على مقياس الاحتراق النفسي وبين المتوسط الفرضي للمقياس ولصالح العينة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ويعني هنا ان افراد عينة البحث لديهم الشعور بالاحتراق النفسي ولمعرفة الافراد الذين لديهم احتراق نفسي شديد فنستطيع معرفة ذلك عن طريق المعادلة الاتية (المتوسط + انحراف معياري واحد) ١٥٢، ٨٦ + ٦٩٣، ١٨ = ٨٤٥ ، ١٠٤ فالافراد الذين حصلوا على درجة من (١٥٢، ٨٦ – ٨٤٥ ، ١٠٤) فاكثر يعانون من احتراق شديد . اما الافراد الذين حصلوا على درجة اقل من (المتوسط – انحراف معياري واحد) أي الذين حصلوا على (١٥٢ ، ٧٦ – ٤٥٩ ، ٦٧) او اقل لديه احتراق ضعيف .

الهدف الثاني :

–معرفة درجات مقياس الاحتراق النفسي بين العاملين وفقا لطبيعة عملهم (معلم ومعلمة– باحث وباحثة)ولتحقيق ذلك وضعت الفرضية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (٠٥، ٠) بين المتوسطات الحسابية بين العاملين وحسب تخصص المعاهد لأطفال ذوالاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتراق النفسي

ولمعرفة هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق (anova one – way) لمعرفة ما اذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في المعاهد (سمعية ، ذهنية ، مكفوفين ، عوق فيزيائي) وكما في الجدول(١٠)

الجدول (١٠)

نتائج الاختبار الثائي لعينتين مستقلتين(معلم–باحث) على مقياس الاحتراق النفسي

العينة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة عند مستوى ٠.٥
المعلمون	١١٠	٨٩ ،٤	١٧ ،٠٩٧	١٤٣	٣ ،٨٨٧	١ ،٩٦	دالة
الباحثون	٣٥	٧٥ ،٩٤٢	٢٠ ،٠٣٣٧				

يتبين من الجدول أعلاه ان متوسط درجات المعلمون بلغت (٤، ٨٩) درجة وبانحراف معياري (٠٩٧، ١٧) بينما متوسط درجات الباحثون بلغت (٩٤٢، ٧٥) درجة وبانحراف معياري (٠٣٣٧، ٢٠) وبدرجة حرية(١٤٣) وكانت القيمة التائية المحسوبة (٨٨٧، ٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(٩٦، ١) وهو دال اي ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المعلمون وعينة الباحثون، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة وسبب ذلك ان المعلمون هم على تماس مباشر مع الاطفال ذودلاله (٠،٠٥) اذ ان قيمة في اجات الخاصة اكثر من الباحثين.

الهدف الثالث

معرفة الفروق بين العاملين في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة حسب تخصص المعاهد(الاعاقة الذهنية ، الاعاقة السمعية ،المكفوفين ، العوق الفيزياوي) على مقياس الاحتراق النفسي .

ولتحقيق ذلك وصف الفرضيات الآتية

أ– لاتوجد فروق ذات دالة إحصائيا بنسبة (٠،٥) بين المتوسطات الحسابية بين العاملين وحسب تخصص المعاهد لاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاحتراق النفس ولمعرفة هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اتحليل التباين الاحادي (anova one- way) لمعرفة ما اذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين

العاملين في المعاهد(الاعاقة الذهنية ، الاعاقة السمعية ،المكفوفين ، العوق الفيزياوي) وكما في الجدول (١١و١٢)

الجدول (١١)

الدلالات الإحصائية

العينة	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السمعية	٦٠	٨٩,٦٣٣	٥,٩٦٥٩
الذهنية	٥٠	٧٨,٣٢	١٩،٤٣٥٣
المكفوفين	١٢	٦٦,٥٨٣٣	٣،٣٢٢
العوق الفيزياوي	٢٣	٨٠،٨٢٦١	٣,٢٣٢٢
المجموع	١٤٥	٨٦،١٥١٧	١٨،٦٩٢٨

الجدول (١٢)

تحليل التبيان المعرفي الفروق بين إفراد العينة في الاحتراق النفسي يا اختلاف تخصص المعاهد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعتين	١٠٩٣٨٦٨،٩٦٦	٣	٢٧٣٤٦٧،٢٤١	٤٦،١٤٢
داخل المجموعتين	٣٢٦٥٥،٠٣٤	١٤١	٢٣١،٥٩٦	
المجموع	١١٢٦٥٢٤،٠٠٠	١٤٤		

ان النتائج في الجدول أعلاه يبن أن قيمة (ف) للاحتراق النفسي بلغت (٤٦،١٤٢) وهي داله إحصائيا عند مستوى دلاله (٠،٠٥) اذ ان قيمة في الجدول

عند درجات (١٤١) هو (٢،٢٧) وبذلك ترفض الفرصة الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي وجود فروق دالة دلالة إحصائية بين العاملين في معاهد الأطفال ذوي الاحتياطات الخاصة وحسب تخصص المعاهد .

الاستنتاجات :

١- ان عينة البحث العاملون في معاهد أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم الشعور بالاحتراق النفسي بدرجة اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس وهذا طبيعي لان هؤلاء العاملون يتعاملون مع أطفال ليسوا اسوياء بل يحتاجون الى رعاية كبيرة وان الاهتمام بهم يحتاج الى جهد مضاعف من قبل العاملين

٢- وظهرت النتائج ان المعلمون والمعلمات لديهم شعور بالاحتراق النفسي من الباحثين والباحثات وذلك لان المعلمون على تماس مباشر وهم الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويبذلون جهودا مضاعفة خلال التعامل من حين ان الباحثون يدرسون حالاتهم وليس على تماس مباشر

٣- وظهرت النتائج ان هناك فروق بين العاملين وحسب تخصص المعاهد الذين يعملون بها لان طبيعة الأطفال الذين يدرسون في هذه المعاهد مختلف

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته توصي الباحثة ما يلي:

١- لما كان معظم العاملون في المعاهد يعانون من ظاهرة الاحتراق النفسي فان الباحثة توصي بان يكون التقليل من عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الواحد حتى يستطيع المعلم ان يبذل جهده ويستطيع تحقيق التعامل السليم مع الأطفال

٢- تعيين خريجوا الإرشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية وإدخالهم دورات مكثفة للتعامل مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

٣- إرسال المعلمون والباحثون الذين يعملون في هذه المعاهد الى الخارج للاطلاع على احدث الوسائل المتبعة في الدول المتقدمة للتعامل مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

المقترحات

استكمالا للبحث الحالي وتطويرا له تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة له مثل

١- إجراء دراسة عن الاحتراق النفسي وعلاقته بمتغيرات مثل الحالة الزوجية ، والدخل الشهري وسنوات الخدمة

٢- إجراء دراسة عن الاحتراق النفسي لدى والدي أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

المصادر

اولاً : المصادر العربية

١- باركندي ، هانم حامد (١٩٩٣) : مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمانينية النفسية وبعض المتغيرات الديموافية ، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** ، سبتمبر

٢- البتال ، زايد بن محمد (١٩٩٨) : ***الاحتراق النفسي : ضغوط العمل النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته – اسبابه – علاجه*** ، الرياض .

٣- ـــ (٢٠٠٢) معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو اجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ ، ***رسالة التربية وعلم النفس*** ، ع (١٩) ، الرياض

٤- حسين ، خضير عباس احمد (١٩٩٦) : ***الاحتراق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا من التدريسيين واساليب تخفيضه ، اطروحة غير منشورة*** ، **جامعة بغداد**

٥- الخزرجي ، اسماء شاكر (٢٠٠٣) ***الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته بالرضا الوظيفي ، رسالة ماجستير غير منشورة*** ، جامعة بغداد

٦- دواني ، كمال واخرون (١٩٨٩) : مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الاردن ، ***المجلة التربوية*** ، العدد ١٩ ، المجلد (٥) ، الكويت ،

٧- زيدان ، ايمان محمد مصطفى (١٩٩٨) : ***مدى فاعلية كل من الارشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة***

من المعلمات ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة ،

٨- السرطاوي ، زيدان (١٩٩٧) : الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة ، دراسة ميدانية ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة عين شمس ، المجلد ٢١ ، العدد الاول .

٩- **العتبي ، بندر بن ناصر (٢٠٠٤) : الخصائص السيكومترية لصورة سعودية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي ، *المجلة العربية للتربية الخاصة*** ، العدد الخامس .

١٠- عسكر ، علي واخرون (١٩٨٦) : مدى تعرف معلمي الثانوية بالكويت لظاهرة الاحتراق النفسي ، ***المجلة التربوية*** ، العدد ١٠ ، المجلد ٣ .

١١- العطية ، اسماء وعيسوي ، طارق (٢٠٠٤) : الاحتراق النفسي لدى عينة من العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات بدولة قطر ، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** ، ابريل ، العدد٤٥ .

١٢- الوايلي ، سليمان محمد سليمان (١٩٩٥) : ***الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام*** ، كلية التربية ، جامعة ام قرى.

ثانياً :المصادر الأجنبية

13- Billingsley ، b، s. (1993) : teacher retention and attrition in special and general education . a critical review of the literatune ، journal of special education . 27 (2)

14- Bolie ، j (1988) : supporting the delivers of care strategies to support nurses and prevent bnrnout. The nursing clinics of north America . 23 (4)

15- Cedoline ، a.j (1982) job burnout in publich education symptous teachers college. New yorle

16- CEC launches initiative on special education teaching conditions (1998 . February in arch) c e c today . 2 (7)

17-Conway . gs (1982) : astudy of situational demographio and personality factors asso eiated with burnout inschoo cpinese prs the catholic vniversity

18- Cuunninjam w-c1992 techer burnt sty llsh fal orproffer problem planning and changing

19- Cold h-s (1985) teeher byrront the person and environment en flyence pesser tation abstract in tern ation

20- Cresten r0 and other (2001) working in speiciai ednctior factor that enhance speial edneatr in tent to stae coynil for exeeptiohal children 67

21- Maslach -c- a (1976) the byront syndrmeil the day care settiny ch ld care gyarterly

22- M aslach am jalson (1982) us slach bhrnout lnvtory nannul consulinj pslchoqst pres

23- Niehas o-l(1981) burret arel thrad to hnmmresoures manajers the man ajemamt of peole of worle personal

24- Plat j-m and olson (1990) whg teacher ame leaving special education teacher educalion special elucalien

25- Sarros and other (1990) how burnout out one techers acrss- cultural study aus traliam jounal of educf

26- Thomas n-t (1993) burnout among nnrsinj factuly in texas

27- Wisniwsle l cargiulo r-m- (1997) occupational stress and burout ammon special edu to aeviewol edacatiou

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانه أراء المحكمين حول صلاحية فقرات (الاحتراق النفسي)

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة .

تروم الباحثة بدراسة تهدف الى مستوى الاحتراق النفسي للعاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(**الإعاقة الذهنية والسمعية والمكفوفين والعوق الفيزياوي)**

ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث اداة لقياس الاحتراق النفسي وقد تبنت الباحثة مقياس ماسلاك وجاكسون (Maslach and Jackson)وقام عدد من الباحثين بتعريف المقياس ليتلائم مع البيئة العربية ومنهم الدواني ١٩٨٩،وعليمات ١٩٩٣، وصالح وغيرهم ،والمقياس المستخدم في هذه الدراسة مقياس سباعي يتمثل (٦)درجة قوية جدا و(صفر) يمثل درجة ضعيفة جدا ويتكون المقياس من (٢٢)فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد تشكل من مجموعة الاحتراق النفسي وهي :١-بعد الاتجاه الانفعالي ٢-تبلد المشاعر ٣- بعد شعور النقص بالانجاز الشخصي

ونظرا لما نعهد فيكم من دراية وخبرة في هذا المجال وسعة علمية مرموقة ،نرجو الاطلاع على كل فقرة من فقرات مقياس الاحتراق النفسي وعلى وفق ابعادها للحكم على صلاحيتها واقتراح التعديل المناسب لاي فقرة تحتاج الى ذلك ،وذلك بوضع اشارة (/) امام البدائل (صالحة) و(غير صالحة)(التعديل) وان المقياس يحتوي على ثلاثة ابعاد البعد الأول الإجهاد الانفعالي وتمثل الفقرات (١،٢،٣،٦،٨،١٣،١٤،١٦،٢٠)والبعد الثاني :تبلد المشاعر وتمثل الفقرات (٥،١٠،١١,١٥،٢٢) وابعد الثالث نقص الشعور بالانجاز وتمثل الفقرات (٤،٧،١٢،١٧،١٨،١٩،٢١) ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١-	اشعر بأنني منهك بسبب ممارستي لهذه المهنة			
٢-	اشعر بأنه من الصعب ان اهدا او احس بالاسترخاء بعد يوم اقوم فيه بالعمل			
٣-	اشعر بالإرهاق المستمر عندما استيقظ من نومي واعرف ان علي مواجهة يوم جديد			
٤-	باستطاعتي فهم مشاعر الأطفال نحو الاشياء بكل سهولة			
٥-	اشعر بانني اتعامل مع بعض الأطفال وكانهم اشياء لابشر			
٦-	ان التعامل مع الأطفال طول اليوم الدراسي يسبب لي الاجهاد والتعب			
٧-	اتعامل بفاعلية عالية مع مشكلات الأطفال			
٨-	اشعر بالضغط النفسي بسبب ممارستي لهذه المهنة			
٩-	اشعر اني اوثر ايجابيا في حياة كثير من الناس من خلال ممارستي لهذه المهنة			
١٠-	اشعر انني اصبحت اكثر قسوة مع الناس بعد التحاقي بمهنتي			
١١-	انني قلق لان هذه الوظيفة تحجر عواطفي			
١٢-	اشعر بالحيوية والنشاط			
١٣-	اشعر بالاحباط بسبب ممارستي لمهنة التدريس			
١٤-	اشعر باني اعمل في هذه المهنة باجهاد كبير			
١٥-	لااكترث لما يحدث مع الأطفال من مشكلات			
١٦-	ان التعامل المباشر مع الأطفال يسبب لي ضغوطا نفسية شديدة			
١٧-	استطيع بكل سهولة ان اخلق جوا نفسيا مريحا مع الأطفال			
١٨-	أحس بالراحة عندما اتعامل بود مع الأطفال			
١٩-	لقد أنجزت اشياء كثيرة ذات قيمة واهمية في هذه المهنة			
٢٠-	اعتقد ان الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ما أعانيه من إمراض جسمية			
٢١-	أتعامل بهدوء مع المشكلات الانفعالية للأطفال إثناء ممارستي لهذه			
٢٢-	باستطاعتي فهم مشاعر الأطفال نحو الأشياء بكل سهولة			

أسماء المحكمين حسب الحروف الأبجدية واللقب العلمي

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل

١-	أ . د	عبد الامير الشمسي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد
٢-	أ . د	قبيل كودي حسين	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٣-	أ . د	محمد كاظم	علم النفس	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٤-	أ . د	نادية شعبان مصطفى	تربية خاصة	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٥-	أ . م . د	حيدر كريم سكر	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٦-	أ . م . د	سناء مجول	قياس نفسي	جامعة بغداد – الاداب
٧-	أ . م . د	عبد الكريم جعو	علم الاجتماع	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٨-	أ . م . د	كفاح العسكري	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٩-	أ . م . د	محمد انور	تقويم وقياس	جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد
١٠-	أ . م . د	نبيل عبد الغفور	تقويم وقياس	الجامعة المستنصرية – كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل

الاستبانة بصورتها النهائية

عزيزي المعلم والباحث .....،،،،،،،،،،،،،،،،،،المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام بدراسة تهدف الى معرفة مستوى الاحتراق النفسي للعاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نرجو منكم التكرم بمساعدتنا وذلك بملا الاستبانة حيث يرجى قراءة كل عبارة والاجابة عنها وذلك بوضع اشارة(×)على الخانة الدالة على الاجابة علما بان تدرج المقياس من(٠– ٦) والصفر يمثل درجة عدم وجود احساس بالاحتراق النفسي والدرجة (١) تمثل بان احساسك بالاحتراق النفسي لمدة قليلة في السنة اما الدرجة (٢) فاحساسك مرة في الشهر على الأقل والدرجة (٣) مرات في الشهر و (٤) مرة في الأسبوع و (٥) مرات في الاسبوع و (٦) كل يوم

نشكر تعاونكم ونعلمكم بان جميع الاجابات ستحاط بالسرية التامة ولهذا الفرض لم نطلب سوء بعض المعلومات العامة التي تساعد في فرز الإجابات وتحليلها

١– التخصص : معلم ومعلمة ☐ باحث وباحثة ☐

٢– المعهد : الإعاقة السمعية ☐ الإعاقة الذهنية ☐

المكفوفين ☐ العوق الفيزياوي ☐

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

ت	الفقرة							

ت	الفقرة							
١-	اشعر بأنني منهك بسبب ممارستي لهذه المهنة							
٢-	اشعر بأنه من الصعب ان اهدا او احس بالاسترخاء بعد يوم اقوم فيه بالعمل							
٣-	اشعر بالارهاق المستمر عندما استيقظ من نومي واعرف ان علي مواجهة يوم جديد							
٤-	باستطاعتي فهم مشاعر الأطفال نحو الاشياء بكل سهولة							
٥-	اشعر بانني اتعامل مع بعض الأطفال وكانهم اشياء لابشر							
٦-	ان التعامل مع الأطفال طول اليوم الدراسي يسبب لي الاجهاد والتعب							
٧-	اتعامل بفاعلية عالية مع مشكلات الأطفال							
٨-	اشعر بالضغط النفسي بسبب ممارستي لهذه المهنة							
٩-	اشعر اني اوثر ايجابيا في حياة كثيرمن الناس من خلال ممارستي لهذهالمهنة							
١٠-	اشعر انني اصبحت اكثر قسوة مع الناس بعد التحاقي بمهنتي							
١١-	انني قلق لان هذه الوظيفة تحجر عواطفي							
١٢-	اشعر بالحيوية والنشاط							
١٣-	اشعر بالاحباط بسبب ممارستي لمهنة التدريس							
١٤-	اشعر باني اعمل في هذه المهنة باجهاد كبير							
١٥-	لااكترث لما يحدث مع الأطفال من مشكلات							
١٦-	ان التعامل المباشر مع الأطفال يسبب لي ضغوطا نفسية شديدة							
١٧-	استطيع بكل سهولة ان اخلق جوا نفسيا مريحا مع الأطفال							
١٨-	أحس بالراحة عندما اتعامل بود مع الأطفال							

ت	الفقرة							
١٩-	لقد انجزت اشياء كثيرة ذات قيمة واهمية في هذه المهنة							
٢٠-	اعتقد ان الضغوط التي تواجهني في عملي هي سبب ماعانيه من امراض جسمية							
٢١-	اتعامل بهدوء مع المشكلات الانفعالية للأطفال اثناء ممارستي لهذه							
٢٢-	باستطاعتي فهم مشاعر الأطفال نحو الاشياء بكل سهولة							

صدق البناء
لمفهوم " الحرمان النسبي العراقي المُدرَك "

م.د. فارس كمال عمر نظمي

مستخلص البحث

يشير مفهوم "**الحرمان النسبي**" إلى أن الناس يحتجون ويتمردون على أوضاعهم ليس بتأثير المعنى "المطلق" للحرمان، ولكن لأنهم يشعرون بالحرمان نسبةً إلى مقايسات يجرونها مع أوضاع أفراد أو جماعات أخرى. وقد دأبت الدراسات السابقة على تناول الحرمان النسبي في إطار المجتمع الواحد، عبر المقايسات التي يجريها الفرد بين أوضاعه وأوضاع الأفراد أو الجماعات الأخرى في مجتمعه. ولذلك اجتهد الباحث الحالي في دراسة سابقة له للخروج بقياس الحرمان النسبي من حيز المقايسات داخل المجتمع الواحد (العراقي)، إلى حيز المقايسة مع المجتمعات الأخرى (غير العراقية)، فاشتق مفهوماً جديداً هو "**الحرمان النسبي العراقي المُدرَك**"، مطوراً أداةً توليفية لقياسه. ولأن "صدق البناء" هو الوسيلة الأساسية للتحقق من صدق أي مفهوم نفسي ومن صدق الأداة المستخدمة لقياسه إذ يتطلب تراكماً تدريجياً للمعلومات من مصادر متنوعة، فإن البحث الحالي يمثل محاولة إضافية للتحقق من صدقية مفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، سعياً لتثبيته أو تعديله أو استبداله، على المستويين النظري والسيكومتري، مستهدفاً التحقق من صدق البناء لكل من المفهوم والمقياس المعد سابقاً لقياس المفهوم.

وقد جرى تحقيق هذا الهدف بخطوتين: التحليل العاملي، واختبار فرضيات. فقد أسفر التحليل العاملي للمقياس، بعد تطبيقه على عينة مؤلفة من (١١١) طالباً وطالبة عراقيي الجنسية ينتسبون للدراسة الأولية الصباحية في كلية الآداب بجامعة بغداد، عن استخلاص عامل واحد فقط تتشبع عليه فقرات المقياس السبعة جميعاً، ما قدم إسناداً قوياً

للمنطلق النظري الأساسي الذي اعتمده الباحث في اشتقاقه للمفهوم، أي إحادية البعد لمفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" وشدة اتساقه الداخلي، مقدماً برهاناً جديداً على **صدقية بناء هذا المفهوم** ووجوده الفعلي في شخصية الفرد العراقي. كما صيغت ثلاث فرضيات مستقاة من المعطيات النظرية ونتائج بعض الدراسات السابقة، ثم جرى اختبارها بواسطة استبانة للرأي تضمنت أربعة أسئلة تتعلق ببعض القضايا السياسية الراهنة في العراق، جرى إعدادها لهذا الغرض وتطبيقها على عينة البحث، فاتضح صواب الفرضيتين الأولى والثانية، ما يعني إضافة أدلة جديدة ملموسة **على قدرة المقياس الحالي لقياس ما يزعم إنه يقيسه؛** فيما اتضح عدم صواب الفرضية الثالثة، الأمر الذي فسّره الباحث باحتمالية وجود متغيرات وسيطة غير ظاهرة أعاقت تحقيق الفرضية، أو أن طبيعة المفهوم العابرة للتمايزات بين الجماعات المتخالفة فكرياً قد أدت إلى صفرية العلاقة التي قامت عليها الفرضية.

وقد خلص الاستنتاج النهائي للبحث إلى أن مفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" **يتمتع بصدقية ملموسة، بناءً وقياساً،** ولا يتطلب إجراء أي تعديلات على تعريفه أو أسلوب قياسه في الوقت الحاضر. كما أوصى الباحث بتوظيف المقياس الحالي في الدراسات المتخصصة بمسح أحوال الأسرة العراقية، بهدف إيجاد علاقة الحرمان النسبي العراقي بأصناف الحرمان الموضوعي التي تقيسها تلك المسوحات. واقترح أيضاً إجراء عدد من الدراسات العاملية والارتباطية وشبه التجريبية لاستكمال تدعيم المفهوم على الصعيدين النظري والسيكومتري عبر النفاذ أكثر في ديناميات وأنساق علاقاته الوظيفية بشبكة المتغيرات النفسية والاجتماعية ذات الصلة.

الفصل الأول
مُدخـلات البحث

مشكلة البحث وأهميته

ظهر في ستينات القرن الماضي توجه أكاديمي، اشترك فيه منظّرون في علوم السياسة والاجتماع والنفس الاجتماعي، يفسر أسباب نشوء الظاهرات الجمعية في المجتمع، بالرجوع إلى مفهوم "**الحرمان النسبي**" Relative Deprivation، إذ يحتج الناس ويتمردون على أوضاعهم ليس بتأثير المعنى "المطلق" Absolute للحرمان، ولكن لأنهم يشعرون بالحرمان نسبةً إلى مقايسات يجرونها مع أوضاع أفراد أو جماعات أخرى (Guimond & Dube-Simard, 1983, pp.526–527) .

فالعامل الأساسي هو المقايسة مع الآخر واقتناع الفرد بأن له حقاً مشروعاً في الحصول على الحقوق والامتيازات نفسها التي يتمتع بها هذا الآخر، سواء كان فرداً أم جماعة (مكاوي،٢٠٠٢ ، ص٥). فكثيراً ما يشعر البشر بالحرمان ذاتياً بالنسبة لتوقعاتهم، بالرغم من أن مراقباً موضوعياً قد لا يرى أنهم معوزون. كما إن وجود ما يرى المراقب أنه فقر مدقع أو حرمان مطلق، لا يرى الذين يعانون منه بالضرورة أنه غير منصف أو غير قابل للعلاج (غير، ٢٠٠٤، ص٦٨).

وقد توافرت إسنادات مهمة لهذا التنظير، استندت إلى تحليلات تأريخية لحالات مثل الثورة الفرنسية، إذ أن الفئات التي تثير العنف الجمعي ليست بالضرورة هي الفئات المضطَهَدَة Oppressed اجتماعياً، بل قد تكون الفئاتِ التي يتوافر لديها سبب للاعتقاد بأنها يجب ويمكن أن تمتلك أوضاعاً أفضل (Deaux & Wrightsman, 1984, p.214). وبهذا يصبح الحرمان النسبي عاملاً أساسياً كامناً خلف التغيرات والثورات الاجتماعية، إذ لاحظ Davis 1962 (أحد رواد التنظير في هذا الميدان) أن الثورات تندلع في الغالب عندما يواجه المجتمعُ نكساتٍ اقتصادية بعد مرحلة من الازدهار مرّ بها (Jung, 1978, p.123).

إن الأشخاص الذين يشعرون بالحرمان النسبي، سرعان ما يشعرون بعدم السعادة، ويمكن تحت بعض الظروف، أن يصبح مثل هؤلاء المحرومون عناصر فعالة للحركات الاجتماعية والسياسية. فحينما يقتنع هؤلاء بأن مشاعر الضيق والتوتر والغضب التي يرزحون تحتها، إنما هي نتيجة للمشكلات المجتمعية القائمة التي سببتها السلطة السياسية، عندها يمكن لهذه المشاعر أن تتحول وتأخذ طريقها للسير وفق معتقدات الحركات وسلوكياتها، فيندمج الأفراد بشكل فعال في الحركة من أجل تخليص أنفسهم من التوترات، ويقفون بوجه السلطة حتى لا يحدث حرمان أكثر من ذلك الذي يعانون منه (أبو الغار، ١٩٨٥، ص٢٣١).

أما عن البنية التكوينية للمفهوم، فهناك اتفاق واسع اليوم بين الباحثين على إن للحرمان النسبي مكونيين: مكون "بارد" **(معرفي)** أي إدراك الحرمان، ومكون "ساخن" **(انفعالي– دافعي)** يتضمن انفعالات الاستياء التي تحفز لظهور اتجاهات وسلوكيات معينة (Olson & Hafer, 1996, p.85) ؛ وإن له نوعين تقليديين رئيسين خضعا للدراسة، هما: "**الحرمان الجماعي**" Fraternal (أي شعور الفرد بأن جماعته محرومة نسبةً إلى جماعات أخرى)، و"**الحرمان الفردي**" Egoistic (أي شعور الفرد بأنه محروم نسبةً الى بقية الناس) (Maluso, 2007) . وأصبح التوجه الحديث يميل إلى دراسة التفاعل بين كل هذه الأبعاد، سواء لتحديد الشروط المسبقة للحرمان النسبي، أو للتنبؤ بالسلوكيات الناجمة عنه (Olson & Hafer, 1996, pp. 85).

لقد دأبت التنظيرات والدراسات السابقة على تناول الحرمان النسبي في إطار المجتمع الواحد، عبر المقايسات التي يجريها الفرد بين أوضاعه وأوضاع الأفراد أو الجماعات الأخرى في مجتمعه. ولذلك اجتهد الباحث الحالي في دراسة سابقة له في العام ٢٠٠٩م شملت عينة من العاطلين عن العمل في مدينة بغداد، للخروج بقياس الحرمان النسبي من حيز المقايسات داخل المجتمع الواحد (العراقي)، إلى حيز المقايسة مع المجتمعات الأخرى (غير العراقية)، تحقيقاً لتمعن أعمق في ديناميات

هذه الظاهرة، فاشتق مفهوماً جديداً هو "**الحرمان النسبي العراقي المُدرَك**"، مطوراً أسلوباً توليفياً لقياسه (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٣٣).

استند الباحث في اشتقاقه للمفهوم آنذاك إلى ملاحظاته الشخصية لسلوك الفرد العراقي، إذ لم تتوافر لديه أي دراسات أكاديمية سابقة في هذا الميدان يمكن الاستعانة بها. وقد لخّص هذه الملاحظات بالعبارة الآتية: ((**يميل الفرد العراقي عند تعبيره عن الحرمان النسبي إلى عقد مقايسات بين أوضاع العراقيين وأوضاع المجتمعات الأخرى، أكثر من ميله لعقد مقايسات بين أوضاع الفئات المختلفة داخل مجتمعه العراقي نفسه !**)). وعزا الباحث ذلك إلى الفكرة النمطية السائدة على نحو واسع، القائلة أن العراق بلد غني ولكن شعبه محروم، فيما بلدان أخرى أقل غنى بكثير ولكن شعوبها أكثر رفاهية (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٣٥-٢٣٦).

لقد جرت القاعدة العلمية أن يتم اشتقاق البناءات (المفاهيم) النفسية ضمن إطار المنهج التجريبي، إلا أن طبيعة مفهوم الحرمان النسبي وخصوصية المجتمع العراقي، أقنعا الباحث بإمكانية اشتقاق مفهوم أو ظاهرة "**الحرمان النسبي العراقي المُدرَك**" على أسس نظرية وسيكومترية ارتباطية معاً، على أن يجري تمحيصه واختباره في دراسات أخرى لاحقة، ليكتسب مزيداً من الرسوخ النظري والمنهجي، تعديلاً وتطويراً (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٣٥).

إن تطور دراسة أي ظاهرة نفسية يمر بثماني مراحل بحسب تصنيف Furnham 1998، إذ يبدأ بتحديد هوية تلك الظاهرة عبر التجارب المختبرية أو الملاحظات أو القراءة الناقدة، ثم تكرار النتائج للتحقق من قوة الظاهرة، ثم بناء أول مقياس للتقرير الذاتي للظاهرة، ثم التحقق من صدقه بإجراء دراسات تجريبية وارتباطية متنوعة، ثم تحليله عاملياً وتحديد أبعاده، ثم بناء مقاييس جديدة، ثم إثارة الشكوك بالمفهوم الأصلي، ثم قبول الظاهرة وتأليف الكتب المنهجية عنها (Furnham,1998 pp.144-148).

ويعدّ "صدق البناء" Construct Validity الوسيلة الأساسية للتحقق من صدق أي مفهوم نفسي وصدق الأداة المستخدمة لقياسه (Goodwin,1995, pp.98-99)، إذ تحدد Anastasi 1982 ان صدق البناء يتطلب تراكماً تدريجياً للمعلومات من مصادر متنوعة، وانه قد وجه الانتباه الى دور النظرية النفسية في بناء الاختبار (Anastasi,1982,p.217). وضمن الرؤية ذاتها، يحدد Goodwin 1995 أن صدق البناء يرتبط بقوة بطبيعة النظرية، أي باستنباط فرضيات البحث من النظرية، ويرتبط بتقويم النظريات الذي يتبع الحصول على مخرجات البحث. ولهذا لا يمكن إقامة صدق البناء أو تقويضه في دراسة واحدة، كما لا يمكن إثباته بشكل مطلق لأن النظريات لا يمكن إثباتها بشكل مطلق، فالثقة به تتراكم تدريجياً واستقرائياً كلما جاءت البحوث بنتائج ساندة له (Goodwin,1995, pp.98-99). ويتطلب صدق البناء صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها، فضلاً عن أساليب أخرى تتمثل بحساب الارتباطات مع مقاييس أخرى، والتحليل العاملي، والاتساق الداخلي (Anastasi & Urbina, 1997, pp. 126-129).

وبناءً على ذلك، يسعى البحث الحالي لتقديم **أدلة جديدة على صدق البناء** لمفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، عبر التحقق من صحة فرضيات ستجري صياغتها لاحقاً (في الفصل الثاني) لتتضمن علاقته الوظيفية ببعض مفاهيم نظرية الحرمان النسبي ونماذجها ودراساتها، فضلاً عن أسلوبي التحليل العاملي والاتساق الداخلي.

إن تطوير مفهوم نفسي متخصص بالحرمان العراقي، يستمد أهميته من جسامة ذلك الحرمان ومستوياته غير المسبوقة في بلد يمتلك ثالث أكبر احتياطي نفطي في العالم (١١٥ مليار برميل) بتقديرات منظمة الدول المصدرة للنفط (اوبك) في العام ٢٠٠٧م (OPEC, 2007, p.17)، والأغنى نفطياً على الإطلاق (٣٥٠ مليار برميل) حسب مسح جيولوجي آخر أجري في العام ٢٠٠٨م بتعضيد عراقي رسمي

(Peak Energy, 2008). فقد انخفض موقع العراق في فهرس التطوير الإنساني من المركز (٧٦) في العام ١٩٩٠م إلى المركز (١٢٦) في العام ٢٠٠٠م، ولم ينحدر مستوى أي بلد آخر كل هذا الانحدار وبهذه السرعة (العراق: خطة مؤقتة، ٢٠٠٦ ، ص٣). وفي مسح الأحوال المعيشية في العراق الذي أجراه الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ٢٠٠٤م، اتضح أن (٥٥ %) من اجمالي الأسر في العراق تعاني من الحرمان الاقتصادي، و(٥٨%) منها تعاني من الحرمان في ميدان البنى التحتية (المياه والكهرباء والصرف الصحي والنفايات)، وإن (٣٣%) منها محرومة من الوصول لشبكات مياه الشرب. وبلغت نسبة الأسر المحرومة من التعليم حوالي (٤٨%)، فيما وجد أن (٧٠%) من الأسر لا يمكنها التخلص من النفايات والأزبال، وأن (٤٣%) محرومة من وسائل الصرف الصحي، وإن (٤٠%) تعاني من الاكتظاظ وفق مؤشر حصة الفرد من غرف المسكن (خارطة الحرمان، ٢٠٠٧). كما وجد أن معدل دخل الفرد السنوي في العراق قد بلغ (٣١١) دولاراً أمريكياً خلال العام ٢٠٠٤م، وإن (٣٠%) من الأسر العراقية غير قادرة على جمع مبلغ (١٠٠) ألف دينار عراقي في حالة حصول طارىء، وإن (٢٨%) من هذه الأسر يصفون أنفسهم بأنهم من "الطبقة الفقيرة في العراق" (مسح الأحوال المعيشية– الجزء الثاني، ٢٠٠٥، ص١٤١،١٣٨). وقدّرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) أن (٥٠ %) من سكان العراق محرومون من المياه الصالحة للشرب، الأمر الذي أدى إلى تفشي امراض الإسهال وديدان الأمعاء لدى الأطفال، مما يفاقم سوء التغذية لديهم ويمنع الكثير منهم من الانتظام في المدرسة (المركز الصحفي لليونسيف، ٢٠٠٦). وأفاد تقرير صادر عن وزارة الصحة العراقية، بعد تقويم واسع النطاق للصحة النفسية أجري في (١٨) محافظة عراقية في آذار ٢٠٠٦م، أن (٢٩%) من المراهقين في العراق مصابين باضطراب الشدة ما بعد الصدمة النفسية Post Traumatic Stress Disorder (PTSD)، وأن (٩٢%) منهم لم يحصلوا على

علاج. كما وجد أن (٦٣%) من البالغين مصابين بالاكتئاب (الصحة النفسية في العراق، ٢٠٠٦).

يمثل البحث الحالي محاولة للتحقق من صدقية مفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" إيجاباً أو سلباً، سعياً لتثبيته أو تعديله أو استبداله، على المستويين النظري والسيكومتري، وصولاً به إلى مديات أكثر دقة وموضوعية، تجعله بمتناول الباحثين على نحو أكثر اطمئناناً لجدوى توظيفه في الدراسات الاجتماعية ذات الصلة.

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي التحقق من صدق البناء لمفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" بخطوتين:

١- التحقق من صدق البناء للمفهوم.

٢- التحقق من صدق البناء للمقياس المعد لقياس المفهوم.

حدود البحث

- تختص إجراءات البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد عراقيي الجنسية، من النوعين، في الدراسات الأولية الصباحية.
- متغيرا البحث: "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، و"صدق البناء".

تحديد متغيرات البحث

- **"الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" Perceived Iraqi Relative Deprivation:**

اشتق الباحث هذا المفهوم في دراسة سابقة له، استناداً إلى نظرية الحرمان النسبي:

((إدراك الفرد العراقي للتناقض بين ما يحصل عليه مجتمعه العراقي فعلاً، وبين ما يعتقد أنه يجب أن يحصل عليه، من السلع وظروف الحياة، بالمقايسة مع المجتمعات الأخرى في العالم)) (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٣٣).

– **التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المبحوث عند استجابته على المقياس المعد في البحث الحال لقياس هذا المفهوم.

- **صدق البناء Construct Validity:** المدى الذي استطاعت فيه الأداة حقاً قياس ما تزعم انها تقيسه. وهو من بين كل أنواع الصدق الأخرى الأكثرصلةًبالنظرية (Stang & Wrightsman, 1981, p.19).

– **التعريف الإجرائي:** الخطوات السيكومترية والإحصائية المتخذة لقياس هذا المفهوم.

الفصل الثاني
الإطار النظري وفرضيات البحث

أولاً: الحرمان النسبي Relative Deprivation

ينتمي مفهوم "الحرمان النسبي" إلى حزمة النظريات الاجتماعية والنفسية Social & Psychological Theories المفسّرة لنشأة الحركات الاجتماعية والسياسية الواسعة التأثير، التي يطلق عليها أحياناً تسمية نظريات "التوقعات الناهضة" Rising Expectations؛ ويقصد بها توقعات الناس وتطلعاتهم نحو تحقيق مصالحهم واهتماماتهم المستقبلية. ويتلخص هذا المفهوم بفكرة مؤداها إن كل فرد له مجموعة من الحاجات والمطالب الأساسية والمحددة، إلا إن هناك درجات مختلفة يتم على أساسها الايفاء بهذه الحاجات، يمكن تقسيمها على قسمين: ايفاء "**حقيقي**" Actual، وإيفاء "**متوقع**" Expected. فالحقيقي يشير الى مدى ما يتحقق فعلاً من حاجات، والمتوقع يشير الى المدى الذي يشعر فيه الفرد بالعدالة من تحقيق حاجاته. فإذا كانت التوقعات أكثر مما تم تحقيقه فعلاً، يشعر الفرد بالحرمان النسبي نتيجة نقصان الحاجات الحقيقية عما هو متوقع. ويؤدي هذا الحرمان في حالات كثيرة الى الغضب والتفكير الهجومي، كمحاولة المشاركة في الحركات السياسية والاجتماعية للتعبير عن حالات التبرم والاستياء من الظروف القائمة (أبو الغار، ١٩٨٥، ص ٢٣٠-٢٣١، ٢٣٤).

لكن مفهوم "الحرمان النسبي" بصيغته المعاصرة في العلوم الاجتماعية ليس وليد القرن العشرين، إنما يعود بنشأته الأولى إلى مرحلة من تطور الفكر الاجتماعي سبقت تبلور هذه العلوم واتضاح منهجيتها. فلا ينسى المنظّرون النفسانيون في هذا الحقل الإشارة باستمرار الى كتاب "النظام القديم والثورة الفرنسية" The Old Regime and French Revolution 1856 لمؤلفه "**دي توكيوفيل**" De Tocqueville (١٨٠٥-١٨٥٩)م بوصفه واحداً من أهم المراجع الأولى في نظرية الحرمان النسبي، وإنْ لم

يرد فيه المفهوم بصيغته المعاصرة الحالية، لكنه ورد ضمناً في طيات الرؤية التحليلية التي أوردها المؤلف(Tocqueville,1955,pp.176–177).

كما قدم "**كارل ماركس**" Karl Marx (١٨١٨–١٨٨٣)م الإطارَ الفلسفي–السوسيولوجي للأسس النفسية للعلاقة بين الحرمان النسبي والتغير الاجتماعي الموكول انجازه للطبقة العاملة حسب منظوره، بتأكيده إن الشرط المسبق لاندلاع الاضطرابات الاجتماعية الواسعة ليس التدهور المتنامي في وضع البروليتاريا، بل التطور في الأوضاع الاقتصادية للعمال الذي لا يجاري الرفاهية المتزايدة للرأسماليين، مما يسبب التوترات الاجتماعية(Davis, 1962, pp.5– 6).

نظرية الحرمان النسبي

إن التعقيد النظري البالغ الذي انطوت عليه موضوعة الحرمان ودوره في التغيرات الاجتماعية الجذرية، قاد الى سؤال جوهري أساسي: **إذا كان الحرمان يتأتى من مقايسة أنفسنا بمن هم أفضل منا، وإذا كانت كل المجتمعات تعاني من عدم المساواة، فلماذا لا نشعر بالحرمان على الدوام؟** من الواضح، إن مقايسة الذات بشخص مرجعي ذي منزلة أفضل، ليس محدداً كافياً لحدوث الحرمان النسبي رغم ضرورته. فلا بد من وجود مقومات أخرى جوهرية تؤدي الى بروز الانفعال أو الاستياء جراء الحرمان. وقد سعى منظّرون عديدون في ظاهرة الحرمان النسبي للبحث في طبيعة هذه المقومات (Crosby, 1976. p.86).

ويُلاحظ أن تلك الاجتهادات التنظيرية اشتُقت جميعاً، وعلى نحو تراكمي متعاقب، من منظور واحد هو "**المعرفي الاجتماعي**" Social Cognitive. ولذلك يمكن النظر إلى نظريات أو موديلات "الحرمان النسبي" على إنها نظرية واحدة مستمرة، خضعت للتعديل والتطوير، منذ نشوء المفهوم وحتى اليوم. وفيما يأتي سرد مكثف بأهم المراحل التنظيرية التي مرت بها هذه النظرية:

- **نظرية Davis 1959**

يعدّ Davis أول من صاغ نظرية منهجية في الحرمان النسبي، مفترضاً أن أي جماعة اجتماعية يمكن تقسيمها إلى أفراد يمتلكون السلع الجيدة (غير المحرومين)، وإلى أفراد لا يمتلكون ذلك (المحرومين). وقال: ((حينما يقايس المحروم نفسه بغير المحروم، تسمى الحالة الناتجة بالحرمان النسبي)). وأكد إن هذه التسمية صحيحة ما دامت المقايسة تجري بين أفراد ينتمون لجماعة اجتماعية واحدة، أما إذا قايس الفرد نفسه مع أفراد ينتمون لجماعات خارجية أخرى فإن الحالة الناتجة تسمى "المسافة الاجتماعية" Social Distance (Bernstein & Crosby, 1980, p.443) .

ويمكن ايجاز محددات النظرية ومساراتها على النحو الآتي:

إن الفرد الذي يفتقر لشيء مرغوب به (س)، يشعر بالحرمان النسبي عندما:

أ- **يدرك** Perceive أن الآخرين المماثلين له يمتلكون (س).

ب- **يرغب** Want بالحصول على (س).

ج - يشعر إنه **مؤهل** Entitled للحصول على (س)، أي يستحقه.

د- وعندما يغيب أي محدد من المحددات الثلاثة هذه، لا يحدث الحرمان النسبي.(Crosby, 1976, p.88)

- **نظرية Runciman 1966**

وصف Runciman الحرمان النسبي بإنه المفتاح لفهم العلاقة المعقدة والمتقلبة بين التفاوت الاجتماعي والشعور بالمظلومية (Runciman, 1966, p.6). وأضاف محدداً رابعاً إلى نظرية Davis، بافتراضه إن الفرد يعدّ محروماً نسبياً من الشيء (س) حينما:

أ- **لا يملك** الشيء (س).

ب- **يدرك** أن الآخرين مالكين للشيء (س) أو يتوقع أن يمتلكونه (بضمنهم هو شخصياً).

ج- **يرغب** بالشيء (س).

د- يعتقد **بإمكانية الحصول** Feasible to obtain على الشيء (س).
(Runcimanm, 1966, p.10)

كما قدم Runciman تمييزاً بين الحرمان الأناني **(الفردي)**Egoistic الذي يحدث حينما يقايس الفرد نفسه بالآخرين، وبين الحرمان الناجم عن مشاعر التآخي داخل الجماعة (الجماعي) Fraternal الذي يحدث حينما يقايس الفرد جماعته المرجعية بالجماعات الأخرى (Crosby, 1976, p.88).

- **نظرية "غير" Gurr 1970**

يعرّف "غير" الحرمان النسبي بأنه التوتر النفسي الناشيء عن التناقض بين ما يرغب الأفراد به أو يشعرون إنهم يستحقونه من السلع وفرص الحياة، وبين إمكاناتهم الحالية أو المتوقعة للحصول على تلك السلع والفرص)) (Bernstein & Crosby, 1980, p.444)

وقدم "غير" أنموذجاً للحرمان النسبي أكثر دينامية من سابقيه، محدداً أربعة محددات ضرورية تؤدي إلى إحداث الحرمان النسبي لدى شخص يفتقر الى الحصول على شيء مرغوب به (س)، وهي:

أ- إذا **أدرك** أن شخصاً مماثلاً له يمتلك ذلك الشيء(س).

ب-إذا كان **يريد** الحصول على ذلك الشيء.

ج-إذا كان يشعر إنه **مؤهل** للحصول على ذلك الشيء (س)، أي يستحقه.

د- إذا كان يعتقد إن ذلك الشيء (س) من **غير الممكن الحصول عليه** Not Feasible.

وصاغ نظريته بالمعادلة الآتية:

الحرمان النسبي = توقعات القيم Value Expectations - قدرات القيم Value Capabilities / توقعات القيم Value Expectations

(Crosby, 1976, p.88)

فالقيم Valuesهي الأحداث والأشياء والأوضاع المرغوبة التي يكافح البشر من أجل الحصول عليها. وتعدّ القيم من منطلق نفسي هي الأشياء التي تستهدفها البواعث البشرية، والتي يفترض إنها تعزى إلى "الحاجات" أو "الغرائز الأساسية" أو تشتق منها، كالغذاء، والمأوى، والخدمات الصحية، ووسائل الراحة المادية، والسلامة، والنظام، والحب، والانتماء، واحترام الذات، وتحقيق الذات، وقيم القوة (أي المشاركة في صنع القرارات السياسية الجماعية)، وقيم بين الأشخاص (أي الرغبة بمركز معترف به، والتضامن الجماعي)(غير، ٢٠٠٤، ص٦٩-٧١). أما "**توقعات القيم**" فتمثل السلع والفرص التي يرغب بها الشخص ويشعر أنه يستحقها، بالمقايسة مع الآخرين المشابهين له (بضمنهم هو نفسه في الماضي)؛ فيما تمثل "**قدرات القيم**" السلع والفرص التي يمتلكها الشخص فعلياً أو يعتقد بأنه قادر على امتلاكها (Crosby, 1976, p.88).

لقد قدمت هذه النظريات الثلاثة القواعد النظرية الأساسية التي استندت إليها كل التنظيرات والدراسات اللاحقة التي ما تزال مستمرة حتى اليوم، ومنها البحث الحالي، وكذلك الدراسات التي سيجري التطرق إليها بعد قليل لاشتقاق عدد من فرضيات صدق البناء.

ثانياً- **صدق البناء** Construct Validity

قُدم مصطلح "صدق البناء" رسمياً للمرة الأولى في قاموس الباحثين في القياس النفسي Psychometrician's Lexicon في العام ١٩٥٤ (Anastasi, 1982, p.217). ثم نشر أول عرض تفصيلي له في السنة اللاحقة ١٩٥٥ في مقالة لـCronbach & Meehl (Cronbach & Meehl, 1955)، اللذين عرّفا "البناء" Construct بأنه ((خاصية بشرية مسلّم بوجودها Postulated، يفترض أنها تنعكس من خلال أداء الاختبار)) (Graham & Lilly, 1984, p.42).

ولمصطلح "البناء" بضعة تعريفات قاموسية، منها:

- تركيب عقلي Synthesis، أو ترتيب لعناصر أو عوامل.
- فكرة مُدرَكة بالحواس، تنبثق من تركيب عقلي أو من ترتيب عبارات معينة.
- تاج لتوحيد عناصر غير مادية.(Freeman, 1962, p. 94)

ويرى Lewin 1979 أن الصدق الأكثر تعقيداً واتساعاً وصعوبةً من بين أنواع الصدق هو "صدق البناء" (Lewin, 1979, p. 80)، إذ إنه يدمج كل الإجراءات الأخرى لتحقيق الصدق، ويحاول أن يصادق على البناء النظري للاختبار، ذلك أن تحقيقه يعني أن الباحث النفساني قد أصبح مقتنعاً أن الاختبار أو النظرية قد تم اختبارهما تماماً (Kahn, 1975, p. 24). ويضم صدق البناء كل انواع الصدق الاخرى. فالمعلومات المستقاة من كل نوع من صدق المحتوى Content والصدق التلازمي Concurrent والصدق التنبؤي Predictive، يمكن ان تستخدم بوصفها أدلة على صدق البناء (Graham & Lilly, 1984, p.43).

يهتم صدق البناء بتحقيق تلك الدرجة التي يمكن أن يُفسّرَ بها أداء الاختبار على إنه قياس لسمات وخصائص افتراضية معينة، كالقدرة الاستدلالية Reasoning Ability والتفكير الناقد Critical Thinking. ويتطلب تحقيق صدق البناء كلاً من التحليل العقلي المنطقي والمقارنات الإحصائية مع مقاييس محكية أخرى، ويستلزم ذلك في العادة ثلاث خطوات:

١. صياغة فرضيات أو تنبؤات.
٢. جمع بيانات لأجل البرهنة على صحة هذه الفرضيات أو التنبؤات، أو دحضها.
٣. التوصل إلى استدلال في ضوء البراهين عما إذا كانت النظرية التي قام عليها الاختبار ملائمة لتفسير ما جمع من بيانات.(Collins et al. 1976, p. 126.)

كما تحدد Anastasi & Urbina 1997 أربعة أساليب رئيسة للتحقق من صدق البناء، هي:

١. **التغيرات النمائية Developmental Changes:** تتضمن صياغة فرضيات عن وجود فروق في الخاصية المقاسة لدى مراحل نمائية مختلفة.
٢. **الارتباطات Correlations** مع اختبارات اخرى.
٣. **التحليل العاملي Factor Analysis**
٤. **الاتساق الداخلي Internal Consistency:** وهو أقل الأساليب أهمية، إذ أن مساهمته في التحقق من صدق الاختبار محدودة، ففي ظل غياب بيانات من خارج الاختبار، لا يمكن معرفة إلا القليل عما يقيسه ذلك الاختبار.

(Anastasi & Urbina, 1997, pp. 126-129)

ويزخر علم النفس ببناءات لا يمكن ملاحظتها مباشرة، كالجوع والقلق والذكاء والاكتئاب والإسناد الاجتماعي المُدرَك وغيرها. ولأن هذه البناءات افتراضية، فلا يمكن الاستدلال على وجودها إلا بواسطة المقاييس المصممة لذلك. وإن الأبحاث التي تقيس البناء وتقدم مخرجات بحثية قابلة للتنبؤ، هي بطريقة معينة تعمل على تحقيق الصدق لكل من البناء نفسه وللأداة المستخدمة في قياسه (Goodwin, 1995, p. 99).

ثالثاً: **فرضيات البحث**

في ضوء المحددات النظرية والإجرائية لمفهوم صدق البناء، قام الباحث بصياغة ثلاث فرضيات مستقاة من دراسات سابقة، ثم التحقق منها، سعياً لإقامة مؤشرات على صدق البناء لمفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، وكما يأتي:

- الفرضية الأولى: **((إن ذوي التوقعات السلبية حيال المستقبل، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي التوقعات الإيجابية)).**

صيغت هذه الفرضية استناداً إلى نتائج الدراسات الآتية:

- وجدت دراسة Bernstein & Crosby 1980 أن إدراك الحرمان يشتد كلما كان الشخص المفتقر لشيء مرغوب به، يشعر بعدم إمكانية الحصول عليه مستقبلاً (Bernstein&Crosby,1980, pp.442).
- افترض Folger في أنموذجه وجود بضعة شروط مسبقة ضرورية لحدوث الحرمان النسبي، من بينها: ((يجب أن يعتقد الفرد بعدم إمكانية الحصول على مخرجات أفضل في المستقبل. فذلك سيجعل الحرمان يبدو دائمياً نسبياً، إذ يحوله من حرمان كامن إلى حرمان فعلي)) (Olson & Hafer, 1996, pp. 93–94).
- في دراستين تناولتا الطلبة الفلسطينيين (الجماعات المتضررة) والطلبة اليهود (الجماعات المنتفعة) في المدارس الثانوية بفلسطين المحتلة، وجد إن الفلسطينيين يتفوقون بمشاعر الحرمان النسبي على اليهود، وإنهم أبدوا تفاؤلاً أقل وأحساساً أضعف بالتحكم بمستقبلهم بسبب ذلك الحرمان (Moore, 2003, pp. 521, 522, 533, 536) (Moore & Aweiss, 2003, p.190)
- توصلت دراسة Crawford 2004 إلى أن اعتقاد الزنجي الأمريكي بأنه حائز على وضع اقتصادي جيد مقايسةً بالآخرين (أي حرمان نسبي واطيء)، يرتبط ارتباطاً موجباً لديه بالتفاؤل نحو المستقبل (Crawford, 2004, p.79)

- الفرضية الثانية: **((إن ذوي التقويم السلبي لفاعلية الفرد العراقي السياسية، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي التقويم الإيجابي))**.

صيغت هذه الفرضية استناداً إلى:

- أنموذج Mummendey 1999 الذي يرى أن قوة الحرمان النسبي الجماعي تتصل بمدى إدراك الأفراد المحرومين لاحتمالية تحسن أوضاع جماعتهم، إذ كلما قل اقتناعهم باحتمالية حدوث تحسن في أوضاعهم (أي إدراكهم لانخفاض فاعليتهم الجمعية)، ازداد حرمانهم النسبي (Mummendey et al. , 1999, pp.229–245).

- أنموذج Abrahms 2002 الذي وجد أن متغيرات الفاعلية الجمعية والهوية الاجتماعية والحرمان النسبي المعرفي الجماعي، قادرة على التنبؤ مجتمعة بالحرمان النسبي الانفعالي الجماعي (Abrams & Moura, 2002, pp.206–209).

- الفرضية الثالثة: **((إن ذوي الاتجاهات التحررية (الليبرالية)، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي الاتجاهات المحافظة)).**

صيغت هذه الفرضية استناداً إلى نتائج الدراسات الآتية:

- للكشف عن دور المعتقدات السياسية التي يعتنقها الأفراد في تحديد موقفهم الانفعالي من الحرمان، وجدت ثلاث دراسات قام بها Napier & Jost 2008 في عشرة بلدان غربية منها المانيا واسبانيا والتشيك والسويد وسويسرا وفنلندا والولايات المتحدة الأمريكية، أن التوجهات السياسية اليمينية ترتبط مع السعادة بمقدار أعلى مما تفعله التوجهات اليسارية، لأن المحافظين أكثر ميلاً من التحرريين لتسويغ الحرمان المتمثل بعدم المساواة (Napier & Jost, 2008, pp. 565 – 568) .

- كشفت دراسة Litton & Potter 1985 و دراسة Reicher 2001 أن الناس يفسرون أسباب الاحتجاجات العنيفة على وفق منظوراتهم السياسية، فالأفراد المحافظون يعزونها إلى أسباب شخصية ذات طابع اعتلالي لدى المحتجين، بينما يعزوها الأفراد التحرريون (الليبراليون) إلى الظروف الاجتماعية السائدة (Hogg & Vaughan, 2002, p.105).

* * *

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولاً- مجتمع البحث وعينته

اختيرت عينة عشوائية مؤلفة من (١١١) طالباً وطالبة، عراقيي الجنسية، من قسم علم النفس بكلية الآداب في جامعة بغداد، للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠م- الدراسات الأولية الصباحية، بواقع (٦١) طالبة و(٥٠) طالباً؛ لتكون ممثلة لمجتمع طلبة جامعة بغداد.

ثانياً- إجراءات بناء مقياس "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" في دراسة سابقة

اجتهد الباحث الحالي في دراسة سابقة له (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٣٣-٢٣٧) في اشتقاق مفهوم "**الحرمان النسبي العراقي المُدرك**"، ثم قياسه. وفيما يأتي موجز بخطوات بناء المقياس في تلك الدراسة (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٢١، ٢٣٣-٣٣٧):

١- استعان الباحث بطريقتين للقياس هما طريقة "السلم" Ladder وطريقة المقايسة بين "ما هو كائن" Is وبين "ما يجب أن يكون" Ought ، بعد أن قام بدمجهما في طريقة واحدة مطورة سمّاها بطريقة ((**السلّم المُقايس**))، والتي نتج عنها "**مقياس الحرمان النسبي العراقي المُدرَك**"

٢- **وصف المقياس** (يُنظر الملحق ١): يتألف المقياس من سلم عمودي متدرج مكون من (١١) درجة، يقع بين قطبين متضادين، كُتب على القطب الأعلى عبارة ((أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم)) ويعطى الدرجة (١١)، وكُتب على القطب الأسفل عبارة ((أسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم)) ويعطى الدرجة (١). يُطلب من المبحوث أثناء المقابلة أن يحدد أولاً، وحسب اعتقاده، المكانة الحالية لعموم المجتمع العراقي على السلم (أي ما هو كائن) ويرمز له بالحرف (أ)، ثم يحدد ثانياً المكانة التي يعتقد أن المجتمع العراقي يستحقها على السلم (أي ما يجب أن يكون) ويرمز له بالحرف (ب)، على وفق سبعة مجالات، هي:

– **المستوى الاقتصادي:** أي مستوى المعيشة من دخل ومدخرات وأثاث وسلع منزلية ومعدل إعالة.

– **فرص التعليم:** أي الامكانات المتاحة للتحصيل الدراسي الرسمي بكافة أنواعه ومراحله.

– **الخدمات الصحية:** أي الحقوق الصحية المتوافرة، بما تتضمنه من كلفة الفحص والعلاج الطبيين، وتوافر المستشفيات والصيدليات، ومديات انتشار الأمراض وسوء التغذية.

– **البنى التحتية:** أي الخدمات العامة، كالطاقة الكهربائية، والمياه الصالحة للشرب، والصرف الصحي للمياه الثقيلة، والتخلص من النفايات.

– **السكن:** أي ظروف السكن المتضمنة لنوعيته، ومساحته، وملكيته، ومدى اكتظاظه.

– **الدعم الحكومي:** أي جملة الاجراءات الحكومية الهادفة لإسناد المواطن العراقي اقتصادياً واجتماعياً، كتوفير فرص العمل، والضمانات الاجتماعية.

– **المكانة الاجتماعية:** أي المنزلة الاعتبارية أو القيمة الانسانية التي يتمتع بها الفرد العراقي داخل مجتمعه.

وبذلك فإن كل مجال أصبح ممثلاً بفقرة واحدة فقط.

٥– **طريقة تصحيح المقياس:** تُطرح درجة المكانة الأولى من درجة المكانة الثانية (أي: ب – أ) لكل مجال (أو فقرة) من المجالات السبعة، للحصول على درجة كل مجال. ولتفادي التعامل مع درجات سالبة الإشارة قد تنتج من التطبيق، جرت إضافة رقم ثابت هو (+١٠) إلى الدرجة التي يحصل عليها المبحوث عن كل فقرة من الفقرات السبعة للمقياس، ذلك إن أقصى درجة سالبة يمكن أن يحصل عليها هي: (١–١١= –١٠)، وعند جمعها مع الثابت (+١٠) ستصبح (صفراً)، مما يعني إن جميع الدرجات ستصبح موجبة الإشارة. ثم تجمع الدرجات السبعة،

إذ تمثل الدرجة الكلية مقدار الحرمان النسبي العراقي المُدرَك لدى المبحوث. ويزداد الحرمان النسبي طردياً مع ازدياد الدرجة الكلية.

٦- **المتوسط الفرضي للمقياس:** بما إن أقل درجة يمكن أن يُحصَلَ عليها لكل فقرة هي (صفر) كما تبين قبل قليل، فيما أكبر درجة هي (١١-١) مضافاً لها الثابت (+١٠) أي تساوي (٢٠)، فهذا يعني إن معدل الدرجة لكل فقرة هو (٢٠+٠) مقسوماً على (٢)، أي يساوي (١٠). وبذلك يكون المتوسط الفرضي للمقياس هو (١٠ × ٧) أي (٧٠).

٧- **صلاحية طريقة القياس:** للتحقق من مدى ملاءمة هذه الطريقة في القياس، عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة مؤلفة من (١٠) محكّمين متخصصين بعلم النفس، في استبانة أعدت لهذا الغرض. وقد أجمع السادة المحكّمون على تأييد طريقة القياس هذه.

٨- **إعداد تعليمات المقياس:** بالنظر لاعتماد الباحث على وسيلة المقابلة المسحية الفردية المقننة في تطبيق مقياسه، فلا توجد ضرورة لتدوين تعليمات كتابية موجهة للمبحوث، بل يكتفى بتدوين تعليمات موجهة للمختص الذي سيقوم بالمقابلة، توضح له كيفية تقديم التعليمات شفهياً للمبحوث.

٩- **تحليل الفقرات:** وجد عند تطبيق المقياس على عينة التحليل (٤٠٣ عاطلاً عن العمل)، أن جميع فقرات المقياس مميزة وترتبط ارتباطاً ذا دلالة احصائية بمقياسها عند مستوى دلالة (٠٥، ٠).

١٠- **مؤشر لثبات المقياس:** بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٨٧، ٠)، عند تطبيق المقياس الحالي على عينة التحليل ذاتها، وهي قيمة عالية نسبةً إلى مثيلاتها في دراسات سابقة.

١١- **مؤشرات لصدق بناء المقياس:** جرى اشتقاق فرضيتين بالاستناد إلى منطلقات اشتقاق المفهوم على النحو الآتي:

-الفرضية (١): **((إن "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" بناءٌ نفسي أحادي البعد. ويعدّ أحدَ المتغيرات النفسية الاجتماعية المكونة لشخصية الفرد العراقي)).**

-الفرضية (٢): **((إن "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، الذي مرجعيته المقايسة مع مجتمعاتٍ خارج العراق، هو بناءٌ مستقل في مضمونه الوظيفي عن الحرمان النسبي التقليدي، الذي مرجعيته المقايسة بين فئاتٍ داخل المجتمع العراقي)).**

ثم جرى التحقق من هاتين الفرضيتين لدى فئة العاطلين عن العمل بوصفهم أفراداً عراقيين يشكلون شريحة مهمة واسعة التأثير، عبر الآتي :

- **التحليل العاملي للمقياس، لاختبار الفرضية (١):** أظهر التحليل العاملي للمقياس بعد تطبيقه على عينة التحليل (٤٠٣ عاطلاً عن العمل) بأنه يتألف من عامل واحد ، إذ تشبعت جميع الفقرات على العامل الأول الناتج من التحليل. **وأيد هذا التحليل صواب الفرضية الأولى.**

- **معاملات ارتباط المقياس مع مقاييس أخرى، لاختبار الفرضية (٢)**

جرى حساب معاملات الارتباط بين مقياس الحرمان النسبي العراقي المُدرك وأربعة مقاييس فرعية عائدة لمقياس "الحرمان النسبي المتعدد الأبعاد"، المطبق في تلك الدراسة، فاتضح "صفرية" العلاقة في الحالات الأربعة. **وبرهنت هذه الارتباطات الصفرية على صحة الفرضية (٢).**

لقد أشارت مضامين التحليلات السابقة إلى إحادية مفهوم "**الحرمان النسبي العراقي المُدرَك**" وشدة اتساقه الداخلي، كما أوضحت أيضاً إن الحرمان النسبي عندما تكون مرجعيته هي المقايسة مع مجتمعات غير عراقية يتخذ منحى "**مستقلاً**" عن الحرمان النسبي الناجم عن إجراء مقايسات داخل المجتمع العراقي من جهة أخرى. إن كل ذلك قدّم إشارة أولية واضحة إلى صدقية هذا البناء النفسي وأرجحية وجوده الفعلي

في شخصية الفرد العراقي، مما وفرّ تأييداً أولياً للمنطلق النظري المقترح للمقياس وللمفهوم المشتق معاً.

ثالثاً- **إجراءات صدق البناء لمقياس "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" في البحث الحالي**

يتطلب صدق البناء صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها، فضلاً عن أساليب أخرى تتمثل بحساب الارتباطات مع مقاييس أخرى، والتحليل العاملي، والاتساق الداخلي (Anastasi & Urbina, 1997, pp. 126-129).

ويهتم صدق البناء بمسألتين في الوقت ذاته، هما:

- يهتم بما إذا كان البناء (المفهوم) المقاس بأداة معينة هو بناء صادق.
- يهتم بما إذا كانت الأداة المستخدمة هي الأفضل لقياس ذلك البناء (المفهوم). (Goodwin,1995, pp.98-99)

وهكذا جرى التحقق من هاتين المسألتين انسجاماً مع هدف البحث، بخطوتين:

١- **التحليل العاملي** (للتحقق من صدقية المفهوم)

تتطلب هذه الخطوة القيام بتطبيق المقياس بهدف إجراء تقويم لصحة المنطلقات النظرية التي اعتمدها الباحث في اشتقاقه للمفهوم، أي افتراضه لإحادية البعد unidimensional لمفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، وهذا ما يمكن أن يحققه التحليل العاملي.

وبالعودة إلى المحك الذي وضعه Nunnally 1967، القائل أن عدد أفراد عينة التحليل العاملي يجب أن يكون (١٠) مرات بمقدار عدد فقرات المقياس، لأن هذه النسبة إذا قلّت عن ذلك فإن النتائج ستعزى عندها باحتمالية كبيرة إلى المصادفة، إذ أن العوامل التي تظهر في مثل هذه الحالات تعدّ مصطنعة بسبب الخطأ العيني sampling error (Nunnally, 1967, p. 257)؛ فإن حجم عينة البحث الحالي (أي

١١١ فرداً) يحقق ذلك المحك لأن المقياس المستعمل في البحث الحالي يتألف من (٧) فقرات، مما يعني أن العدد المطلوب لأفراد العينة يجب أن لا يقل عن (٧٠).

وقد جرى تحليل المقياس عاملياً بطريقة "المكونات الرئيسة" بعد تطبيقه على عينة البحث، ثم تحديد الفقرات المشبعة اعتماداً على معيار Guilford 1954 القائل أن تشبع الفقرة يعدّ دالاً إذا كان لا يقل عن (٣٠، ٠) (Guilford, 1954, p. 500). كما عدّت العوامل المستخلصة ذات دلالة احصائية طالما إن الجذور الكامنة لها ذات قيمة أكبر من (١) (اثناسيوس والبياتي، ١٩٧٧، ص ٢٧٦) (فرج، ١٩٨٠، ص ٢٤٤).

٢- **اختبار فرضيات** (للتحقق من صدقية المقياس)

تستلزم هذه الخطوة وضع فرضيات مستقاة من الإطار النظري المعتمد لاشتقاق المفهوم، ثم التحقق مما إذا كان تطبيق المقياس سيأتي بنتائج تتلاءم مع تلك المنطلقات.

وبناءً على المعطيات النظرية ونتائج بعض الدراسات السابقة، صيغت ثلاث فرضيات أشير إليها في الفصل الثاني. وقد اختبرت هذه الفرضيات في الفصل الحالي بواسطة استبانة للرأي مرفقة بالمقياس، جرى إعدادها لهذا الغرض وتطبيقها على عينة البحث، بعد أن صادق أربعة من المحكمين النفسانيين على صدقها الظاهري.

تتضمن هذه الاستبانة أربعة أسئلة تتعلق ببعض القضايا السياسية الراهنة في العراق، تتطلب من المبحوث الإجابة عنها باختياره لأحد البدائل المرفقة بكل سؤال (يُنظر الملحق ٢):

- الفرضية الأولى: ((**إن ذوي التوقعات السلبية حيال المستقبل، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي التوقعات الإيجابية**)).

للتعامل مع هذه الفرضية، جرى تقديم السؤالين الآتين، مع ثلاثة بدائل لكل منهما:

١- ((هل تعتقد أن إجراء الانتخابات النيابية القادمة في آذار ٢٠١٠م سيؤدي إلى تحسن الوضع الأمني أم تدهوره؟ **تحسّن تدهور لا فرق**))

٢- ((هل تتوقع اندلاع العنف الطائفي في العراق مرة اخرى؟ **نعم لا لا أدري**))

- الفرضية الثانية: **((إن ذوي التقويم السلبي لفاعلية الفرد العراقي السياسية، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي التقويم الإيجابي))**.

للتعامل مع هذه الفرضية، جرى تقديم السؤال الآتي مع أربعة بدائل:

((كيف تقيّم دور الفرد العراقي في صنع الأحداث السياسية الجارية في بلاده؟ **دور مؤثر دور متوسط دور ضعيف لا دور له**))

- الفرضية الثالثة: **((إن ذوي الاتجاهات التحررية (الليبرالية)، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي الاتجاهات المحافظة))**.

للتعامل مع هذه الفرضية، جرى تقديم السؤال الآتي مع بديلين:

- ((برأيك ما نوع الحكم الأصلح للعراق؟ **حكم علماني حكم إسلامي**))

رابعاً- **الوسائل الإحصائية**

- التحليل العاملي Factor Analysis بطريقة المكونات الرئيسة Principal Components
- معامل ألفا كرونباخ للثبات Coefficient Alpha
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-Test for Independent Groups
- تحليل التباين من الدرجة الأولى ANOVA- 1

* * *

الفصل الرابع
مُخرجات البحث

أولاً- **عرض النتائج**

سيجري عرض النتائج وفقاً للخطوتين المشار إليهما في هدف البحث، وفي إجراءات صدق البناء لمقياس "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" ضمن الفقرة (ثالثاً) من الفصل الثالث:

١- **التحليل العاملي** (للتحقق من صدقية المفهوم)

أسفر هذا التحليل عن استخلاص عامل واحد فقط جذره الكامن أكثر من (١) إذ بلغ (٧٦، ٣)، وحصته من التباين المفسّر (٦٦، ٥٣%)، تتشبع عليه الفقرات السبعة جميعاً بحسب المحك (٣٠، ٠). كما بلغ معامل "الفا كرونباخ" للاتساق الداخلي (٨٥، ٠).

تقدم هذه النتائج إسناداً قوياً للمنطلق النظري الأساسي الذي اعتمده الباحث في اشتقاقه للمفهوم، أي إحادية البعد unidimensional لمفهوم "**الحرمان النسبي العراقي المُدرَك**" وشدة اتساقه الداخلي، بوصفه مفهوماً نفسياً اجتماعياً مستقلاً وقائماً بحد ذاته، سيما أن عينة البحث الحالي تألفت من طلبة الجامعة بخلاف عينة البناء في دراسة "نظمي" ٢٠٠٩ التي تألفت من العاطلين عن العمل وأظهرت وجود عامل واحد أيضاً (نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٣٦)، ما يضفي مصداقية واضحة على أحادية العامل أي يوفر **برهاناً جديداً على صدقية بناء هذا المفهوم ووجوده الفعلي في شخصية الفرد العراقي.**

ويوضح الجدول (١) أدناه نتائج التحليل العاملي:

الجدول (١)

نتائج التحليل العاملي لمقياس الحرمان العراقي المُدرَك

في البحث الحالي

تسلسل الفقرة	العامل الأول

١	٠،٦٩ *
٢	٠،٦٦ *
٣	٠،٨١ *
٤	٠،٧٥ *
٥	٠،٨١ *
٦	٠،٧٢ *
٧	٠،٦٨ *

- **تدل العلامة (*) على إن الفقرة مشبعة على عاملها حسب المحك (٠،٣٠) .**
- **الجذر الكامن للعامل= (٣، ٧٦)**

٢- **اختبار فرضيات** (للتحقق من صدقية المقياس)

يوضح الجدول (٢) أدناه نتائج إجابات عينة البحث (١١١ فرداً) عن استبانة الرأي (يُنظرالملحق ٢) المتضمنة للأسئلة الأربعة الخاصة بالفرضيات الثلاثة:

الجدول (٢)

نتيجة إجابات عينة البحث عن أسئلة الفرضيات الثلاثة

الفرضية	السؤال	بدائل الإجابة	العدد	النسبة

				المئوية
الأولى	١- هل تعتقد أن إجراء الانتخابات النيابية القادمة في آذار ٢٠١٠م سيؤدي إلى تحسن الوضع الأمني أم تدهوره؟	تحسّن	٣٣	٢٩ ،٧٠
		تدهور	١٤	١٢ ،٦٠
		لا فرق	٦٤	٥٧ ،٧٠
	٢- هل تتوقع اندلاع العنف الطائفي في العراق مرة اخرى؟	نعم	٢٤	٢١ ،٦٠
		لا	٢٦	٢٣ ،٤٠
		لا أدري	٦١	٥٥ ،٠٠
الثانية	كيف تقيّم دور الفرد العراقي في صنع الأحداث السياسية الجارية في بلاده؟	دور مؤثر	٣١	٢٧ ،٩٠
		دور متوسط	٤٢	٣٧ ،٨٠
		دور ضعيف	٢٦	٢٣ ،٤٠
		لا دور له	١٢	١٠ ،٨٠
الثالثة	برأيك ما نوع الحكم الأصلح للعراق؟	حكم علماني	٨٦	٧٧ ،٥٠
		حكم إسلامي	٢٥	٢٢ ،٥٠

أما نتائج اختبار الفرضيات فجاءت على النحو الآتي:

- الفرضية الأولى: **((إن ذوي التوقعات السلبية حيال المستقبل، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي التوقعات الإيجابية)).**

جرى اختبار هذه الفرضية بسؤالين:

١- تحديد دلالة الفروق في "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" بين المجموعات الثلاثة المتباينة في اعتقادها مما إذا كان إجراء الانتخابات القادمة سيؤدي إلى تحسن الوضع الأمني أو تدهوره، باستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى -ANOVA 1. وقد اتضح أن المجموعة التي تعتقد أن الوضع الأمني سيتدهور بعد الانتخابات قد تفوقت على المجموعتين الأخريين في إدراكها للحرمان النسبي

العراقي. **وتقدم هذه النتيجة دعماً لصحة الفرضية الأولى.** ويبين الجدولان (٣) و(٤) هذه المعطيات.

٢- تحديد دلالة الفروق في "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" بين المجموعات الثلاثة المتباينة في توقعاتها حول اندلاع العنف الطائفي مستقبلاً، باستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى. وقد وجد أن المجموعة التي تتوقع اندلاع العنف الطائفي مرة أخرى قد تفوقت على المجموعتين الأخريين في إدراكها للحرمان النسبي العراقي. ويعني ذلك **برهاناً إضافياً على صحة الفرضية الأولى.** ويبين الجدولان (٣) و(٥) تلك النتائج:

الجدول (٣)
الحرمان النسبي العراقي المُدرَك
لدى المجموعات التي أجابت عن سؤالي الفرضية الأولى

الفرضية	السؤال	مجموعة الإجابة	المتوسط الحسابي للحرمان النسبي العراقي المُدرَك	الانحراف المعياري
الأولى	١- هل تعتقد أن إجراء الانتخابات النيابية القادمة في آذار ٢٠١٠م سيؤدي إلى تحسن الوضع الأمني أم تدهوره؟	تحسّن	١٠٤، ٦١	١٠، ٦٠
		تدهور	١١٧، ٢٩	٧، ٥٦
		لا فرق	١١١، ٧٠	١١، ٤٩
	٢- هل تتوقع اندلاع العنف الطائفي في العراق مرة اخرى؟	نعم	١١٥، ٧١	١٠، ٥٤
		لا	١٠٧، ٣٨	١١، ١٦
		لا أدري	١٠٩، ٤١	١١، ٤٦

الجدول (٤)
دلالة الفروق بين إجابات السؤال الأول من الفرضية الأولى
باستخدام تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	١٨٧٩ ،٠٩	٩٣٩ ،٥٥	٢ (الأفقية)	٨ ،٠٢	٣ ،٠٩	٠,٠٥	دالة
داخل المجموعات	١٢٦٥٦ ،١٠	١١٧ ،١٩	١٠٨ (العمودية)				

الجدول (٥)
دلالة الفروق بين إجابات السؤال الثاني من الفرضية الأولى
باستخدام تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	٩٧١ ،٣٢	٤٨٥ ،٦٦	٢ (الأفقية)	٣ ،٨٧	٣ ،٠٩	٠,٠٥	دالة
داخل المجموعات	١٣٥٦٣ ،٨٧	١٢٥ ،٥٩	١٠٨ (العمودية)				

- الفرضية الثانية: **((إن ذوي التقويم السلبي لفاعلية الفرد العراقي السياسية، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي التقويم الإيجابي)).**

اقتضى التأكد من هذه الفرضية، اختبار دلالة الفروق في الحرمان النسبي العراقي المُدرَك بين المجموعات الثلاثة المتباينة في تقويمها لمدى الفاعلية السياسية لدى الفرد العراقي، باستخدام تحليل التباين الأحادي. وقد اتضح أن المجموعة التي تعتقد بانعدام الدور لدى الفرد العراقي، تتفوق على المجموعتين الأخريين في إدراكها

للحرمان النسبي العراقي، ما يوفر **إثباتاً لصحة الفرضية الثانية**. ويبين الجدولان (٦) و(٧) تفاصيل هذه النتائج:

الجدول (٦)
الحرمان النسبي العراقي المُدرَك
لدى المجموعات التي أجابت عن سؤال الفرضية الثانية

الفرضية	السؤال	مجموعة الإجابة	المتوسط الحسابي للحرمان النسبي العراقي المُدرَك	الانحراف المعياري
الثانية	كيف تقيّم دور الفرد العراقي في صنع الأحداث السياسية الجارية في بلاده؟	مؤثر	١٠٨، ٦٨	١٠، ٨١
		متوسط	١٠٦، ٧٦	١٢، ٨٨
		ضعيف	١١٣، ٧٣	٧، ٦٢
		لا دور له	١١٩، ٤٢	٨، ٨٤

الجدول (٧)
دلالة الفروق بين إجابات السؤال في الفرضية الثانية
باستخدام تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	١٩١٠، ٧٦	٦٣٦، ٩٢	٣ (الأفقية)	٥، ٣٩٨	٢، ٧٠	٠,٠٥	دالة
داخل المجموعات	١٢٦٢٤، ٤٣	١١٧، ٩٩	١٠٧ (العمودية)				

إن البراهين السابقة على صحة الفرضيتين الأولى والثانية توفر أدلة ملموسة **على قدرة المقياس الحالي لقياس ما يزعم إنه يقيسه**، أي الحرمان النسبي العراقي المُدرك.

- الفرضية الثالثة: **((إن ذوي الاتجاهات التحررية (الليبرالية)، أكثرُ إدراكاً للحرمان النسبي العراقي من ذوي الاتجاهات المحافظة)).**

للتحقق من هذه الفرضية، جرى اختبار دلالة الفروق في الحرمان النسبي العراقي المُدرَك بين المجموعة المؤيدة للحكم العلماني (تحررية) والمجموعة المؤيدة للحكم الإسلامي (محافظة)، باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، فاتضح عدم وجود فروق بين المجموعتين، الأمر الذي يعني عدم صحة الفرضية أعلاه. ويبين الجدول(٨) نتائج هذا الاختبار:

الجدول (٨)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من فرضية صدق البناء الثالثة

مجموعة الطلبة ذوي الاتجاهات التحررية			مجموعة الطلبة ذوي الاتجاهات المحافظة			درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
العدد	الوسط الحسابي	التباين	العدد	الوسط الحسابي	التباين					
٨٦	٨٤، ١١٠	٦، ٤٢	٢٥	٤٤، ١٠٨	٦٧، ٩٥	١٠٩	١، ١٤	١، ٩٨	٠,٠٥	الفرق غير دال

إن عدم تحقق هذه الفرضية **لا يوفر دليلاً إضافياً** على صدق البناء لمقياس الحرمان النسبي العراقي المُدرك، إذ يمكن تفسير ذلك بواحد من التعليلات الآتية:

١- إما إن المقياس يعاني من نقص في القدرة على التفريق في الحرمان النسبي بين عينات متضادة في اتجاهاتها الفكرية...

٢- ...أو إن ثمة متغيراً آخر يتوسط العلاقة بين "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" والاتجاهات الفكرية (تحررية – محافظة)، يمكن أن يُعزى إليه السبب في عدم ظهور فروق بين المجموعتين (العلمانية والإسلامية) في إدراك الحرمان النسبي،

كفاعلية الذات أو الفاعلية السياسية الجمعية المُدركة. ويمكن التحقق من ذلك عبر مفاعلة هذين المتغيرين بالاتجاهات الفكرية وقياس تأثيرهما في الحرمان النسبي العراقي المُدرك.

٣- ...أو إن خصوصية الوضع العراقي المتمثلة بشدة الحرمان الموضوعي بأنواعه المتعددة، يمكن أن يجعل من الحرمان النسبي مفهوماً عابراً للتمايزات بين المجموعات المتضادة فكرياً.

ويميل الباحث إلى الأخذ بالتعليلين الثاني والثالث، إذ تسندهما الكثير من المعطيات اليومية الملموسة، فضلاً عما توصلت إليه دراسة "نظمي" ٢٠٠٩ في أن الحرمان النسبي العراقي المُدرَك يرتبط بعلاقات ضعيفة أو ضعيفة جداً أو معدومة بمتغيراتٍ عديدة كالهوية الوطنية العراقية والاحتجاج الجمعي المعياري والعمر والتحصيل الدراسي ومدة البطالة وعدد أفراد الأسرة المعالين(نظمي، ٢٠٠٩، ص ٢٦٢، ٢٦٤).

ثانياً- **استنتاج نهائي**

يتمتع مفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" **بصدقية ملموسة، بناءً وقياساً**، إذ لا يتطلب إجراء أي تعديلات على تعريفه أو أسلوب قياسه في الوقت الحاضر.

وقد وفرت نتائج هذا البحث مبرراتٍ قوية للباحث الحالي ولغيره من الباحثين المهتمين، للاستمرار لاحقاً في تدعيم مفهومه هذا على الصعيدين النظري والسيكومتري عبر النفاذ أكثر في ديناميات المفهوم وأنساق علاقاته السببية والارتباطية بشبكة المتغيرات النفسية والاجتماعية ذات الصلة.

ثالثاً- **توصية**

توظيف المقياس الحالي (الحرمان النسبي العراقي المُدرَك) في الدراسات المتخصصة بمسح أحوال الأسرة العراقية، ومنها مثلاً "مسح الأحوال المعيشية" الذي يجريه دورياً الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات التابع لوزارة التخطيط

والتعاون الإنمائي في العراق، بهدف إيجاد علاقة الحرمان النسبي العراقي بأصناف الحرمان الموضوعي التي تقيسها تلك المسوحات.

رابعاً- **مقترحات**

١- إجراء دراسات شبه تجريبية لتوفير مؤشرات إضافية جديدة على صدق البناء لمفهوم "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"، عبر قياس تأثيراته (المنفردة أو المتفاعلة ضمن تصميمات عاملية) في عدد من المتغيرات ذات الصلة، كالاتجاهات نحو السلطة (الحالية والسابقة)، وسلوك الهجرة نحو خارج العراق، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية،

٢- القيام بالمزيد من التحليلات العاملية لمقياس "الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" عبر تطبيقه على عينات متنوعة، كالموظفين والمعلمين وأساتذة الجامعة والفئات الموسرة والسياسيين وأصحاب مهن متباينة في مستواها الاقتصادي والاجتماعي.

٣- صياغة فرضيات جديدة لاختبار المفهوم، عبر مقايسته بين فئات متنوعة متضادة: (شيوخ- شباب)، و(فقراء – أغنياء)، و(عراقيو الداخل – عراقيو الخارج).

٤- التعمق في مسألة عدم ارتباط الحرمان النسبي بالاتجاهات التحررية والمحافظة، التي أفرزها البحث الحالي، عبر استكشاف دور عدد من المتغيرات الوسيطة في هذه المسألة، كفاعلية الذات والفاعلية السياسية الجمعية المُدرَكة والعجز المُتعلَّم، وبعض سمات الشخصية ذات الصلة، إذ يمكن مفاعلة هذه المتغيرات بالاتجاهات التحررية والمحافظة لتعرف تأثيرها في الحرمان النسبي العراقي المُدرَك.

المراجع

- أبو الغار، إبراهيم (١٩٨٥). **علم الاجتماع السياسي**. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
- اثناسيوس: زكريا زكي؛ و البياتي، عبد الجبار توفيق (١٩٧٧). **المدخل الى التحليل العاملي**. بغداد: مطبعة الجامعة المستنصرية.
- **خارطة الحرمان ومستويات المعيشة في العراق** (٢٠٠٧). دراسة تحليلية لنتائج مسح الأحوال المعيشية في العراق الذي أجراه الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ٢٠٠٤م.

بغداد: وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي. في:
http://www.almadapaper.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=16734

- **الصحة النفسية في العراق** (٢٠٠٦). تقرير صادر عن وزارة الصحة العراقية بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية بدعم من منظمة الأمم المتحدة للتنمية UNDG. **في:** http://www.emro.who.int/Iraq/pdf/mentalhealth_launch_ar.pdf.
- **العراق: خطة مؤقتة لمساعدة البلاد** (٢٠٠٦). تقرير صادر عن وزارة التنمية الدولية البريطانية. Glasgow: Abercrobmbie House.
- غير، تيد روبرت(٢٠٠٤). **لماذا يتمرد البشر**. ترجمة مركز الخليج للأبحاث. دبي: مركز الخليج للأبحاث.
- فرج، صفوت (١٩٨٠). **القياس النفسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المركز الصحفي لليونسيف (٢٠٠٦). **بيان صحفي مشترك بين الحكومة العراقية والأمم المتحدة**. موقع منظمة اليونسيف. في: http://www.unicef.org/arabic/media/24327_31805.html
- **مسح الأحوال المعيشية في العراق ٢٠٠٤ – الجزء الثاني: التقرير التحليلي (٢٠٠٥)**. بغداد: وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي – الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات.
- مكاوي، ابراهيم (٢٠٠٢). **الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخل كمدرسة لبلورة الهوية القومية**. في : http://www.abnaa-elbalad.org/students/student-Movement-Revised.doc
- نظمي، فارس كمال عمر (٢٠٠٩). **الحرمان النسبي والهوية الاجتماعية وعلاقتهما بسلوك الاحتجاج لدى العاطلين عن العمل**. طروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد: كلية الآداب.

- Abrams, D. & Moura, G. R. D. (2002). The Psychology of Collective Political Protest. **In**: V. V. Ottati & R. S. Tindale & J. Edwards & F. B. Bryant & L. Health & D. C. O'Connell & Y. Suarez – Balzacar & E. J. Posavac (Eds). **The Social Psychology of Politics**. New York: Kluwer Academic, pp. 193 – 215.
- Anastasi, A. (1982).**Contributions to Differential Psychology: Selected Papers.** Prayer Special Studies
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). **Psychological Testing.** New Jersey: Prentice Hall.
- Bernstein, M. & Crosby, F. (1980). An Empirical Examination of Relative Deprivation Theory. **Journal of Experimental Social Psychology**, 16, 442-456.

- Collins, H.W& Jahensen, J.H.. & Jahensen, J.A. (1976). **Educational Measurement and Evaluation.** Dallas: Scott, Foresman and Company.
- Crawford, L. A. (2004). Relative Deprivation, Well–Being among Residents of Public Housing Targeted for Participation in a Self–Sufficiency Intervention. J**ournal of Human Behavior in the Social Environment**, 8 (1), 79 – 95.
- Cronbach, L & Meehl, P.E. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. Psychological Bulletin, 52, 281-302 .**In** A. Anastasi (1982). . **Contributions of Differential Psychology: Selected Papers.** Prayer Special Studies, p.217.
- Crosby, Faye (1976). A Model of Egoistical Relative Deprivation. **Psychological Review**, 83, 2, 85 – 113.
- Davis, J. (1959). A Formal Interpretation of the Theory of Relative Deprivation. **Sociometry**, vol. (22), 280-296.
- Deaux, K. & Wrightsman,L.S. (1984)**. Social Psychology in the 80 S**. Monterey: Brooks/ Cole Publishing.
- Freeman, F. S. (1962). **Educational Measurement and Evaluation**. Dallas: Scott, Foresman & Company.
- Furnhamm A. (1998). Measuring the Beliefs in a Just World. **In** L. Montada & M.J. Lerner (Eds.). **Responses to Victimizations and Belief in Just World**. NewYork: Plenum Press, pp.141-162.
- Goodwin, C.J. (1995). **Research in Psychology: Method and design.** New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Graham, J.R. & Lilly, R.S. (1984). **Psychological Testing**. New Jersey: Pecntice-Hall, Inc.
- Guilford, J.R. (1954). **Psychometric Methods**. New York: McGraw-Hill Books Company, Inc.
- Guimond, S. & Dube-Simard, L. (1983). Relative Deprivation Theory and the Quebec Nationalist Movement: The Cognition – Emotion Distinction and the Personal-Group Deprivation Issue. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44(3), 526-535.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G.M. (2002). **Social Psychology**. London: Prentice Hall.
- Jung, J. (1978). Understanding Human Motivation. New York: McMillan Publishing Co., Inc.
- Kahn, T. C. (1975). **Method and Evaluation in Clinical and Counseling Psychology**. New York: Pergamon Press, Inc.
- Lewin, M. (1979). **Understanding Psychological Research**. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Maluso, D. (2007): More Theories about Prejudice. In : http://www.dianemaluso.org/prejudice/prej-othertheories.html
- f, D. (2003). Perceptions of Sense of Control, Relative Deprivation, and Expectations of Young Jews and Palestinians in Israel. **The Journal of Social Psychology**, 143 (4), 521 – 540.
- _____ & Aweiss, S. (2003). Outcomes Expectations in Prolonged Conflicts: Perceptions of Sense of Control and Relative Deprivation. **Sociological Inquiry**, 73 (2), 190 – 211.
- Mummendey, A. & Kessler, T. & Klink, A. & Mielk, R. (1999). Strategies to Cope With Negative Social Identity: Predictions by Social Identity Theory and Relative Deprivation Theory.**Journal of Personality and Social Psychology**,76(2), 229-245.
- Napier, L. N. & Jost, J. T. (2008). Why are Conservatives Happier than Liberals? **Psychological Science**, 19(6), 565 – 572.
- Nunnally, J. c. (1967). **Psychometric Theory**. New York. McGraw- Hill. Book Company.
- Olson, J. M. & Hafer, C. L. (1996). Affect, Motivation, and Cognition in Relative Deprivation Research. In: R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), **Handbook of Motivation and Cognitions: The Interpersonal Context, Vol. (3)**. New York: Guilford, pp. 85-117.
- OPEC (2007). **Annual Statistical Bulletin**. Austria: Ueberreuter Print and Digimedia.
- Peak Energy (2008**). Iraq has the largest Oil Reserves in the World.** In: **http://peakenergy.blogspot.com/2008/05/iraq-has-largest-oil-reserves-in-world.html**
- Runciman, W.G. (1966). **Relative Deprivation and Social Justice.** London: Routledge & Kegan paul.
- Stang, D. J. & Wrightsman, L. S. (1981). **Dictionary of Social Behavior and Social Research Methods**. Monterey: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Tocqueville, A. De (1955**). The Old Regime and French Revolution**. Translated by Stuart Gilbert. Garden City: Doubleday & Company, Inc.

الملحق (١)
مقياس
"الحرمان النسبي العراقي المُدرَك"

بصورته النهائية

بناء: **فارس كمال عمر نظمي**

طريقة تطبيق المقياس:

يطلب الباحث من المبحوث أن يحدد أولاً، وحسب اعتقاده، المكانة الحالية لعموم المجتمع العراقي على السلم أدناه (أي ما هو كائن) ويرمز له بالحرف (أ)، ثم يحدد ثانياً المكانة التي يعتقد أن المجتمع العراقي يستحقها على السلم (أي ما يجب أن يكون) ويرمز له بالحرف (ب)، على وفق كل مجال من المجالات السبعة الواردة في المقياس. ويلاحظ في المثال التوضيحي أدناه، إن المبحوث قام (من وجهة نظره) بتحديد أن فرص التعليم المتاحة فعلاً في المجتمع العراقي (أ) تقع في الدرجة (٣)، وإن فرص التعليم التي يجب أن تتوافر في المجتمع العراقي (ب) تقع في الدرجة (٩). وبطرح درجة المكانة الأولى من درجة المكانة الثانية (أي: ب – أ)، ثم إضافة رقم ثابت هو (+١٠) لتفادي التعامل مع درجات سالبة الإشارة قد تنتج من التطبيق، يحصل الباحث على درجة الحرمان المُدرَك لكل مجال من المجالات السبعة، وهي هنا تساوي : (٩–٣) + ١٠ = ١٦

<u>مثال توضيحي</u>

فرص التعليم	المجتمع العراقي
أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١	
١٠	
٩	ب
٨	
٧	
٦	
٥	
٤	
٣	أ
٢	
١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم	

- **مجالات القياس:**

١. **المستوى الاقتصادي:** أي مستوى المعيشة من دخل ومدخرات وأثاث وسلع منزلية ومعدل إعالة.

٢. **فرص التعليم:** أي الامكانات المتاحة للتحصيل الدراسي الرسمي بكافة أنواعه ومراحله.

٣. **الخدمات الصحية:** أي الحقوق الصحية المتوافرة، بما تتضمنه من كلفة الفحص والعلاج الطبيين، وتوافر المستشفيات والصيدليات، ومديات انتشار الأمراض وسوء التغذية.

٤. **البنى التحتية:** أي الخدمات العامة، كالطاقة الكهربائية، والمياه الصالحة للشرب، والصرف الصحي للمياه الثقيلة، والتخلص من النفايات.

٥. **السكن:** أي ظروف السكن المتضمنة لنوعيته، ومساحته، وملكيته، ومدى اكتظاظه.

٦. **الدعم الحكومي:** أي جملة الاجراءات الحكومية الهادفة لإسناد المواطن العراقي اقتصادياً واجتماعياً، كتوفير فرص العمل، والضمانات الاجتماعية.

٧. **المكانة الاجتماعية:** أي المنزلة الاعتبارية أو القيمة الانسانية التي يتمتع بها الفرد العراقي داخل مجتمعه.

المستوى الاقتصادي	المجتمع العراقي	فرص التعليم	المجتمع العراقي	الخدمات الصحية	المجتمع العراقي	البنى التحتية	المجتمع العراقي
أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١		أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١		أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١		أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١	
١٠		١٠		١٠		١٠	
٩		٩		٩		٩	
٨		٨		٨		٨	
٧		٧		٧		٧	
٦		٦		٦		٦	
٥		٥		٥		٥	
٤		٤		٤		٤	
٣		٣		٣		٣	
٢		٢		٢		٢	
١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم		١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم		١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم		١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم	

السكن	المجتمع العراقي	الدعم الحكومي	المجتمع العراقي	المكانة الاجتماعية	المجتمع العراقي
أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١		أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١		أفضل مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم ١١	
١٠		١٠		١٠	
٩		٩		٩	
٨		٨		٨	
٧		٧		٧	
٦		٦		٦	
٥		٥		٥	
٤		٤		٤	
٣		٣		٣	
٢		٢		٢	
١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم		١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم		١ اسوأ مكانة يمكن أن يحصل عليها مجتمع في العالم	

الملحق (٢)

استبانة آراء الطلبة العراقيين
ببعض القضايا السياسية الراهنة في بلادهم

الجامعة والكلية والقسم: **المرحلة:** **الجنس:**

أجب عن الأسئلة الآتية بوضع خط تحت البديل الذي يتطابق مع وجهة نظرك؟

- **هل تعتقد ان إجراء الانتخابات القادمة في آذار ٢٠١٠م سيؤدي إلى تحسن الوضع الأمني أم تدهوره؟**

  تحسّن تدهور لا فرق

- **هل تتوقع اندلاع العنف الطائفي في العراق مرة اخرى؟ نعم لا لا ادري**
- **كيف تقيّم دور الفرد العراقي في صنع الأحداث السياسية الجارية في بلاده؟**

  دور مؤثر دور متوسط دور ضعيف لا دور له

- **علماني حكم إسلامي**

ادراك الخدع البصرية في تمييز الشكل عن الارضية

م.د آلاء سعد لطيف
كريم الرواف

مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي الى التعرف على مدى ادراك طلبة جامعة بغداد للخدع البصرية في تمييز الشكل عن الارضية للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠) عن طريق تحقيق الاهداف الاتية :

١- بناء اختبار الخدع البصرية .

٢- قياس قوة الادراك عن طريق استخدام اختبار الخدع البصرية .

٣- اجراء مقارنة في مدى ادراك الخدع البصرية تبعا لمتغير الجنس (ذكور _ اناث) .

٤- اجراء مقارنة في مدى ادراك الخدع البصرية تبعا لمتغير التخصص (علمي _ انساني) .

وقد بلغت عينة البحث (٥٠٠) طالب وطالبة جامعية بواقع (٢٥٠) طالب و(٢٥٠) طالبة ، اما اهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة فهي :

١- ان لدى الطلبة القدرة على ادراك الخدع البصرية .

٢- لاتوجد فروق بين الذكور والاناث في ادراك الخدع البصرية .

٣- توجد فروق بين طلبة الاقسام العلمية والانسانية في ادراك الخدع البصرية ولصالح الاقسام العلمية .

ووفقا لهذه النتائج توصلت الباحثة الى بعض التوصيات والمقترحات منها :

١- استخدام الكمبيوتر لتحقيق التعلم المرئي .

٢- اجراء دراسات اخرى مشابهة تتناول فئات عمرية اخرى .

Perception of visual puzzles
To distinguish
Figure from ground

Saad Leteef Alrawaf ' By Alaa
Ph.D Cognitive Psychology
Educational Ministry

The purpose of the present research is to study the perception of visual puzzles to distinguish figure from ground at the students of Baghdad University for the academic years (2010-20٠٩) by through achieving these aims:

1- Building the test of visual puzzles.
2- Discovering the level of conceptual visual puzzles at the students of Baghdad University.
3- Measuring the level of conceptual visual puzzles pursuant to the sex (male – female).
4- Measuring the level of conceptual visual puzzles pursuant to the specialization (scientific – humanistic).

The present research is limited with a sample consists and this sample is covered (250) male and of (500) of students (250) female based on this the searcher was discovering these findings:

1- The students of Baghdad University have a competence to perceive visual puzzles.
2- There are no differences between male and female in perceiving the visual puzzles.

3- The students of scientific department were better than the students of humanistic department in competence of perception the visual puzzles.

Then to be based on these findings the searcher arrived at many recommendations and suggestions some of them:

1- Using the computer to achieve visual learning.

2-make others studies for searching others classes of ages.

مشكلة البحث :

لايخفى على المختصين في مجال علم النفس ان الادراك يشكل المفتاح للقيام بجميع العمليات النفسية وهذا مايسوقنا الى الحديث عن مبدأ الشكل والارضية الذي يعد اساساً لعملية الادراك ، فالمجال الادراكي ماهو الا جزأين الاول هو الذي يستحوذ على انتباه الفرد ونعني به الشكل والثاني هو الخلفية التي ينتشر عليها هذا الشكل وتتسم بالتناسق ، لكن في بعض الاحيان تحدث اخطاء ادراكية تجعل اشكال المثيرات التي نراها مشوهة او تحول الشكل الى ارضية او العكس وهذا بدون شك يعود الى عوامل عدة منها الشعور بالارهاق او الخوف او الرغبة في الهروب من الواقع او الانفعال الشديد او سعة الخيال او الرغبة في الهروب من الروتين اليومي الممل لاسباب دافعية لاشعورية وغيرها مما لايمكن احصاؤه من اسباب تكون مسؤولة عن تشويه عملية الادراك البصري لدى الفرد مما يؤدي الى وقوع هذا الفرد ضحية للخدع البصرية بشكل غير مقصود وقد تكون هذه الخدع حركية كظاهرة فاي او عبارة عن اشكال متضمنة او نتيجة لعملية اعادة التأليف او اجراء عملية التكامل من جديد لاجزاء الموقف الذي يعيشه الفرد ، وبما ان هناك نسبة لايمكن الاستهانة بها من الاشخاص يعتمدون في عملية جمع المعلومات على الادراك البصري ، فإن السقوط ضحية الخدع الادراكية البصرية كفيل بجعل المعلومات المكتسبة خاطئة وعليه سوف تترتب وفقاً لها احكام خاطئة او ستكون السبب في تشويه الحقائق او تزييف المعطيات وبالتالي الحصول على نتائج خاطئة حتماً اذا ماتم الاستناد الى هذه

البيانات غير الصحيحة ومن هنا تنطلق مشكلة البحث الحالي حيث ستكون عبارة عن التساؤل الآتي : هل يمكن ادراك الخدع البصرية في تمييز الشكل عن الارضية ؟

اهمية البحث :

نستطيع ان نقول بأن العالم يدرك على هيئة صور ، وان الحياة وكل ما يمكن ان تحتويه بالامكان التعبير عنه بالصور ، وعليه ستكون العلوم كافة مجموعة من الصورمركبة ، لأن الانسان يبني مدركاته عن طريق جمع اعداد لايمكن احصاؤها من الصور البصرية الذهنية مكوناً بذلك وعاءً شاملاً لثقافته وحضارته على مر العصور وهذا مايجعل الصور البصرية المدركة المكون المهم والباعث للفعل او رد الفعل لدى الانسان وخاصة بعدما عززت وسائل الاتصال البصرية والتقنيات الحديثة مايسمى بثقافة الصورة في شتى المجالات(الهيتي ،٢٠٠٠،ص١-٤)(الغامدي ، ٢٠٠٧ ، ص١) .

وعليه يعد البصر من اهم نوافذ المعرفة لدى الانسان (عبد الخالق ، ٢٠٠٩ ، ص٣) ، حيث وجد كريباس (**Gribas**) ان هناك (٦٠%) من الاشخاص يفكرون بالشكل البصري بينما يفكر (٣٠ %) منهم بشكل سمعي ويفكر (١٠%) منهم بشكل حسي او تخيلي (بباوي ، ٢٠٠٦، ص٢) ، كما وجد المحللون التربويون ان هناك نسبة تقارب (٨٠%) الى (٩٠%) من خبرات الفرد يتم اكتسابها عن طريق حاسة البصر ، لأن الشخص يدرك الاشياء التي يراها ادراكاً افضل مما لو قرأ عنها او سمع عنها ، فهي تدفع الى مساهمة جميع الحواس (الحس المشترك) في استيعاب وتأويل وتحليل وتدقيق وتقييم محتوياتها للوصول الى حل المشكلة (العابد ، ٢٠٠٨ ، ص٤) ، لذلك ارتأت الباحثة استخدام طريقة جديدة في قياس عملية الادراك البصري وهي استخدام الخدع البصرية في التعرف على قوة الادراك لدى المفحوص.

وعليه فمن الجدير بالذكر ان الصور كمدرك تأتي بصفتين الاولى بصرية مدركة والثانية ذهنية باطنة تسهم في تكوين الانطباعات والتساؤلات لتفتح الباب امام الملكات العقلية الاخرى كالتفكير والابداع بإختلاف اتجاهات المتلقن او مستوياتهم الثقافية والتعليمية ، حيث يتأثر ادراك الصور بتأثيرات المتلقي او المتذوق وفقاً لما يبديه من تحليلات او ارتباطات خاضعة للسياقات الادراكية (الغامدي ، ٢٠٠٧ ، ص١٧) (العسكري ، ٢٠١٠، ص١-٥).

وقد ثبت ان الدماغ يتفاعل مع الصور الواقعية والصور المتخيلة على حد سواء ، فقد لوحظ ان نشاط المخ متشابه في الحالتين الواقعية والمتخيلة وعليه يمكن تقسيم الصور الذهنية الى انواع عدة منها الصورية والصوتية والحركية والذوقية والشمية وما يهمنا في هذا الموضع هو الصور الذهنية البصرية او الصورية (علاوي ، ٢٠٠٧ ، ص٣) ، لأنها تحمل مفردات او رموز معبرة لتحقيق غاية او هدف عن طريق ادراكها بطريقة مباشرة او غير مباشرة لما يرتبط بها من قيم ورموز لها دلالات حضارية وثقافية وتربوية (ابراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص١-٢) (الغامدي ، ٢٠٠٧ ، ص٣) .

لذا اهتم علماء الجشتالت بمعرفة المبادئ المنظمة للادراك ومايجعل الانسان يدرك اشكالاً بارزة على الارضية وما الذي يجعل هذه العناصر تتكامل وتكون اشكالاً ولم تفتهم مسألة ربط ادراك هذه الاشكال بالظواهر النفسية الاخرى كالمستوى الثقافي ونمط الشخصية والقدرة على التنظيم والخبرة السابقة وامكانية اكمال المعنى او الاغلاق المعرفي (زين الدين ، ٢٠٠٠ ، ص٤) ، فضلا عن ان كل المعلومات مشتقة من التصورات والتجارب الحسية كتقدير المسافة وتعلم المهارة حيث تتم عملية ترجمة الصورة بشكل صحيح وان الالغاز الصورية (**Visual Puzzles**) يتم تفسيرها استنادا الى التجربة الشخصية حيث يعمل العقل على معالجة هذه المشاكل البصرية بشكل نشيط بعيدا عن التشويش الذي ينتج من النظر الى هذه

الاشكال (**Matlin,1988,200**) حتى وان اعطى التمثيل العقلي الثلاثي الابعاد في تظليل الصورة وهم العمق للمحتويات المعروضة في الصورة (**Of Illusion Depth**) (**Fink,1991,p6-8**).

لذلك تم الاهتمام بالثقافة الصورية منذ اوائل الخمسينات عندما ظهر فن الخداع البصري (**Optical Art Illusion**) بعد ان قام عدد من الفنانين بإقامة معرض حمل اسم (العيون المستجيبة) وكان ذلك على يد فكتور فازاريلي (**Victor Vasarely**) (حامد ، ٢٠٠٩ ، ص٧) ، كما تمت دراسة ظاهرة الخداع البصري بشكل تحليلي كجزء من الثقافة الصورية في منتصف الستينات في الولايات المتحدة الامريكية ضمن دورة لها في عام(١٩٦٠-١٩٦٦) في جامعة ولاية اوهايو(الغامدي،٢٠٠٧،ص٩) (الشاهين ، ٢٠١٠،ص٢)، لذا يمكن القول بأن هناك اشخاص غير قادرين على كشف هذه الخدع البصرية بالرغم من انها تكشف عن جوانب عديدة لعمل العقل الانساني (**Wagner,2010,p1**). كما ان المتتبع لدور الصورة التربوي والتعليمي يجد لها مساهمة فاعلة من خلال الوسائل التعليمية ، حيث يتم النظر الى الصورة بإعتبارها وسيطاً في المثلث الديداكتي (المعلم والمتعلم والمادة الدراسية) (العابد ، ٢٠٠٨ ، ص١) ،

كما لايخفى على المختصين في مجال التربية والتعليم بأن احدى اهداف بلوم المعرفية تهتم بعملية التركيب والتحليل المعرفي وهذا لا يبتعد عن مفهوم تكوين الأشكال المدركة عن طريق عملية التركيب التي تهتم بجميع العناصر والأجزاء المتفرقة لتكوين كل متماسك أو ترتيبها لتكوين تركيب جديد أو غير موجود فضلاً عن عملية التحليل تعني برد المادة إلى عناصرها أو أجزائها التي تتألف منها كتحليل العناصر والعلاقات والمبادئ التنظيمية (عبد الهادي، **2009**، ص٤).

لذا فإن إتساع إدوار الصورة وآثارها يجعلها مادة خصبة للبحث والتحليل والاكتشاف، فهي كمدرك بصري بإمكانها استثارة المدارك الداخلية التي تعمل على

تفسيرها لتخرج منها قيم تراكمية تشكل وعي الإنسان وتؤثر في قراراته، فهي تختزن المحسوسات الواقعية والمتخيلة المدركة وغير المدركة منها ولهذا فقد تكونت خبرات الإنسان عبر مر العصور من صيغ صورية ثابتة ومتحولة وعلى هيئة تشكيلات تلقائية أو قصدية تؤثر في أفكارنا وتعطي لثقافتها سماتها أو ما يميزها عن غيرها من الثقافات (الغامدي، ٢٠٠٧، ص٢).

فمن الممكن أن تعبر صورة واحدة عن فكرة قد لا تكفي مقالة طويلة للتعبير عنها، فهي تساعد على إتمام عملية الإدراك خاصة إذا كانت بجانب نص أو معلومة معينة (عبد الخالق، ٢٠٠٩، ص٣)، لذا يعد العصر الذي نعيش فيه عصر الصورة، كما أشار إلى ذلك أيل جونز ورولان بارت في مقالته الشهيرة (بلاغة الصورة) وأتفق لاروس وروبير معهم على أن الصورة تمثل إعادة انتاج الشيء بواسطة الرسم أو غيرها ولم تفتهم مسألة الإشارة غلى أهمية ذلك في تكوين الصور الذهنية (**Image Mental**) والمرتبطة بعملية تمثيل البيانات أو التمثيل **(Representation)** (العابد، ٢٠٠٨، ص١).

لذلك يمكن القول بأن من النادر أن تجد مطبوعة خالية من الرسوم أو الصور سواء كانت كتاباً أم مجلة أم صحيفة، فنحن نعيش اليوم في حضارة الصورة، فلم يعد بالإمكان أن نفكر في الكثير من أمور الحياة دون أن نفكر في الصور، لأنها باتت لغة عالمية تجذب الصغار والكبار على حد سواء سيما أنها تحيط بنا من كل جانب (عبد الخالق، ٢٠٠٩، ص٣)، خاصة وأن برامج الكومبيوتر تتيح التعلم البصري والحسي والتخيلي حيث تساعد هذه البرامج الفنية **(Software Graphic)** على أداء الطلاب لعمليات عديدة منها التركيب والتكوين **(Composition)** عن طريق تقديم تكوينات جديدة أو صيغ فنية تعد الأولى من نوعها من خلال ما تم دراسته، حيث تظهر نواتج ذلك عن طريق بناء موضوعات جديدة أو إعادة ترتيب عناصر شيء ما أو إعادة بناء أو كتابة نص ما (البباوي، ٢٠٠٦، ص٣)،وإن الإدراك

السلبي أو الإيجابي لما تحمله الصور من قيم ورموز ومعاني تولد حالة من التأثر الانفعالي خاصة وأن الصور أصبحت من أهم وسائل التأثير نظراً لتسارع وسائل الاتصال فضلاً عما ساهمت فيه التقنية المعاصرة من تعميم للثقافة الصورية بشكل عزز فاعليتها الاجتماعية والتربوية (الغامدي، ٢٠٠٧، ص١٧).

وعليه فإن عملية إبراز المعلومات الهامة عن طريق تقسيم المجال الإدراكي إلى جزأين هما الشكل والأرضية يعد محور الاهتمام في عملية إدراك الصورة التي تكون عبارة عن الشكل الذي يستحوذ على بؤرة الانتباه والأرضية التي تمثل الخلفية المتجانسة، فإذا ما صادف وأن رأت العين المثيرات وبشكل معين فإن هذه المثيرات يمكن أن تسبب خداعاً حركياً كما هو معروف بظاهرة فاي، لذا فإنه على الرغم من أن الخيرات تنتج عن عناصر حسية إلا أن الفرد يعمد إلى إضافة شيء ما غير موجود في البيانات الحسية، لأننا كما يرى فرتهايمر لا ندرك المثيرات منفصلة وإنما ندرك العالم في كليات ذات معنى وعليه كان الاهتمام الأول للجشتالتين هو عملية الإدراك (عبد الهادي، **2009**، ص١٤)، كما يمكن أن نرى في الطبيعة شكل آخر من أشكال الخداع البصري الموجود على جلود الحيوانات كالنمر والحمار الوحشي وعليه يكون الخداع البصري حولنا في كل مكان (حامد، ٢٠٠٩، ص٣٩).

ولذلك يمكن القول بأن إدراك الصور البصرية يمر بمراحل عدة حتى يتم تحويلها إلى صورة ذهنية أو مجموعة من الصور الذهنية عن طريق الاستعانة بالمعاني التي تضفيها القدرات العقلية المختلفة عليها كالملاحظة، والاستظهار، والربط وغيرها وهذا بالتالي يتأثر بعوامل عدة منها الانتباه والدافعية والقدرة على التنظيم والخبرة السابقة والوجهة والثبات والتحريف والخداع الإدراكي والأغلاق ولكن ما لا يمكن التغاضي عنه هو أبرز العوامل المؤثرة في إدراك الصورة وهي الشكل والأرضية (الغامدي، ٢٠٠٧، ص٦).

اهداف البحث :

١- بناء اختبار الخدع البصرية .
٢- قياس قوة الادراك عن طريق استخدام اختبار الخدع البصرية .
٣- اجراء مقارنة في مدى ادراك الخدع البصرية تبعا لمتغير الجنس .
٤- اجراء مقارنة في مدى ادراك الخدع البصرية تبعا لمتغير التخصص.

حدود البحث : تحدد البحث الحالي فيدراسة متغيرادراك الخدع البصرية في تمييز الشكل عن الارضية لطلبة جامعة بغداد (مجمع الجادرية) للدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين ذكور وإناث و كلا التخصصين (إنساني- علمي) للعام الدراسي (٢٠٠٩- ٢٠١٠) .

تحديد المصطلحات :

سيتم تعريف كل من المصطلحات الاتية :

الادراك ، الخداع البصري ، الشكل والارضية

الادراك : Perception

عرفه (غالب، ١٩٨٠) بأنه " المعرفة التي نحصل عليها بفعل مؤثر خارجي مباشر مبني على مدى احساسنا بالاشياء الموجودة حولنا " (غالب ، ١٩٨٠، ص١١) .

وعرفته (دافيدوف ، ١٩٨٠) بأنه"عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا (الاحاسيس) لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا ، فهو يشتمل التفسير وبذلك يختلف عن الاحساس " (دافيدوف ، ١٩٨٠، ص٢٤٦) .

الادراك البصري (Visual Perception) : عرفه (برتن،٢٠٠٩)بانه القدرة على ترجمة المعلومات في البيئة المحيطة عن طريق الضوء المرئ الذي يصل الى العين وعليه يكون الادراك البصري نتاج تفاعل المكونات الفسلجية مع النفسية في المعالجة

البصرية لخلق ما نراه في الحقيقة (**Jacques, etal , 2009, p2-4**) .**الخداع البصري** : Optical Illusion

عرفه (لور ، ٢٠٠٧) بأنه " عملية الاحتيال على العين او هو غش بصري لانه يتخطى المعرفة المنطقية للعقل " (لور ، ٢٠٠٧ ، ص١) .

وعرفه وكنر (Wagner,2010). بانه عبارة عن اوهام بصرية تتضمن خدعا بصرية تحدث نتيجة لترتيب الصور او تأثير الالوان او تأثير الالوان او تأثير مصدر الضوء او نتيجة تشكيلة واسعة من التأثيرات البصرية المضللة للرؤيا **(Wagner,2010,p1).**

اما ترياقي فقد عرفه على انه "مجموعة من مشاهد مصنوعة مسبقا بطريقة مدروسة لتظهر للرائي بطريقة معينة وهي ليست الا ضرب من ضروب التمويه والحيلة " (ترياقي ، ٢٠١٠ ، ص٣) .

وعرفته الموسوعة العلمية السكولوجية (٢٠١٠) بانه " الفعل الذي يجعل الاشاء او الاشكال او الالوان تدرك او ترى بطريقة مغايرة لماهيتها الاصلية او بخلاف حالتها الطبيعية " (ترياقي ،٢٠١٠، ص٣) .

وعليه تبنت الباحثة تعريف (لور، ٢٠٠٧) لانه يتفق مع الاطار النظري الذي تم تبنيه لتفسير هذا المتغير .

الشكل والارضية : **Figure& Ground**

عرفها وبستر (**Webster, 2007**) بأنها عملية انقسام المجال الادراكي الى جزء سائد يستحوذ على الانتباه يمثل الشكل وجزء اخر يتميز بالتناسق وينتشر عليه الشكل يكون الارضية (**Webster, 2007, p1**) .

الإطار النظري:

تعد حاسة البصر من أهم الحواس التي أنعم الله بها على الإنسان فيمكننا تخيل حالة الفرد الذي يعيش بدونها، فهي النافذة إلى العالم المرئي بكل ما يمده من

مثيرات يمكن إدراكها أو فهمها وهذا يجعل من الإدراك مفهوماً جديراً بالاهتمام والتحليل والبحث حيث عبر عن ذلك أرسطو منذ القدم حين قال بأننا لابد أن نمتلك حدس حسي مشترك (**Common Sense**) لتجميع البيانات وتركيبها لمنح تفسيرات ذات معنى لمكونات العالم الخارجي وعندها سوف تستند هذه التفسيرات إلى عملية الربط بين التفكير والإدراك الذي لا يمكنه أن يعمل دون العودة الى مكونات الذاكرة من صور ذهنية تعد أساس الخيال الذي يربط بين كل من التفكير والإدراك (الغامدي، ٢٠٠٧، ص٦) (بدران ، ٢٠١٠، ص٤) .

لذا يمكن استعراض أهم من عالج موضوع الصورة ابتداءً من الحقبة التي واكبت الكتابات الترابطية (**Associanisme**)، والنظرية الجشتالتية (**Gestalt**) الالمانية والحقبة التي ظهرت فيها الذكاءات المتعددة (**Multiple Intelligence**)، فقد شكلت الترابطية في القرن التاسع عشر الاتجاه التحليلي للصورة مستندة إلى الفلسفة التجريبية لجون لوك (**J. Lok**)، ودافيدهيوم (**D. Hume**)، في البحث في الصورة، وتبعهم فرنسيس كالتون (**F. Galton**) في مساهمته الفعالة في مجال الصورة عندما استخدم طرقاً إحصائية واختبارات مختلفة استطاع من خلالها قياس قدرة الفرد على خزن الصورة واسترجاعها كذلك اهتم فيشنر (**Fechner**) بالصورة إلى الدرجة التي دفعت علماء النفس إلى إعادة النظر في الأدوار التي تطلع بها (العابد، ٢٠٠٨، ص٢).

ولا يمكن تناسي ما قام به ماكس فرتهايمر من دراسات تجريبية لأحد أنواع الخداع البصري الحركي المسمى بظاهرة فاي التي تعد نوعاً من التنظيم الإدراكي البصري حيث كانت نقطة البداية التجريبية في نظرية فرتهايمر وهي عبارة عن خبرة حركية مكانية في فترة زمنية معينة وتتلخص هذه الظاهرة في أنه عند عرض دائرتين صغيرتين من الضوء على ستاره لفترات مناسبة بحيث يكون الزمن والمسافة المكانية بين كل عرض وآخر مناسباً، ستجد أن الملاحظ لا يرى دائرتين ثابتتين بل دائرة

واحدة متحركة وهذه الخبرة الأخيرة لا يمكن وفقاً للنظرية تحليلها إلى خبرتين منفصلتين متصلتين لدوائر الضوء الطبيعية على الستارة بل هي خبرة دائرة واحدة من الضوء تتحرك من نقطة معينة في المكان إلى نقطة أخرى، فالخبرة المتصلة بكل دائرة ضوء على حدة قد تعدلت وخلقت خبرة من نوع جديد تماماً ويعني بها الجشتالت الظاهري (**Phenomenal**) للحركة من دائرة إلى دائرة أخرى (عثمان وآخرون، ١٩٧١، ص١٥٦).

أما عند الجشتالتين أمثال كوهلر (**Kohler**)، وكوفكا (**Koffka**)، وبول كيوم (**P. Ghillaume**) تنقسم الصور المدركة إلى ما يسمى بالعمق (**Fond**) والشكل (**Forme**) حيث تؤثر طبيعة العمق في الصور وهذا ما يفسر حدوث الأوهام الإدراكية (**Illusion**)، كما قدم هؤلاء العلماء عدة قوانين لإدراك الصورة منها قانون الصغر حيث أن الشكل الصغير يظهر أكبر من حجمه عندما يبرز من عمق، كذلك قانون البساطة الذي يعني بأن الشكل المبسط يكون أكثر بروزاً من المعقد وقانون الانتظام حيث أن تنظيم الأشكال يؤثر في طريقة إدراكها وقانون التقابل عندما تنقسم عناصر الشكل بشكل متقابل حيث تؤثر في عملية إدراكها وقانون الاختلاف فالشيء المختلف أو الغريب يبرز بشكل أفضل من غيره (العابد، ٢٠٠٨ ، ص٣٠٢).

وعليه يمكن القول بأن مدرسة الجشتالت قد أسهمت إسهاماً كبيراً في فهم عملية الإدراك الحسي عن طريق دراسة العلاقة بين الشكل والأرضية وتوضيح القوانين التي تحكم هذه العلاقة، ومن الجدير بالذكر أن الخداع الإدراكي ظاهرة تطلق على ما يحدث في خبرة الفرد من فرق بين الإدراك الفعلي (الحقيقي) والإدراك من وجهة نظر الفرد (الذاتي) وبالخصوص ما يحدث من خداع إدراكي بصري كما في خداع المنظور على سبيل المثال وخداع تلاقي قضبان السكك الحديدية عند النظر إليها عن بعد رغم أنها متوازية في حقيقة الأمر، كذلك ما يظهر لنا من خداع إدراكي حركي عندما نرى بأن الأعمدة يزداد حجمها وتقترب منا عند سير القطار حيث تظهر

وكأنها تسير ونحن الواقفون بالرغم من سير القطار أي عكس الحقيقة، كذلك الخداع البصري الهندسي الذي يعني حدوث خطأ في تقدير الطول أو المسافة الأفقية والعمودية للمستقيمات فعلى سبيل المثال يبدو المستقيم العمودي أطول من الأفقي على الرغم من أنهما متساويان، وما خداع الصور السينمائية إلا عبارة عن تتابع سريع في عرض مجموعة من الصور الجامدة لكن تختلف الواحدة عن الأخرى اختلافاً بسيطاً إلا أن عرضها لابد أن يكون سريعاً بحيث تعرض (٢٤٩) صورة في الثانية كي يتم إدراك حركتها (زين الدين، ٢٠٠٠، ص٧-٨).

ويتم التأثر بالسياقات أو السمات المترابطة أثناء عملية إدراك الصور المجردة أو الرمزية ونعني بالسياقات التكاملات التي تحدث لجزيئات من المعلومات البصرية عن طريق أحداث ترابطات في الجزيئات المدركة (الغامدي، ٢٠٠٧، ص١٤) وأن الكل يدرك أكبر من مجموع أجزائه فلو نظرنا إلى ما حولنا من مدركات لحصلنا على معلومات أكثر مما موجود في أجزائها وأن العوامل التي تجعل الشكل موضوعاً أو خلفية هي شدة المنبه وحجمه وعامل الاختلاف والتغيير، فمثلاً لا يمكن إدراك قلم أسود على سجادة سوداء بسبب عامل الشكل والأرضية كذلك يكون الموضوع أكثر بروزاً في بيئة معينة مثل وجود المدرس في الصف في حالة هدوء التلاميذ حيث تكون الخلفية هنا كل ما يحيط بالموضوع وتكون اقل بروزاً من غيرها (رافع وزغلول، ٢٠٠٨، ص٣٣).

وان الانسان لايتمكن من رؤية المشهد بأكمله ، لكن المخططات الحسية من شأنها ان توفر اطارا حديثا للمعلومات عن طريق البحث عن المعلومات الموجودة في المحيط الخارجي وبذلك يمكن تفسير المعلومات التي لايمكن فهمها وعليه من اجل ان يتم التمثيل العقلي لابد من ان يتم تحديد عدة صور يتم استرجاعها من الذاكرة لتفسير المشهد الذي تم ابصاره وعليه يكون للصورة او للمشهد زوايا واسعة يمكن رؤية كل

زاوية منها على حدة مع تأثير كل من المحفزات التي تثيرها الصورة من توقعات تؤثر بما يمكن اختياره من صور من الذاكرة (**Gottesman&Introb,1999,p1-3**) .

فعندما ننظر إلى الأشياء التي من حولنا نرى أن منها ما يشد انتباهنا بينما تكون الأخرى أرضية نغفلها حتى وأن كانت هذه الأشكال أشكالاً هندسية حيث نجد أن لها حدوداً خارجية تفصلها عن الأرضية، فالنموذج الذي ندركه على أنه شكل يبدو أكثر بروزاً إذا ما قارناه بالأرضية وأن كانا مطبوعان على نفس الورقة أو القماش ومن الجدير بالذكر أن علاقة الشكل بالأرضية توصف بعدم الثبات حيث يدرك الشكل في بعض الأحيان كأرضية اي العكس صحيح (زين الدين، ٢٠٠٠، ص٣).

وفي هذا الموضع نجد أنه من الأفضل التطرق إلى بعض الأمثلة التي توضح بأن الشكل يكون أكثر بروزاً على الأرضية كلما ازداد التباين بين الإحساس وما يحيط به من ملابسات كوقع الصوت في السكون بدلاً منه في الضوضاء واللون ألبيض على سطح اسود بدلاً من الأحمر على الأسود والرائحة العطرة في جو نقي بدلاً من جو ملوث، كذلك المشاعر تخضع لنفس هذا القانون كالضحك في مأتم أو العويل في عرس أكثر من العويل في مأتم والضحك في عرس حيث ليس ثمة ما يدعو للإثارة (عباس، ١٩٩٨، ص٦).

ونجد أنه من المهم التطرق إلى المراحل الأساسية التي تمر فيها عملية الإدراك وهي المرور بمرحلة تكوين الانطباع الكلي العام وتليها مرحلة التحليل والتمايز والتي تعني بروز الأجزاء المكونة للكل وظهور التفاصيل وتحديد العلاقات فيما بينها والمرحلة الأخيرة التي تعنى بعملية التأليف والتكامل أي إعادة تنظيم الأجزاء في وحدة جديدة ذات معنى واضح وعليه يكون لا معنى للجزء إلا في ضوء الكل الذي يحتويه (زين الدين، ٢٠٠٠، ص٢-٣).

وهذا يسوقنا إلى العلاقة بين إدراك الشكل والأرضية وعملية الاستبصار التي تعني الفهم الكامل للبنية الكلية عن طريق إدراك العلاقات بين الأجزاء وإعادة تنظيمها

بشكل يدل على المعنى ويحدث ذلك في لحظة واحدة فقط وهذا يؤكد الارتباط بين البصيرة والحدس ومن جهة اخرى ارتباط التعلم بالاستبصار (**Insight Learning)** او بالومضات الحدسية **(Flashes Of Intuition)** **(Boeree,2000,8-10)** .

وكذلك نجد أن من المفاهيم الجشتالتية التي تسترعي انتباهنا هو مفهوم التضمين **(Embedding)** الذي يعد من المبادئ الإدراكية التي لا يمكن إغفالها حيث بين أن الكل يحدد الجزء ولا يمكن إدراك الأجزاء الداخلية أو المتضمنة في النمط أو الشكل الجيد منفصلة ومن السهل أن يظهر لنا كيف أن نمطاً صغيراً يمكن أن يدخل أو يضمن أو يندمج ثم يختفي بشكل تام في نمط أكبر منه وعليه لابد من الإشارة إلى أن التضمين مختلف عن التعقيد لأن مجرد التعقيد لا يؤدي إلى إخفاء النمط الأصلي مطلقاً، كما أن التمايز يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتضمين من حيث هذه العمليات أي عملية الفصل وتحديد الموضع ثم التكامل وهي عمليات لا يمكن الاستغناء عنها عند القيام بحل المشكلات، وفي رأي جونسون أن الإدراك لا يعتمد على كل شيء فموضوع الإدراك لا ينسب الى العالم بأسره ولكن إلى أرضية معينة أو إطار محدد وعليه لابد أن نحصر مفهوم (الإطار المرجعي) (**Frame of Reference)** في الأرضيات أو الأطر المميزة والمفصولة عن البيئة والتي يرجع وينسب إليها موضوع إدراكي معين (عثمان وآخرون، ١٩٧١، ص١٦٥-١٦٦)ومن الجدير بالذكر ان ظاهرة فاي (**Phi Phenomena**)و قانون الاغلاق (**Law Of Closure**) وقانون التشابه والتقارب والتناظر ما هي الا عبارة عن تنظيم الاجزاء الى شيئ له معنى او مغزى وهذا بدوره يرتبط الى حد كبير بالتفكير المنتج (**Productive Thinking)** كما ان اضافة تعديلات الى المادة المعروضة لتجعلها تحمل معنى يجعلها ترتبط بالذاكرة فتذكر الاشياء لايتم الا عن طريق اضفاء معنى عليها **(Boeree,2000,8-10)** .

و ان التمثيل العقلي الثلاثي الابعاد في تظليل الصورة يمكن ان يعطي وهم العمق حيث تكون الرسوم ساحرة عندما تترجم الى تمثيلات جسمية بنائية تنافي القواعد المكانية الواقعية وهي تمثل تطبيق بعض قواعد التصوير التي يتم معالجتها وتقديمها في ظل المنظور الملائم لخلق حالة من استحالة تفسير ما يكون عليه الوهم الصوري للشكل المعروض(**Wade,1980,p16**) .

وعليه لابد من استعراض أهم وأبرز النظريات التي تناولت موضوع البحث الحالي وهي :

نظرية ارنهايم **Arnahaym Theory**:١٩٦٩

لقد كان ارنهايم من ضمن العلماء الذين اهتموا منذ وقت مبكر بموضوع التفكير بالصور حيث ألف كتاباً حمل عنوان التفكير البصري (**Visual Thinking**) في عام ١٩٦٩ وحاول من خلاله فهم العالم عن طريق لغة الشكل والصورة وعليه فقد يعبر التفكير البصري عن محاولة للفهم تعمل فيها جميع الحواس بشكل متظافر، فالتفكير البصري من وجهة نظر ارنهايم على نوعين من المعرفة الأول هو المعرفة العقلية (**Intellectual Cognition**)، والثاني هو المعرفة الحدسية (**Intuitive Cognition**) اللذان يتفاعلان لإدراك المكونات المختلفة في الصورة من عناصر وأشكال ورموز والعلاقات التي تجعلها تؤثر في بعضها البعض لتكوين مدرك كلي ناتج عن تفاعلهما مع بعضهما وبالتدريج يكون من الممكن إيجاد ما يأتي من سلوكيات إدراكية خاصة بحل المشكلات أو غيرها من الاستبصارات (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص٢٧٧).

ويرى ارنهايم أن المعرفة الحدسية تحدث في المجال الإدراكي الذي تتفاعل فيه القوى بشكل كلي كما يحدث عند محاولة إدراك ما تعنيه لوحة تشكيلية معينة مثلاً فإنه يتم الإحاطة بصرياً بالمنطقة التي يشتمل عليها إطار اللوحة ومن ثم إدراك المكونات المختلفة لهذه اللوحة سواء كانت أشكال أو ألوان أو علاقات مختلفة بين

مكوناتها حيث تمارس هذه المكونات تأثيراتها الإدراكية بعضها في بعض بطريقة تجعل المتلقي يدرك الشكل الكلي على أنه نتيجة للتفاعل بين مكونات اللوحة المختلفة، أما ما يعنيه ارنهايم عندما ذكر المعرفة العقلية فتعني عملية تحديد المكونات والعلاقات المختلفة التي تتكون منها اللوحة التشكيلية كوصف كل لون أو خط أو شكل وبعدها القيام بعملية الدمج أو التركيب بين كل مكونات الشكل أو اللوحة وقد ذكر ارنهايم أن كل من المعرفة الحدسية (الكلية التركيبية) والمعرفة العقلية (الجزئية التحليلية) ضروريتان لإتمام عملية الإدراك (عبد الخالق، ٢٠٠٩، ص٢)(المهدي ،٢٠٠٨، ص٣) .

وعليه وجد ارنهايم أن الإنسان في معظم الوقت يعتمد على المعرفة البصرية وإذا أردنا تتبع كيفية فهم الإنسان للعالم عن طريق الصور فلابد أن ننظر إلى ما يكتشفه أثناء عملية الإدراك البصري من أشكال وعلاقات جيدة التكوين وتبدأ هذه العملية في سن مبكر من حياة الإنسان، فالأطفال يرسمون ما يرونه، كما أن عقل الطفل الصغير ينشط عن طريق تميزه للأشكال الأولية البسيطة والتي يمكن تمييزها بسهولة والتعبير عنها في رسوماته (عبد الخالق، ٢٠٠٩، ص٢)(الجبوري ،٢٠٠٧، ص٢) .

نظرية بياجيه **Piaget Theory** ١٩٧٠:

ذكر بياجيه بأنه إذا كان الإحساس تبعاً للمنظور الترابطي يمثل المعرفة الأولى فإن الصورة تمثل المعرفة الثانية لأنها تمثل عملية استرجاع هذا الإحساس، فالصورة عند بياجيه تستحضر وتؤثر في الفرد ابتداءً من سن السابعة وأن كانت تظهر بوادر عملية استرجاعها منذ المرحلة الحسية- الحركية (**Sensori-Motrice**) إلا أن ما يميز سن السابعة هو الدخول في العمليات **(Operations)** وهي لدى بياجيه تعني أظهار أفعال يكون دافعها الإدراك أو الحدس **(Intuition)** (العابد، ٢٠٠٨، ص٢)(مداد ، ٢٠١٠، ص٣-٤) .

وقد ميز بياجيه في بحثه في الصورة بين نوعين من الصور الأول: هو الصور المنتجة (**Images Productrices**)، والنوع الثاني هو الصور التوقعية (**Images Anticipatrices**) والصور المنتجة هي التي يستحضرها الفرد بواسطة أشياء وأحداث معروفة سلفاً أي أنه سبق له وأن أدركها، أما الصور التوقعية هي التي لا تستند إلى ما سبق بل إلى الخيال من خلال توقع أحداث أو وقائع لم يسبق للفرد أن رآها أو أدركها من قبل (العابد، ٢٠٠٨، ص٢).

وعليه نستطيع أن نقول بأن الصورة من وجهة نظر بياجيه تعني الانطباع الذي تسجله الأشياء المادية وكل صورة حسية تكون عبارة عن عدد من العناصر التي توجد في علاقة من التشابه والاتساق، بحيث يكون لها انتظامها الزمني والمكاني وتظهر في الوعي كموضوع معرفي وتنتظم في مستوى من مستويات تطور المخطط الذي يتناسب مع درجة تعقيدها بحيث يكون من السهل تناولها واستخدامها للمعالجة (السلوم، ٢٠٠١، ص٨).

نظرية بايفيو (**Paivio Theory**) ١٩٧١:

يعد بايفيو (**Paivio**) صاحب نظرية الترميز الثنائي للمعلومات (**Daul Coding**)، حيث اشار إلى أن المعلومات التي يجري تمثيلها في الذاكرة عن طريق نظامين منفصلين ومترابطين في آن واحد هما نظام التفكير بالصور العقلية فيما يتعلق بالموضوعات والوقائع العيانية (المحسوسة) سواء كانت مكانية أو متصورة ونظام لفظي يتعلق بالتعامل مع الوحدات والبنى اللغوية المجردة ومن الجدير بالذكر أن الترميز الثنائي يتعلق بوظيفة كل من صنفي المخ الأيمن والأيسر، حيث يختص النصف الأيمن بالتصور العياني فيما يختص النصف الأيسر بالتعامل مع البنى اللغوية (عبد الخالق، ٢٠٠٩، ص٢).

نظرية جبسون (**Gibson Theory**) ١٩٧٩:

لقد استبدل جبسون (**Gibson.**) مصطلح المجال البصري (**Visual Field**) الذي يعتمد على أسقاط صورة مجال الشيء المدرك على شبكية العين كمثير حسي بمصطلح المنظومة البصرية (**Optical Array**) والتي تعتمد على عملية الانتباه لما هو ثابت وفقاً للمعلومات التي يتم البحث عنها استناداً إلى الخبرة السابقة أو ما تم تعلمه كما اهتم جبسون بعملية التقاط المعلومات عن طريق الإدراك البصري وما الصور والرسوم في رأيه إلا وسائل تستخدم للتخاطب وخزن المعلومات أو تراكم المعرفة من أجل نقلها للأجيال التالية (عبد الخالق، ٢٠٠٩، ص٢) (بوخميس، ٢٠٠٩، ص٣).

نظرية شابيرو **Shapiro Theory** ٢٠٠١:

ذكر بورس شابيرو (**B. Shapiro**) أن الصور العقلية هي تمثيل عقلي لمعطيات بصرية، فالحوار البصري يعد شكلاً من أشكال التفكير بالصور الذهنية، فهي لا تعني الصور المدركة بشكل مباشر فقط وإنما يضاف إليها استدعاء العقل للتصورات والأفكار والمشاعر والذكريات والدوافع وغيرها، لذا لا يمكن إنكار ما يحدث داخل الفرد وما ينبعث أثناء تخيله للصور كخبرة متكونة من مشاعر وانفعالات وتأمل واكتشاف ودهشة واهتمام وتوقع وشعور بالغموض أو الرغبة في الاستطلاع، وعليه فإن كل ذلك لا يعدو عن كونه مدخل لتأثيرات قراءة الصور سواء كان الشعور بهذه الأوضاع النفسية منفرداً أو متجمعاً كلياً أو جزئياً (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص١٢٢).

الدراسات السابقة:

لقد وجدت الباحثة بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث ولم تجدا دراسة تناولته بشكل مباشر ومن هذه الدراسات كانت دراسة (بالمر، ١٩٧٥) حيث وضع نماذج شكلية مجزأة بحيث يصعب تحديد الخط الخارجي للشكل وطلب من المفحوصين مقارنة هذه الأشكال الجزئية بالشكل في سياقه الكلي، ولوحظ أنه كلما طالت مدة المقارنة زادت إمكانية التعرف على الأشكال، أما في الأشكال واضحة

المعالم فقد استطاع المفحوصين التعرف عليها مستنداً غلى خبراته السابقة وخصوصاً معلومات الذاكرة البصرية عن الشكل والسياق (السيد وبدر، ٢٠٠١ ،ص٦٦).

اما دراسة بدروزا (**Pedroza,2004**) فقد اهتمت بعلاقة علم نفس الجشتالت بالادراك البصري وحل المشكلات والتفكير والذاكرة وعلم الجمال عن طريق تأكيد احدى الحقائق التي برهنتها نظرية الجشتالت وهي اننا ندرك الاجسام كنماذج منظمة بدلا من ادراك الاجزاء المكونة لها بشكل منفصل فالشيئ نراه بطريقة كلية لانه يكون اكثر تماسكا من جزيئاته المنفصلة **(Pedroza,2004,p1)**

أما دراسة شيو **(Shiaw)** فقد هدفت إلى التعرف على تاثير الإدراك من خلال الرسوم في برامج التدريس **(Software Graphic)** في الاتصال وفي تنمية القدرة على التذكر لدى الأطفال باستخدام رسوم تعليمية وصور فوتوغرافية وتوظيف اللون والشكل والأرضية ومفاهيم التماثل والتتابع حيث اهتم البرنامج بعمليات التعلم البصري وقوانينه للثقافة البصرية والاتصال البصري وتوصلت الدراسة إلى أن الاتصال البصري يكون أداة هامة في التعليم ويزود المعلمين باستراتيجيات لفاعلية الاتصال عن طريق استخدام المثيرات البصرية لذلك لابد أن يتم تعلم مهارات الثقافة البصرية عن طريق تنمية الإدراك البصري (بباوي، ٢٠٠٦، ص٢).

وقد وضح جاكوز واخرون (**Jacques etal , 2009**) ان الرؤيا التي تحدث في الدماغ تتأثر بالتجارب الشخصية للفرد كذلك بعمر الفرد ايضا ، فالطفل قد لايرى ما يراه الشخص البالغ في نفس الصورة المعروضة امامهما ، كذلك يخضع الفرد الى تأثير الاستدلال اللاواعي **(Unconscious Inference)** حيث ذكر هلمهولتز (**Helmholtz**) ان ما تستنتجه العين الانسانية عند عملية الادراك البصري يكون نتيجة استدلالات غير واعية اذا ما كانت البيانات الصورية ناقصة او غير مكتملة كما ان تأثير الاستدلال اللاواعي في الادراك البصري يعتمد ايضا على التجارب السابقة للفرد من ناحية وضع الفرضيات والاستنتاجات من البيانات الناقصة

اي عند السعي الى اكمال المعلومات، وعليه يوجد هناك نوعين من الاستدلالات غير الواعية الاولى تعتمد على الاوهام البصرية (**Visual Illusions**) وتحدث عندما تخطئ الاستدلالات التي تكون نتيجة لاستبصارات كثيرة غير مصنفة من قبل النظام البصري والنوع الاخر من الاستدلالات غير الواعية هي التي تعتمد على وضع احتمالات جاءت نتيجة فهم البيانات الحسية المستندة الى ادراك الحركة وادراك العمق (**Jacques , etal , 2009, p5-6**). ودراسة (انتروب وآخرون، ١٩٩٤) (**lntraub etal**)التي تم فيها إحضار صورة مكونة من عدة مجاميع من الصور وتم فصل كل شكل على حدة وطلب من المفحوصين رسم هذه الأشكال الجزئية حيث وجد الباحثون أنه قد تم رسم الشكل في سياقه الذي يرتبط به حيث أكمل المفحوصين الشكل الكلي عن طريق تركيب الأشكال الجزئية وأنه بعد إعادة اختبارهم قاموا برسم الشكل الكلي كصورة ذهنية من الذاكرة معتمدين في ذلك على ما تكون في مخيلتهم من سياقات شكلية (الغامدي، ٢٠٠٧، ص١٥).

أولاً : مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات العلمية والانسانية للدراسات الأولية الصباحية في مجمع الجادرية – جامعة بغداد ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠٠٩ _ ٢٠١٠) ، حيث بلغ مجموعهم الكلي (١١٢٠٥) طالب وطالبة جامعية وبواقع (٥٨٤٠) طالب وطالبة جامعية للإختصاصات العلمية وبواقع (٥٣٦٥) طالب وطالبة جامعية للإختصاصات الإنسانية ، وبواقع (٣٨٩٣) للذكور و (٧٣١٢) للإناث حيث تم الحصول على احصائية بأعداد الطلبة من رئاسة جامعة بغداد ، شعبة التخطيط والمتابعة وجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

مجتمع طلبة جامعة بغداد للدراسات الأولية الصباحية للعام الدراسي(٢٠٠٩ _ ٢٠١٠) موزعين على وفق متغيري الجنس والتخصص .

ت	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
١	الهندسة	علمي	١٣٣٩	١٣٢٦	٢٦٦٥
٢	العلوم	علمي	٧٤٢	١٤٦٩	٢٢١١
٣	العلوم للبنات	علمي	----	٩٦٤	٩٦٤
٤	العلوم السياسية	إنساني	٥٦٩	٥٠٢	١٠٧١
٥	التربية للبنات	إنساني	----	٣٠٥١	٣٠٥١
٦	التربية الرياضية	إنساني	١٢٤٣	----	١٢٤٣
المجموع			٣٨٩٣	٧٣١٢	١١٢٠٥

ثانياً : عينة البحث التطبيقية

لقد تكونت العينة التطبيقية في البحث الحالي من (٥٠٠) طالب وطالبة جامعية تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية على وفق متغيرات الجنس والتخصص وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق متغيري الجنس والتخصص

ت	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	

١	الهندسة	علمي	٥٠	٥٠	١٠٠
٢	العلوم	علمي	٥٠	٥٠	١٠٠
٣	العلوم للبنات	علمي	----	١٠٠	١٠٠
٤	العلوم السياسية	إنساني	٥٠	٥٠	١٠٠
٥	التربية الرياضية	إنساني	١٠٠	---	١٠٠
المجموع			٢٥٠	٢٥٠	٥٠٠

ثالثاً : أدوات البحث

من أجل قياس متغير البحث الحالي ، قامت الباحثة ببناء إختبار الخدع البصرية عن طريق اجراء الخطوات الاتية :

اولاً : جمع فقرات اختبار الخدع البصرية :

من اجل جمع فقرات اختبار الخدع البصرية قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات الاتية : دراسة **(Aronssons, 2007)** ودراسة **(Albers, 1958)** ودراسة **(Boeree, 2000)** ودراسة **(Carlos,2004)** ودراسة**(Cerf , 2002)** ودراسة **(Carraher &Thurston, 1966)** ودراسة **(Fink, 1991)**ودراسة **(Escher, 1997)** ودراسة **(Escher, 1938)** ودراسة **Gregory, (1973)** ودراسة**(Gottesman&Introb, 1999)** ودراسة **Sarcone 2006) & Waeber,)** ودراسة **(Jacques, etal 2009)** ودراسة **(Kendra, 2010)** ودراسة **(Matlin, 1988)** ودراسة **(Peter, etal 2002)** ودراسة **Wade, (1980)** ودراسة **(Rentersvard, 2008)** ودراسة **(Ryan, 1997)** كما قامت الباحثة بتحديد مجالات الاختبارعلى وفق ما تم اعتماده من تعريف نظري لمتغير الخدع البصرية ، حيث تم تصنيفه الى ثلاثة مجالات هي : مجال ظاهرة فاي ومجال التضمين ومجال التكامل وعليه فقد احتوى الاختبار على (٥٨) فقرة موزعة

على المجالات السابقة ، وعليه فقد كان عدد فقرات مجال ظاهرة فاي (٧) فقرات وهي : (٣، ٨، ٢٢، ٣٠، ٣٤، ٤٨، ٥٥) في حين بلغ عدد فقرات مجال التضمين (١) فقرة وهي : (٥٨) بينما كان عدد فقرات مجال التكامل (٥٠) فقرة وهي : (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦،٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٧) ومن الجدير بالذكر ان عدد الفقرات الخاصة بكل مجال من هذه المجالات كانت متسقة مع الاهمية التي منحها اياها الاطار النظري المعتمد في هذا البحث .

ثانياً : عرض الاختبار على المحكمين :

يعد ايجاد الصدق الظاهري للإختبار من الخصائص السايكومترية المهمة للتعرف على مدى قياس الاختبار للخاصية التي أُعد لقياسها (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩) ،لذا فإن اتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات لما تقيسه يعد نوعاً من أنواع الصدق الذي يسمى بالصدق الظاهري (**Face Validity**) (**Ebel,1972,p 552**) ، وعليه فقد قامت الباحثة بعرض اختبار الخدع البصرية بصيغته المبدئية* والمكون من (٥٨) فقرة على مجموعة من الاساتذة المختصين في مجال التربية وعلم النفس* ، حيث بلغ عددهم (١٠) محكماً ، و ابدى السادة المحكمون آراءهم في صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار، وعليه تم الاستبقاء على جميع الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق تراوحت بين (٨٠ % _ ١٠٠ %) وفقا لمعيار بلوم (بلوم ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٦)، حيث اجمع المحكمون على صلاحية جميع فقرات الاختبار لقياس ادراك الخدع البصرية ولذلك بقي اختبار الخدع البصرية بعد اجراء عملية الصدق الظاهري مكوناً من (٥٨) فقرة وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

اراء الاساتذة المحكمين في صلاحية فقرات اختبار الخدع البصرية

ارقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١، ٤، ٥،٧، ٨، ١١،١٠، ١٢، ١٥، ١٦،١٧، ١٨،١٩ ،٢٠،٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٥١، ٥٣، ٥٥، ٢٦، ٣٠، ٣٢،٥٧، ٥٤،	**10**	%١٠٠	---------	---------
٣،٦، ٩، ١٤، ٢١، ٢٧، ٢٨،٢٩، ٣١، ٣٣، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٥٢، ٥٦، ٥٨،	٩	%٩٠	١	%١٠
١٢، ١٣،٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٥ ، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠،	٨	%٨٠	٢	%٢٠

ثالثاً : التطبيق الاستطلاعي الاول لإختبار الخدع البصرية :

لكي يتم التحقق من وضوح ودقة التعليمات المرفقة مع اختبار الخدع البصرية وفقراته البالغة **(58)** فقرة وطريقة الاجابة عليه وتحديد الزمن الذي تتطلبه الاجابة عن فقرات الاختبار ، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة من طلبة جامعة بغداد بلغت (٣٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم عشوائياً من (**3**) كليات هي : كلية العلوم وكلية التربية للبنات وكلية التربية الرياضية للبنين وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (**4**)

عينة التطبيق الاستطلاعي الاول لإختبار الخدع البصرية

موزعة على وفق متغيري الجنس والتخصص

ت	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
١	العلوم	علمي	٥	٥	١٠
٢	التربية للبنات	انساني	–	١٠	١٠
٣	التربية الرياضية للبنين	انساني	١٠	–	١٠
المجموع			١٥	١٥	٣٠

ولقد اتضح للباحثة ان تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة للطلبة وان معدل الوقت المستغرق للاجابة كان (٢٥) دقيقة بمدة تراوحت ما بين (٢٠_٣٠) دقيقة كحد ادنى واعلى للوقت المستغرق للاجابة .

التطبيق الاستطلاعي الثاني :

يتمثل الهدف من هذا التطبيق في تحليل اسئلة الاختبار لحذف الفقرات غير المميزة والابقاء على الفقرات المميزة ، والمقصود بالقوة التمييزية للفقرة هو قدرتها على التفريق بين الافراد الذين تغلب عليهم الخاصية المراد قياسها والذين لاتغلب عليهم (**Gronlund , 1971 , p 253**) ، وهكذا فقد تم تحليل اسئلة الاختبار بعد ان طبق على عينة من طلبة الجامعة الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية والبالغين (٢٩٠) طالب وطالبة جامعية بواقع خمس طلاب لكل فقرة من فقرات الاختبار(الكبيسي ، ١٩٨٧ ، ١٢٠) وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

عينة القوة التمييزية لإختبار الخدع البصرية موزعة على وفق متغيري الجنس والتخصص

ت	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
١	العلوم	علمي	٢٩	٢٩	٥٨
٢	الهندسة	علمي	٢٩	٢٩	٥٨
٣	التربية للبنات	انساني	---	٥٨	٥٨
٤	العلوم السياسية	انساني	٢٩	٢٩	٥٨
٥	التربية الرياضية للبنين	انساني	٥٨	--	٥٨
المجموع			**145**	**145**	٢٩٠

ومن اجل التعرف على القوة التمييزية (**Items Statistical Analysis**) لفقرات اختبار الخدع البصرية تم حسابها بطريقة المقارنة الطرفية : (**Contrasted Group Method**) وتتطلب هذه الطريقة ترتيب درجات الافراد ترتيباً تنازلياً او تصاعدياً ومن ثم اختيار(٢٧ %) من الاستمارات الحائزة على اعلى الدرجات و(٢٧ %) من الاستمارات الحائزة على ادنى الدرجات على الاختبار نفسه (الطيب ، ١٩٩٩ ، ص ٢١٧) ، وعليه فقد قامت الباحثة بترتيب درجات افراد العينة البالغ عددها (٢٩٠) طالب وطالبة جامعية ترتيباً تنازلياً من اعلاهم درجة الى ادناهم درجة على اختبار الخدع البصرية ، حيث اختيارت الباحثة (٢٧ %) من الاستمارات التي حصل افرادها على اعلى الدرجات و(٢٧%) من الاستمارات التي حصل افرادها على ادنى الدرجات ، لأنها تقدم لنا مجموعتين من الطلبة تحققان اقصى ما يمكن من تمايز بين كل من المجموعتين العليا والدنيا للمفحوصين (**Ebel , 1972 , p 382**) .

ووفقاً لهذا الاجراء فقد بلغ عدد الاستمارات الخاصة بالمجموعة العليا **(Upper Group)**(**78**) استمارة ، وكذلك عدد استمارات المجموعة الدنيا **(Lower Group)** وعليه فقد تراوحت درجات الطلبة على اختبار الخدع البصرية في المجموعة العليا مابين (٥٣ _ ٧٢) درجة ، بينما تراوحت درجات الطلبة الذين شكلوا المجموعة الدنيا مابين (٣١ _ ٤٢) درجة ، وبناءً على ما تم الحصول عليه من بيانات قامت الباحثة بإيجاد القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات هذا الاختبار من خلال طرح عدد الطلبة الذين اجابو اجابة صحيحة في المجموعة الدنيا من عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في الجموعة العليا وقسمة الناتج على عدد افراد المجموعة العليا او الدنيا (**Allen & Yen , 1979 , p 122**) ومن الجدير بالذكر ان المدى النظري لإختبار الخدع البصرية يتراوح (صفر _ ٧٥) درجة.

وقد دلت النتائج على ان جميع فقرات اختبار الخدع البصرية كانت مميزة على وفق معيار(ألن) (**Allen**) الذي اشار الى ان الفقرة اذا حصلت على (٠,٣٠) فأعلى تعد مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (**Allen & Yen , 1979 , p 122**) وجدول (٦) يوضح نتائج تحليل فقرات هذا الاختبار .

جدول (٦)

القوة التمييزية لفقرات اختبار الخدع البصرية بطريقة العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	٠,٦٢	١٦	٠,٥٨	٣١	٠,٥٦	٤٦	٠,٤٤
٢	٠,٥٠	١٧	٠,٤٠	٣٢	٠,٤٩	٤٧	٠,٥٨
٣	٠,٤٩	١٨	٠,٦٢	٣٣	٠,٦٢	٤٨	٠,٤٠
٤	٠,٧٠	١٩	٠,٣٩	٣٤	٠,٤٠	٤٩	٠,٥٤

٥	٠,٦٤	٢٠	٠,٤٩	٣٥	٠,٤٨	٥٠	٠,٤١
٦	٠,٤٩	٢١	٠,٦١	٣٦	٠,٤٢	٥١	٠,٣٩
٧	٠,٧١	٢٢	٠,٥٨	٣٧	٠,٥١	٥٢	٠,٥٦
٨	٠,٤١	٢٣	٠,٥٥	٣٨	٠,٤١	٥٣	٠,٦٥
٩	٠,٥٣	٢٤	٠,٤٢	٣٩	٠,٤٩	٥٤	٠,٥١
١٠	٠,٦٢	٢٥	٠,٤٣	٤٠	٠,٧١	٥٥	٠,٦٢
١١	٠,٧٣	٢٦	٠,٥٨	٤١	٠,٥١	٥٦	٠,٤٩
١٢	٠,٥٤	٢٧	٠,٤٩	٤٢	٠,٦١	٥٧	٠,٦٣
١٣	٠,٧١	٢٨	٠,٥٦	٤٣	٠,٥٨	٥٨	٠,٦٥
١٤	٠,٤٧	٢٩	٠,٥٣	٤٤	٠,٥٠		
١٥	٠,٦٧	٣٠	٠,٤٣	٤٥	٠,٣٩		

كذلك فإن فقرات هذا الاختبار تعد مميزة على وفق معيار(ايبل)(**Ebel**)الذي اشار الى ان الفقرات تعد مميزة بشكل جيد جداً اذا تعدت قوتها التمييزية(٠,٢٠) (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ٨٠) .

التطبيق الاستطلاعي الثالث :

ان الهدف من هذا التطبيق هو الاستبقاء على الفقرات أو الاسئلة ذات الصعوبة المعتدلة وحذف الفقرات السهلة جداً او الصعبة جداً ، ولهذا فإن هذا الاجراء يتطلب معرفة عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة من نفس افراد العينة الموضحة في جدول (**6**) صفحة (**26-27**) وقسمة الناتج على العدد الكلي لأفراد العينة ولكل فقرة من فقرات الاختبار (**Allen&Yen,1979,p123**) ، فالاختبار يعد جيداً اذا ما تراوحت صعوبة الاسئلة بين (٠,٣٠ _ ٠,٧٠)

(**Allen&Yen,1979,p123**) (عودة ، ١٩٨٥ ، ص١٢٩) ، وبما ان صعوبة فقرات اختبار الخدع البصرية قد تراوحت مابين (٠,٣٩-٠,٦٨) فقد احتفظت الباحثة بجميع الفقرات دون استثناء وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الخدع البصرية

الفقرة رقم	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٣٩	١٦	٠,٤٩	٣١	٠,٤٤	٤٦	٠,٦٦
٢	٠,٦٧	١٧	٠,٦٤	٣٢	٠,٤٣	٤٧	٠,٦٣
٣	٠,٤٩	١٨	٠,٣٩	٣٣	٠,٥١	٤٨	٠,٥١
٤	٠,٤٠	١٩	٠,٤٢	٣٤	٠,٦٨	٤٩	٠,٤٢
٥	٠,٤٩	٢٠	**0.68**	٣٥	٠,٦٦	٥٠	٠,٦٢
٦	٠,٤٧	٢١	٠,٥٥	٣٦	٠,٤٦	٥١	٠,٤٤
٧	٠,٤١	٢٢	٠,٥٤	٣٧	٠,٥١	٥٢	٠,٤١
٨	٠,٦٢	٢٣	٠,٦٢	٣٨	٠,٤٩	٥٣	٠,٤٥
٩	٠,٥٣	٢٤	٠,٤٠	٣٩	٠,٥٥	٥٤	٠,٣٩
١٠	٠,٦٢	٢٥	٠,٦١	٤٠	٠,٦٢	٥٥	٠,٤٨
١١	٠,٥٨	٢٦	٠,٥٢	٤١	٠,٥٤	٥٦	٠,٥١
١٢	٠,٥١	٢٧	٠,٥٤	٤٢	٠,٦١	٥٧	٠,٤٩
١٣	٠,٤٠	٢٨	٠,٤٤	٤٣	٠,٥٢	٥٨	٠,٤٢
١٤	٠,٤٩	٢٩	٠,٤١	٤٤	٠,٥٣		
١٥	٠,٤٤	٣٠	٠,٤٧	٤٥	٠,٤١		

_ ثبات اختبار الخدع البصرية :

يعد الثبات (**Reliability**) من الخصائص المهمة التي يجب ان تتحقق في الاختبار النفسي المقنن(**Standardized Test**)،ولكي يستوفي الاختبار جميع الخصائص السايكومترية لابد من ان تتسق النتائج في حالة اجرائه اكثر من مرة على نفس الافراد وبمعنى آخر يعني اتساق النتائج عبر الزمن فيما لو طبق الاختبار على العينة ذاتها (العبيدي والجبوري ،١٩٧٠ ،ص١٤٠_١٤٦)(السيد،١٩٧٦،ص ١٧٣) ، وقد تم تحقيق ذلك من خلال قياس ثبات اختبار الخدع البصرية بطريقة الاتساق الخارجي (**External Consistency**) عن طريق اعادة تطبيق الاختبار (**Test _ Retest Method**) ، ويقصد بالاتساق الخارجي في نتائج الاختبار هو تكرار تطبيقه على العينة ذاتها بفاصل زمني قدره اسبوعين (لندفل ، ١٩٦٨ ، ص ٣٩٥_ ٣٩٦) (زهران ، ١٩٨٢ ، ص١٨٩) (احمد ، ١٩٧٦ ، ص ٢٣٤) ، ولهذا فقد قامت الباحثة بإستخراج قيمة ثبات اختبار الخدع البصرية بإستخدام هذه الطريقة بفاصل زمني بين التطبيقين الاول والثاني بلغ (١٤) يوماً إبتداءً من الاربعاء ١ / ٤ / ٢٠٠٩ الى يوم الاربعاء ١٥/ ٤ / ٢٠٠٩ ، ولقد تم تطبيق هذا الاختبار على عينة تم اختيارها بإسلوب المعاينة الطبقية العشوائية بلغت (٤٠) طالب وطالبة جامعية وجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

عينة ثبات اختبار الخدع البصرية موزعة على وفق متغيري الجنس والتخصص

ت	الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	

١	التربية للبنات	انساني	١٠	١٠	١٠
٢	التربية الرياضية للبنين	انساني	٥	٥	١٠
٣	الهندسة	علمي	٥	٥	١٠
٤	العلوم	علمي		٥	١٠
المجموع			٢٠	٢٠	٤٠

وعليه بلغ معامل الثبات بإعادة التطبيق (٠,٩٣) بعد أن استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (**Pearson Correlation Coefficient**) بين نتائج التطبيقين الاول والثاني ، ويعد هذا مؤشراً على استقرار النتائج عبر الزمن ، حيث ان الاختبار يعد ثابتاً اذا ما تجاوز (٠,٨٥) اذا كانت الاختبارات تتعلق بقياس القدرات العقلية وفقاً لمعيار لندفل (لندفل ، ١٩٦٨ ، ص ٣٩٦) .

ـ <u>طريقة تصحيح اختبار الخدع البصرية</u> :

لقد تم صياغة سؤال لكل فقرة من فقرات اختبار الخدع البصرية * وفي حالة اجابة المفحوص عن هذا السؤال يمنح درجة واحدة وفي حالة عدم اجابته يمنح صفرا ما عدا الفقرة الاخيرة رقم (٥٨) حيث كان تصحيحها من (١٧) درجة وزعت على محتويات الصورة من حيوانات وعليه تم تصحيح اختبار الخدع البصرية من (٧٥) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة و(١٧) درجة للفقرة الاخيرة رقم (٥٨) .

<u>الوسائل الاحصائية</u>

لقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية لمعالجة بيانات البحث الحالي :

١- معادلة القوة التمييزية **(Discrimination Farmula)** **(Allen&Yen,1979,p122)** ، فقد استخدمت لايجاد القوة التمييزية لفقرات اختبار الخدع البصرية وفقاً لاسلوب العينتين المتطرفتين

٢- معادلة الصعوبة (**Difficult Farmula**) (**Allen&Yen,1979,p123**) ، فقد استخدم لاستخراج معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الخدع البصرية .

٣- معامل ارتباط بيرسون (**Pearson's Correlation Coefficient**) (عيسوي،١٩٧٤،ص٣٨٧) لإيجاد الثبات بإعادة الاختبار .

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(**t-test**)(البياتي واثناسيوس،١٩٧٧،ص٢٥٩) ، فقد استخدم لايجاد الفروق بين الذكور والاناث وبين الاختصاصين العلمي والانساني لمتغير الخدع البصرية .

٥- الاختبار التائي لعينة واحدة (**t-test For One Independent Sample**) (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص٢٥٩) ، فقد استخدم لايجاد الفرق بين الوسط الحسابي لمتغير ادراك الخدع البصرية والمتوسط الفرضي له لدى افراد العينة التطبيقية .

ومن الجدير بالذكر ان الباحثة استخدمت برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) في ايجاد نتائج هذا البحث وفيما ياتي عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وفقا لاهدافه وهي :

١- قياس مدى ادراك الخدع البصرية لدى طلبة جامعة بغداد

كان الوسط الحسابي لمتغير ادراك الخدع البصرية لعينة البحث التطبيقية (٦٦) ، وانحراف معياري (١٤,٢) ، بينما كان المتوسط الفرضي (٥٨) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة(١٢,٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن عينة البحث تتصف بالقدرة على ادراك الخدع البصرية وجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة طلبة جامعة بغداد التطبيقية على اختبار الخدع البصرية

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٥٠٠	٤٩٩	٦٦	١٤,٢	٥٨	١٢,٥	١,٩٨٠	٠,٠٥

2- المقارنة في ادراك الخدع البصرية على وفق متغير الجنس

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على اختبار الخدع البصرية (٦٧) وانحراف معياري(١٨,٩) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على الاختبار نفسه (٦٥) وانحراف معياري (٤,١٦) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (١,٦٩) ، وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن عينة الذكور لا تختلف عن عينة الإناث في القدرة على ادراك الخدع البصرية ، وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

المقارنة في القدرة على ادراك الخدع البصرية على وفق متغير الجنس

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	ذكور	٢٥٠	٦٧	١٨,٩	١,٦٩	١,٩٨٠	
٢	إناث	٢٥٠	٦٥	٤,١٦			٠,٠٥

٣- المقارنة في القدرة على ادراك الخدع البصرية على وفق متغير التخصص .

كان الوسط الحسابي لعينة طلبة الأقسام العلمية على اختبار الخدع البصرية (٧٢) وانحراف معياري (١٢,٧) ، بينما كان الوسط الحسابي لطلبة الأقسام الإنسانية على الاختبار نفسه (٦٠) وانحراف معياري (١٦,٥) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (٩,٠٩٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن طلبة الأقسام العلمية يتفوقون على طلبة الأقسام الإنسانية في القدرة على ادراك الخدع البصرية وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

المقارنة في القدرة على ادراك الخدع البصرية على وفق متغير التخصص

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	ذكور	٢٥٠	٧٢	١٢,٧	٩,٠٩٤	١,٩٨٠	
٢	إناث	٢٥٠	٦٠	١٦,٥			٠,٠٥

مناقشة النتائج وتفسيرها

سيتم مناقشة نتائج البحث الحالي وتفسيرها كما يأتي:

بالنسبة لنتيجة الهدف الاول التي تشير إلى أن طلبة الجامعة يتصفون بالمقدرة على ادراك الخدع البصرية ، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة **(Aronssons, 2007)** ودراسة**(Gottesman&Introb 1999)** وهذا يعود الى انتشار ثقافة الصورة بشكل واسع واعتياد العين على التمييز بين الاجزاء المختلفة للصورة المرئية .

وبالنسبة للنتيجة التي تم التوصل اليها من خلال تحقيق الهدف الثاني التي تشير إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في ادراك الخدع البصرية فلم تجد الباحثة اي دراسة تناولت الفروق بين الجنسين في ادراك الخدع البصرية لكن يمكن ان تعود هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يستقبلان المثيرات البصرية ذاتها سواء كانت في الحياة اليومية او الدراسية لذا اعتادا على تمييز الخدع البصرية لانهما يتعرضان لنفس التجارب البصرية التي شاعت في وسائل الاعلام والانترنت وغيرها من وسائل الثقافة الصورية .

اما بالنسبة للنتيجة التي تم التوصل اليها عن طريق تحقيق الهدف الثالث والتي تشير إلى أن طلبة الأقسام العلمية يتفوقون على طلبة الأقسام الإنسانية بالقدرة على ادراك الخدع البصرية ، فلم تجد الباحثة دراسة تناولت الفروق بين الاقسام العلمية والانسانية في ادراك الخدع البصرية لكن يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال اعتياد طلبة الاقسام العلمية على التعامل مع الصور البصرية التخيلية نتيجة لما يتمتعون به من خيال علمي قادهم الى اختيار التخصصات التي تحتاج الى تركيز وربط واستنتاج واستبصار وليس مجرد تذكر اعمى او استعراض اصم للمعلومات الصورية كما يحدث في اكثر الاحيان مع طلبة الاقسام الانسانية .

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١- تنظيم المجال الادراكي البصري للموقف المشكل بشكل يجعل ملامحه الاساسية واضحة .

٢- ان يضع واضعي المناهج في نظر الاعتبار التقدم من الكليات البسيطة الى الاجزاء الدقيقة لان ادراك الكل يسبق ادراك الاجزاء لأن الكل اكبر واهم من مجموع

اجزائه ، فارتباط شيئيين اوفكرتين هو نتيجة لانصهار هاتين الفكرتين معا في وحدة واحدة (مدرك متحد) لانهما عنصران ينتظمان معا ليكونا شيئا واحدا .

٣- استخدام الكمبيوتر لتحقيق التعليم المرئي ولاكساب المتعلمين مهارات عديدة .

المقترحات

تقترح الباحثة اجراء الدراسات الآتية :

١- إجراء دراسات تتناول علاقة ادراك الخدع البصرية بأحد هذه المتغيرات كالتشويهات الإدراكية و الذاكرة الضمنية والقدرة على التشخيص الإكلينيكي أو بالخرائط المعرفية او بذاكرة الصدمة أو بالأفكار المتداعية أو بظاهرة الإغلاق او باللاشعور المعرفي الشخصي او بالذاكرة المزيفة أو بالأوهام الحتمية او بذاكرة التعرف الخادعة ، فضلاً عن إجراء دراسات تجريبية تتناول تأثير متغير البحث الحالي في المتغيرات النفسية السابقة الذكر .

٢- إجراء دراسات أخرى مشابهة للبحث الحالي تتناول فئات عمرية أخرى لمقارنة ماتتوصل اليه من نتائج مع نتائج البحث الحالي .

المصادر العربية

١-احمد ، محمد عبد السلام (١٩٧٦) : القياس النفسي والتربوي ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٢- ابراهيم ، فؤاد (٢٠٠٧) : ثقافة الصورة التحدي والاستجابة لصورة الوعي **www.saudiaffairs.netLwebpageLarticlesLarticlef07.htm**

٣-- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس ، زكريا زكي (١٩٧٧) : الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية

٤- بدران ،حسن يحيى (٢٠١٠) : الحقائق وطرائق المعرفة في التراث الفلسفي
www.allikaa.netL/id=286
٥- بوخميس ، بوفولة (٢٠١٠) : الادراك تعريفه ونظرياته
www.univ-mae.comLvbLshowthread.php?t=7306
٦- بباوي، مراد حكيم (٢٠٠٦) : التربية الفنية والنمو الفكري باستخدام الكمبيوتر ، كلية التربية ، جامعة قطر
٧- بلوم ، بنيامين (١٩٨٣) : تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد امين المغني ، القاهرة ، مطبعة مكتبة المصري الحديث .
٨- ترياقي ، محمد (٢٠١٠) : الخدع البصرية
http://forum.brg8.com/t58782.htmi
٩- حسين ، مهند (٢٠١٠) : الاساليب المعرفية
http://vbi.alwazer.com/t8581-12.htmi
١٠- حامد ، اسراء عز الدين حسين (٢٠٠٩) : انماط فن الخداع البصري واثره على مفهوم الابهار المرئي عند الشباب العربي ، كلية التربية النوعية ، جامعة اسيوط
١١- رافع ، النصير زغلول وعماد زغلول (٢٠٠٨) : علم النفس المعرفي ، الكويت ، منتدى المواد الادبية .
١٢- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم واخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، الموصل ، جامعة الموصل .
١٣-زهران ، حامدعبد السلام (١٩٨٢) : التوجيه والارشاد النفسي ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب
١٤- زين الدين ، امتثال (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفي
http://www.balagh.com/thagafa/190817cahtm
١٥-السيد ، فؤاد البهي(١٩٧٦) : الذكاء ، مصر الجديدة ، دار الفكر العربي .
١٦- السيد ، علي احمد وفائقة بدر (٢٠٠١) : الادراك الحسي البصري والسمعي ، ط١،القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

١٧- السلوم ، عبد الحكيم (٢٠٠١) التفكير وحل المشكلات ، مجلة النبأ ، العدد٥٣ **http://www.annabaa.org/nba53/tafkeer**

١٨- الشاهين ، سلطان حمد محمد (٢٠١٠) : قائمة باهم الاتجاهات والاساليب الفنية **Faculty.ksu.edu.sa/25299/…/styles%20art-3aspx**

١٩- الطيب ، احمد محمد (١٩٩٩) : القياس والتقويم النفسي والتربوي ، ط١ ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

٢٠- علاوي ، ايمان (٢٠٠٧) : القوى الذهنية **http://www.efuae.net/vb/showthread.php?t=2990**

٢١- عبد الهادي ، سامر (٢٠٠٩) : مفهوم علم النفس ، مصر ، الجامعة العربية المفتوحة **www.thanwya.com**

٢٢- العسكري ، سليمان (٢٠١٠) : عصر ثقافة الصورة **www.mantaalguran.com/articles/readarticle.php**

٢٣- عبد الخالق ، رشراش (٢٠٠٩) : اهمية الوسيلة المصورة في العملية التعليمية والتعليمية ، المركز التربوي للبحوث والانماء **http://rachrache.jeeran.com/ind%20ahmiat%20alwassila.htm**

٢٤- عباس، حسن (١٩٩٨) : خصائص الحروف العربية ومعانيها ، دمشق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

٢٥- عبد الحميد ، شاكر (٢٠٠٥) : التفضيل الجمالي دراسة في ستكولوجية التذوق الفني ، سلسلة كتب ثقافية ، الكويت ، عالم المعرفة

٢٦- العابد ، عبد المجيد (٢٠٠٨): الدور التربوي والتعليمي للصورة **http://www.balagh.com/mosha/spo6eks4.htm**

٢٧-عودة ، احمد سليمان (١٩٨٥) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١ ، اربد ، المطبعة الوطنية .

٢٨-العبيدي ، غانم سعيد والجبوري ، حنان عيسى (١٩٧٠) : التقويم والقياس في التربية والتعليم ، بغداد ، مطبعة الشفيق .

٢٩- عثمان ، سيد واخرون (١٩٧١):التفكير دراسات نفسية ، القاهرة ، دار الثقافة

٣٠ – الغامدي ، احمد بن عبد الرحمن ال احمد (٢٠٠٧) : ثقافة الصورة الفنية واثرها الاجتماعي والتربوي ، عمان ، جامعة فيلادلفيا

٣١- الكبيسي ، وهيب مجيد (١٩٨٧): طرق البحث في العلوم السلوكية ،ج٢ ، بغداد ، مطبعة التعليم العالي .

٣٢- لندفل .س.م (١٩٦٨) : اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة عبدالملك الناشف وسعيد التل ، بيروت ، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.

٣٣- لور ، داون (٢٠٠٧) : الخداع البصري فن التأثيرات البصرية **http://www.maxforums.net/showthread.php?t=83161**

٣٤- مراد ، عبد الحق (٢٠١٠) : الطفل عند بياجيه الاختبارات النفسية ومراحل التطورالذهني **www.madareg.org/articles.php?article-id=19**

٣٥- الهيتي ، هادي نعمان (٢٠٠٠) : شيوع ثقافة الصورة في ثقافة الشباب العربي **www.balagh.com/thagafa/470uxhie.htm**

References

36-Allen, M.J & Yen, M.W (1979): Introduction to measurement theory, California, Brooks Cole.

37-Aronssons, .A (2007): Impossible Figures, http://im-possble.info/english/articles/knot/knot.htmi

38- Albers, Josef (1958): Structural constellations, http://www.tate.org.uk/modern/exhibhtition/albersmoholy/rooms/roos/room9.shtm

39- Boeree, C. George, (2000): Gestalt psychology http://webspace.ship.edu/cgboer/gestalt.html

40-Carlos, Pedroza (2004): Visual perception : Gestalt laws http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/visualperc1/start.htm

41-Cerf ,Corinne (2002):A family of impossible figures studied by knot theory , http://impossble.info/english/articles/knot/knot.htmi
42-Carraher, Ronald G. &Thurston, Jacqueline B.(1966) : Optical illusions and the visual arts , New York , Reinhold book corporation.
43- Ebel, Robert, (1972) : Essentias of educational, Measurement ,2nd, Englewood clofts . Prentice, Hall. In. New Jersy
44- Escher, M.C (1997):Impossible figures http://psych.hanover.edu/krantz/art/imposs.htm/
45-Escher, M.C(1938):Figure-ground perception,http://psych.hanover.edu/krantz/art/figure.htmi
46-Fink, Kevin, (1991): Impossible figures in perceptual psychology
47-Gregory,R.L(1973): Illusion in nature and art . London, Gerald Duckworth &Company, Limited.
48- Gronlund, N (1971): Measurement and evaluation in teaching, New York, U.S.A Press .
49-Gottesman, C&Introb.H (1999): The perceptual schema http://uscsalkehatchie.sc.edu/facstaff/cgottesman/theory.htmi
50-Sarcone.A Gianni & Waeber .Jo. Marie (2006):Impossible figures http://www.archimedes-lab.org/gallery/new-optical-illusious/pages/63-moving-lumachine-mov.htmi
51-Jacques, Bertin etal (2009): Visual perception http://en.wikipedia.org/wiki/visual-perception
52-Kendra, Van Wagner (2010): Optical illusions http://psychology.about.com/od/sensationandperception/ig/optical-illusions/
53-Matlin, Margaret W. (1988): Sensation and perception, Boston, Allyn &Bacon, Inc.
54-Peter, Shearn etal (2002):Optical illusions http://brisray.com/optill/oreal.htm

55-Ryan,C.(1997):Exploring perception, Brooks , Cole publishing , Pacific Grove, CA.
56-Rentersvard,Oscar (2008):Illusions- almost real http://brisray.com/optill/oreal.htm
57-Wade, Nicholas, (1980): Visual allusions: Pictures of perception, Hove, K: Lawrence Erlbaum associates Ltd
58-Webster,Merriam: 2007 Medical Dictionary,Merriam-Webster,Inc. http://dictionary.reference.com/browse/figure-ground

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية

مديرية التربية / الرصافة الاولى

الاستاذ الفاضل .....

تحية طيبة

تود الباحثة ان تستعين بآرائكم القيمة في التأكد من صلاحية صور هذا الاختبار وقابليته على قياس قدرة طلبة الجامعة على ادراك الخدع البصرية لتستخدمه في بحثها الموسوم ادراك الخدع البصرية في تمييز الشكل عن الارضية علما انها تبنت تعريف (لور ، ٢٠٠٧) للخدع البصرية وهو " عملية الاحتيال على العين او هو غش بصري لانه يتخطى المعرفة المنطقية للعقل " (لور ، ٢٠٠٧ ، ص١) وعليه فأن الباحثة ترجو من حضراتكم وضع رقم الصورة الصالحة في حقل الصور الصالحة ووضع رقم الصورة غير الصالحة في الحقل المخصصلها كذلك رقم الصورة القابلة للتعديل في الجدول الاتي :

رقم الصورة الصالحة	رقم الصورة غير الصالحة	رقم الصورة القابلة للتعديل

شاكرة لكم تعاونكم

الباحثة

ملحق (٢)

اسماء السادة المحكمين

١- د. بيداء هاشم جميل	استاذ مساعد	مركز البحوث التربوية والنفسية – جامعة بغداد
٢ – د. كريمة كوكز خضر	استاذ مساعد	وزارة التربية
٣- د. هدى حسن محسن	استاذ مساعد	وزارة التربية
٤- د. خمائل مهدي صالح	مدرس	وزارة التربية
٥- د. ازهار قاسم محمد	مدرس	وزارة التربية
٦- د . خلود رحيم عصفور	مدرس	كلية التربية للبنات – بغداد
٧- د. زينب حمزة راجي	مدرس	كلية التربية ابن رشد – بغداد
٨- د. سهام كاظم نمر	مدرس	كلية التربية للبنات – بغداد
٩- د.ميسون ظاهر رشاد	مدرس	كلية التربية الاساسية – المستنصرية
١٠- د.هدية جاسم حسن	مدرس	وزارة التربية

ملحق (٣)

اسئلة اختبار الخدع البصرية

رقم الصورة	السؤال
(١) (٢) (٤) (٧) (٩)	ماذا ترى في هذه الصورة ؟
(١٠) (١٢) (١٦) (١٨)	هل تستطيع ملاحظة الدوائر في هذه الصورة ؟
(٢٠) (٢٣)(٢٥) (٢٨)	ركز نظرك على هذه الصورة (٢٠) ثانية ثم انظر بعدها في الفضاء
(٣١) (٣٣) (٣٥) (٣٦)	ماذا ترى ؟
(٣٨) (٣٩) (٤٢)(٤٤)	هل هذه الباب مفتوحة للداخل ام للخارج ؟
(٤٥) (٤٧) (٥١)(٥٤)	هل تنبض دوائر هذه الصورة ؟
(٣)	ركز نظرك على هذه الصورة (٢٠) ثانية ثم انظر بعدها في الفضاء
(٥)	ماذا ترى ؟
(٦)	هل اتجاه المدخل من الجهة اليمنى ام اليسرى ؟
(٨)	ماالاشياء المتداخلة في هذه الصورة ؟
(١١)	هل تجد حركة في هذه الصورة ؟
(١٣)	كم امرأة في هذه الصورة ؟
(١٤) (١٧) (٢١) (٤١)	كم كلبا ترى في هذه الصورة ؟
(١٥) (٢٢) (٣٠) (٣١)	كم رجلا لهذا الفيل ؟
(٤٨) (٤٩)	كم وجها في هذه الصورة ؟
(١٩)	اين الجزء الحقيقي الاكمام ام اليدين في هذه الصورة ؟
(٢٤)	هل تميز السقف عن الارضية في هذا المبنى ؟
(٢٦)	هل الحركة في المركز ام الاطراف ؟
(٢٧)	كم حصانا في الصورة وكم وجها فيها ؟
(٢٩)	كم حصانا ترى في هذه الصورة ؟
(٣٢)	هل هذا حصان ام ظل حصان ؟
(٣٤)	
(٣٧)	

رقم الصورة	السؤال
(٤٠)	هل هذا شخص حقيقي ام خيال ؟
(٤٣)	هل ماء الحنفيات بندفق من الاسفل الى الاعلى ام من
(٤٦)	الاعلى الى
(٥٠)	الاسفل ؟
(٥٢)	كم دبا في هذه الصورة ؟
(٥٣)	هل القصاب وهم ام حقيقي ؟
(٥٥)	هل هذه الخطوط منفصلة ام متداخلة ؟
(٥٦)	هل الارضية من الماء ام المرايا ؟
(٥٧)	هل ترى شلال ام ماذا ؟
(٥٨)	عدد الحيوانات التي تراها في هذه الصورة ؟

اجوبة اسئلة اختبار الخدع البصرية

رقم السؤال	الجواب
١-	رأس ارنب ورأس بطة .
٢-	ارنب كامل وبطة كاملة .
٣-	نعم توجد دوائر في زوايا المربعات .
٤-	رجل مكسيكي ووجه رجل من الجانب .
٥-	وجه رجل ملتحي من الامام .
٦-	الباب مفتوحة للداخل والخارج .
٧-	السطر الاول وجوه مبتسمة والسطر الثاني نصفها مبتسم والاخر عابس والسطر الاخير كله وجوه عابسة .
٨-	الصورة تنبض حركة .
٩-	طيور سوداء في الاعلى واسماك بيضاء في الاسفل .
١٠-	بجعات بيض متجهة نحو الجهة اليمنى وبجعات سود متجهة نحو الجهة اليسرى .
١١-	مصباح لونه ابيض .
١٢-	النصف الاعلى فقمة والنصف الاسفل طائر ضخم المنقار .

رقم السؤال	الجواب
١٣-	اتجاه المدخل من الجهة اليمنى واليسرى .
١٤-	صدر وفستان المرأة متداخل مع رأسي الرجلين وجسميهما .
١٥-	نعم توجد حركة في هذه الصورة .
١٦-	كرة ارضية ووجه فتاة من الجانب .
١٧-	فستان البنت والزهرة . ظهر فتاة شابة ووجه امرأة مسنة من الجانب .
١٨-	ثلاثة نساء اثنتان بفستان ابيض وواحدة في المنتصف ترتدي فستان اسود .
١٩-	عازف بوق ووجه فتاة شابة .
٢٠-	رأس الحصان ورأس البنت .
٢١-	نعم الحركة في الدائرة الموجودة في المربع .
٢٢-	حصانين ووجه امرأة من الامام .
٢٣-	اربعة كلاب .
٢٤-	اعمدة واربعة اشخاص يتكلم كل اثنين مع بعضهم .
٢٥-	ثمانية ارجل .
٢٦-	
٢٧-	عشرة وجوه .
٢٨-	
٢٩-	وجه رجل ومنفذ صخري يطل على بحيرة وقارب وثلاثة طيور في وسط الصورة .
٣٠-	
٣١-	الاكمام مرسومة واليدين حقيقيتين .
٣٢-	
٣٣-	نعم توجد حركة .
٣٤-	
٣٥-	شجرة كبيرة مع مجموعة شجيرات او نهر متفرع ممتد من الاسفل الى الاعلى .
٣٦-	
٣٧-	لايمكن تمييز السقف عن ارضية المبنى .
٣٨-	اشجار وقارب صغير وسط الصورة او وجه امرأة.
٣٩-	الحركة في المركز اكثر من الاطراف .

رقم السؤال	الجواب
٤٠-	نبتة فيها ثلاثة زهور وثلاثة وريقات وفراشة او وجه امرأة جميلة .
٤١-	جسر او مجموعة من السفن الشراعية .
٤٢-	حصانين واربع وجوه من الصخر في الاقل .
٤٣-	من الجهة اليمنى انف وشارب رجل ومن الجهة اليسرى وجه وقبعة فتى .
٤٤-	شخص يعزف فوق البيت وامامه مجموعة من البيوت او مجموعة من الاشخاص يستمعون
٤٥-	اليه
٤٦-	اربعة احصنة .
٤٧-	رأس وانف الرجل المسن مع الكتابين .
٤٨-	دائرة فيها وجه من الجانب او حصانين جامحين .
٤٩-	حصان حقيقي .
٥٠-	جمجمة او صورة امرأة تنظر في المرآة .
٥١-	رجلان على حصان خلفهما طاحونة او وجه رجل مسن من الامام .
٥٢-	شخص حقيقي من الخلف .
٥٣-	وجه رجل من الجانب كونته مجموعة من الايدي المتجاورة .
٥٤-	نعم توجد حركة .
٥٥-	نعم توجد حركة.
٥٦-	الماء يتدفق بالاتجاهين من الحنفيات من الاسفل الى الاعلى ومن الاعلى الى الاسفل .
٥٧-	نهر على ضفته مجموعة من الاشجار او مجموعة من النساء تسير الواحدة منهن خلف الاخرى
٥٨-	ثمانية دببة .
	القصاب رسم ويده اليمنى حقيقية .
	رجل من الجانب يرسم لوحة تشبهه او يرسم رجل على حصان .
	منفصلة .
	الارضية مجموعة من المرايا .
	مجموعة من الاشخاص يرتدون زي ابيض اللون .
	دب وكنغر وطاووس وحوت ونمر وطائر وارنب وسلحفاة وحصان وسمك القرش وسحلية وفيل وجرادة وطائر كبير يفرش جناحه بجانب الفيل وثعلب وثعبان وببغاء .

ملحق (٤)

الصيغة النهائية لاختبار الخدع البصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة .....

امامك اختبار مكون من (٥٨) سؤال يتعلق بما تراه من اشكال امامك والمطلوب منك الاجابة عن هذه الاسئلة بورقة منفصلة عن الاختبار عن طريق كتابة رقم السؤال والاجابه عنه ولاحاجة لذكر اسمك مع جزيل شكري وتقديري .

الباحثة

الشخصية غير المكتملة وعلاقتها بالانقياد للآخرين وتجنب الأذى لدى طلبة الجامعة

د. عدنان علي حمزة النداوي

الفصل الأول

مشكلة البحث **The probLem of research**

ان مفهوم الشخصية Personality كثيرا ما نتناوله في حياتنا الشخصية اليومية ، فهناك الشخصية المكتملة ، وغير المكتملة ، والجذابة ، والمملة ، والمؤثرة ، والقيادية ، والتابعة ، والمهزوزة ، والمتزنة وغيرها ، حيث توضع اللبنات الأولى للشخصية منذ مرحلة الطفولة Childhood ، والتي تؤثر على جميع مراحل النمو اللاحقة ، فضلا عن المشكلات التي ظهرت في كل مرحلة Stage من مراحل النمو Development . وتؤثر البيئة Environment بشكل كبير على شخصية الفرد، كما ان تفكير الفرد وتصرفه وسلوكه يحدث نتيجة لنوع شخصيته في المجتمع ، فهي تتكون من تفاعل العوامل البيولوجية والبيئية والاجتماعية ، وبذلك يكتسب خصائصه وصفاته وتشكل ملامح شخصيته (فهمي ، ١٩٦٧ ،ص٣٨٤). وقد وجد هناك علاقة بين الشخصية غير المكتملة والتكييف الاجتماعي ويرجع ذلك عادة الى سببين ، هما نقص التكيف الاجتماعي او سوء التكيف الاجتماعي ، والذي يؤدي الى الخوف والقلق وتجنب المثيرات الخارجيه٠ ذلك ان الشخصيه غير المكتمله عندما ترسم اهدافا غير مناسبه ، فانها تلجأ الى الخيال ، لتحقيق ما تعذر عليها تحقيقه في

عالم الواقع ، وهذا ما يسميه علماء النفس بأحلام اليقظة Daydream ، لذا فان الشخصية غير المكتملة تكون خاضعة لمجموعة من العادات الاجتماعية في سلوكها بالمجتمع الذي تعيش فيه ، وينجم عن ذلك دورانها في فلكها ، لذلك فان الجمود هي احدى صفاتها ، فهي لا تستطيع نبذ العادات غير الصالحة المتباينة (اسعد، ١٩٨٤،ص٧١) .

وقد تصاب الشخصية غير المكتملة بعجز عقلي او جسمي وينتج ذلك عن عوامل كثيرة مباشرة وغير مباشرة، مثل الجينات الوراثية والحوادث والامراض والتقدم في السن ، اما العوامل غير المباشرة فهي ما يسلكه الفرد من أسلوب خاطىء في الحياة ، ويولد عجزا في تكاملها ، نتيجة ثلاث عوامل هي الانزعاج الذاتي والعجز في الوظائف الاجتماعية والعجز في الأداء (Maslo,1970,p.47) .

كما تتعرض الى العقد النفسيةcomplexe والتي تنشأ نتيجة التناقض الوجداني او الاتجاهات المتعارضة التي تتكون في مرحلة الطفولة خلال الخبرات والأحداث التي تحدث في البيئة الأسرية ، او من أسلوب تربوي خاطىء في مرحلة الطفولة وقد تصاب ايضا باحدى انواع السايكوباث والذي يدعى بالشخص العاجز ، وهو شخص متشرد منتقل من عمل الى اخر ومن هواية الى اخرى ، فهو لا يشعر بالكفاية ولا يتذرع بالصبر ولا يتحمل المسؤولية ، ويميل الى المشاجرة ولا تهمه احوال عائلته ، وعجزه النفسي العميق يجعله عرضة لتوهم المرض والعلل، وقد دعاشنايدر هذا النوع (يضعف الإرادة Weak willed)(الدباغ، ١٩٧٤،ص٣٠٠-٣٠١).

أهمية البحث The importance of research

تتميز الشخصية عن غيرها من موضوعات علم النفس بتوكيدها على التنظيم المعقد داخل الشخص، في حين يعالج علم النفس العام الوظائف السيكولوجية الفردية ، كالإدراك والتعلم والدافع والانفعال وموضوع الفروق الفردية في الاداء الوظيفي والتكيف ، ويركز مفهوم الشخصية على الانسان كله وعلى الفروق الفردية بين الناس (لازاروس ، ١٩٨٩،ص١٧).

ويرى العديد من علماء النفس ان دراسة الشخصية يمكن ان تكون المدخل الأساس في فهم سلوك الانسان وقياسه ، حيث ينظر الى الشخصية الانسانية كونها تنظيما ديناميكيا مكونا من العناصر المتفاعلة مع بعضها في حالة متغيره باستمرار وهي عناصر غير ملموسة، بل هي مظاهر وتغيرات تلحق بالسلوك الإنساني ، وبمعنى آخر فان دراسة السلوك تعكس دون شك الشخصية المتفاعلة للفرد بما تتضمنه من أهداف واحتياجات مادية واجتماعية ونفسية وقدرات ومهارات وقيم وتصور لنفسه وللاخرين وكذلك أفكار ومعتقدات واتجاهات وعادات ونماذج للتصرف في مواقف معينة وصفات مميزة (هاشم ، ١٩٨٨،ص٣٧).

لذلك فان العالم دائم التغيير وان الفرد بحاجة الى اكتساب عادات جسميةpsychomotor وعقليةpsychomentil ووجدانية lemperamentواجتماعيةpsychoscoilty ، وهذا التحول عن بعض العادات القديمة واكتساب مجموعة جديدة من العادات (Habits)يحتاج الى مواصفات خاصة لا تتوافر في الشخصية غير المكتملة inadeguate personality

ولعل أهم تلك المواصفات الضرورية ; التمتع بالمرونة ، فالجمود هو من صفات الشخصية غير المكتملة الذي لا يسمح لها بالتحرك لنبذ العادات غير الصالحة ولا بالتحرك نحو الجديد من العادات الصالحة المتباينة ، ولا شك فان الشخصية غير المكتملة تكون خاضعة بصفة مستمرة لمثل تلك المخاوف ولا تستطيع

التخلص منها ، ولكن اذا قيض لها العلاج النفسي السليم فانها قد تتمكن من استرجاع أسباب قوتها ، وتصبح شخصية قوية متماسكة ، ويتضح من ذلك ان للتربية وخاصة في الطفولة تأثير كبير في نشوء المخاوف غير المعقولة لدى الطفل ، ذلك ان نفسية الطفل تتقبل بسهولة ما يوحى به اليها من انفعالات وخوف ينتقل وكأنه عدوى مرض سريع الانتشار بين الاطفال ، فما ان يتولى الخوف على واحد منهم حتى يأخذ في الانتشار بين سائر الاطفال الموجودين بالموقف بغير تمييز لأسباب الخوف (Sidney,1974,p.67) . والواقع ان التربية الخاطئة التي تستعين بالتخويف أساسا في معاملة الاطفال تنتهي الى انتاج شخصيات غيرمكتمله ، كذلك فالتربية التي تعمد الى حماية الطفل الزائدة من أي موقف يهدد آمنه اعتقادا منها ان توافر له أحساسا أكثر بالطمأنينة ، انما تخلق في الواقع لذلك الطفل اتجاها انسحابيا من جميع المواقف التي لابد ان يصادفها في حياته في المستقبل ، فلا يكون أمامه سوى الانسحاب والهروب وهي وسيلة لمجابهة المشكلات والمواقف الصعبة التي تحمل شيئا من التحدي او من التهديد له ،لذلك فان بعض المربين أمثال روسوriso قد اهتموا بالطفل لتوفير الفرص له للنضال مع الطبيعة ومع غيره من الكبار ، ولعل الظروف الطبيعية في المجتمع الحديث الذي لا تتوافر فيه أخطار حقيقية تهدد تربية الاطفال يمكن الإفادة منها في شد عزيمة الطفل وحث دوافعه نحو أبداء الشجاعة للتعويض عما فقد منه ، ولا تتوافر الشجاعة النفسية الا اذا تآزرت معها الشجاعة الجسمية ، فقدرة الجسم على تحمل الحر والبرد والجري وطول الوقوف او طول الجلوس والاستمرار في العمل الواحد مدة طويلة ، انما تعّد أساسا ضروريا لما يمكن ان يتوافر للشخص بعد ذلك من شجاعة نفسية ، والشجاعة النفسية هي الاقناع والقبول بالموقف الصعب والتغلب عليه وعلى ما يمكن ان يسحب معه من مخاوف وتهديدات (عبد الرحيم ، ١٩٨٦،ص٢٦ –٣٠)

فعندما ينشأ الموقف الضاغط او المهدد يكون امام الشخص موقفين ، الموقف الأول ، انكماشي وفيه يعمد الشخص الى الابتعاد عن الموقف الضاغط والتهديد والانزواء في مكان او احتلال موقع آمن ، اما الموقف الثاني فهو موقف التحدي وفيه يعمد الشخص الى مقاومة الموقف الضاغط والتهديد بعد الإحساس بوطأتهما ، ويقابل الضغط بضغط آخر ،والتهديد بتهديد آخر ولكن ليس من الضروري ان يكون الضغط المستعمل من نفس نوع الضغط الأول ولا ان يكون التهديد المقابل من نوع التهديد الأول ايضا . فقد يتبين هذين الموقفين في شخصيتين هما الشخصية غير المكتملة والشخصية القوية المكتملة . فهذه المواقف هي مواقف متناقضة بين شخصية واحدة وهي عندما تكون ضعيفة وشخصية قوية عندما تتحول الى شخصية مكتملة بعد ان عانت من ضعف وتلكؤ وتدهور في قوتها (fredman,2ooo,p.147)

لقد أشارت دراسة بولي (Booly)،الى ان حدوث أي تغيرات في البيئة المباشرة المحيطة بالطفل في المراحل الاولى من عمره من شأنها ان تعطل الى حد كبير ارتقائه النفسي والاجتماعي بوجه عام ، وتعطل لديه كثير من قدراته ووظائفه، ونظرا لوجود حالات كثيرة لأطفال لا تمكنهم ظروف حياتهم من النشأة في اسرة موحدة وسليمة وتحت رعاية أب وأم ، او الذين يتعرضون الى انفصال الوالدين او وفاتهم او موت احدهما او زواج الاخر ، مما يؤدي الى انقطاع هؤلاء الاطفال عن بقية افراد الاسرة المألوفين لديهم ، فنجد عندهم سمات شخصية ليست ثابتة كثبات سمات الطفل الذي نشأ داخل الاسرة الموحدة او المؤتلفة، فضلا عن ضعف الشعور بالحب والتعاطف مع الاخرين واتصافه بالجمود والبلادة والانفعالية(الملك ،٢٠٠٠،ص٤-٥).

ويشير صوالحةوحوامده الى عملية التنشئة الاجتماعية والتي تعّد من اكبر انجازات الفرد الانسانية ، اذ يؤدي الفشل فيها الى حياة يائسة تعسة ومعاناة من سوء

التكيف، ويواجه الأفراد في ظل هذا الفشل الكثير من الصعوبات والأمراض التي تنشأ نتيجة ذلك ، منها الشخصية غير المكتملة والشخصية المضاده للمجتمع (Psychopathic)،والتي هي حالة مرضية ناتجة من عدم تقدير المسؤولية ، ونقص القدرة على أقامة علاقات شخصية ثابتة من المودة مع الاخرين ، اذ يبدو عدوانيا وأحيانا يبدو مخادعا وأحيانا لا يراعي العادات والقيم والمعايير الاجتماعية ، كذلك يتصف بالضعف العقلي والانحراف السلوكي، كالكذب والتزييف وتعاطي المخدرات وأدمان الكحول(صوالحه وحوامده ، ١٩٩٤،ص٤٣-٤٤) .

ويرى سليكمان (Seleacmin,1975) ، ان من أسباب عجز الشخصية غير المكتملة هو عدم قدرتهاعلى السيطرة على المتغيرات المؤثرة في حياة الشخص (صالح، ٢٠٠٥،ص٢٤٤).

ولا شك ان للعوامل البيئية تأثيرا عميقا على الشخصية غير المكتملة ومنها التربية والمعتقدات والقيم والتقاليد والألفة والعادات والنظم الاجتماعية ، فقد أوضحت مارجريت ميد في كتابها(New Guinea)،ان المجتمعات البدائية المتفاوتة تكّون أنماطا متفاوتة في الشخصية ، ونتيجة الظروف المختلفة التي تتبعها في تنشئة أطفالهاوما يغرسونه فيهم من اتجاهات معينة ، وسمات سلوكية تكون خاضعة للآخرين (Mataix,2000,p.199).

فقد أشار عدد من الباحثين الى ان الأشخاص الذين يتصفون بالشخصية غير المكتملة يكونون بعيدين كل البعد عن تكوين علاقات اجتماعية ، فضلا عن ذلك فهم يمضون حياتهم في اعتمادهم على أسرهم والمحيطين بهم من المجتمع (Galizia,2006,p.8).

ويؤكد بوجارت (Bogart,2003) ، أهمية دراسة أنماط الشخصية ، وفائدتها في مجالات متعددة ، لاسيما مراحل الفرد ونماء الذات ، مضيفا بان معرفة

أنماط الشخصية أسلوب علمي لاكتشاف الصيرورة الانسانية اذ أحسن استعمالها ، بدلا من وضع الأشخاص ضمن صناديق وصفية مغلقة ، وهي وسيلة فاعلة للكشف عن دوافع السلوك، واتجاهاته وتغييره موفرة في ذلك الوقت والجهد (Bogart,2003,p.1-4) .

وتشير مجموعة من الباحثين توصلوا عن طريق دراسة الى ان هناك علاقة وثيقة بين نمط الشخصية ونوعية الأحلام التي تراود الفرد في أثناء نومه ، والتي تحدث نتيجة عدم تحقيق ما تصبوا اليه الشخصية ومنها الشخصية غير المكتملة التي تذهب الى أحلام النوم من اجل تحقيق رغبات الفرد(الياسري، ٢٠٠٤، ص١٢).

اما اوسجود وجولد(Osgod & Gold, 1993)،فقد وجد علاقة بين نمط الشخصية والخضوع لجماعة الأقران ، ففي دراسة أجرياها على عينة مكونة من (150) جانحا في احدى المؤسسات الإصلاحية هدفا عن طريهما الى تعرف آلية الاستجابة التي يبديها الحدث الجانح لضغط جماعة الأقران وعلاقة ذلك بنمط الشخصية الذي يتمتع به الجانح (Deborah,1993,p.1-2).

ويذكر ريسو (Riso, 1995)، ان نمط الشخصية الرئيسي الذي يتمتع به الفرد تسود خصائصه معظم المظاهر السلوكية له ، بينما النمط الثانوي او ما يسميه الجناح (The wing)، فهو يضيف ويكمل خصائص الشخصية في بعض الأحيان ، وقد تعود اليه أحيانا الصفات المتناقضة نمطيا (Contradictory)التي تصدر عن الفرد وخاصة بما يتمتع به الأشخاص من تناقض في الشخصية غير المكتملة (Riso,1995,p.14).

وفي دراسة (عبد الله ، ١٩٨٥) ، والتي استهدفت التوصل لأهم السمات او الأبعاد الاساسية في الشخصية لدى طلاب وطالبات الجامعة في ضوء التحقق من نظرية العوامل كما يمثلها اطار كاتيل للشخصية في البيئة المصرية ، كما استهدفت

الدراسة ايضا تعرف سمات الشخصية ومدى اختلافها وتشابهها لدى طلاب الجامعة تبعا لاختلاف الجنس ونوع التخصص في الدراسة ، وقد توصلت الدراسة الى ان الاناث في التخصصات الانسانية هم اكثر عصابية وانطواء ، ويملن الى الخضوع ، في حين ان الإناث في التخصصات العلمية يتميزن بالتلقائية ويملن نحو اهتمامات السلوك الأنثوي من بعد الذكورة الأنثوية (عبدالله،١٩٨٥ ،ص٦٢)

واستهدفت دراسة(صموئيل مكاريوس،١٩٦٣) تعرف الأساليب المتعددة الجوانب التي تؤدي الى السلوك غير السوي وعلاجها، وتعرف على الكثير من المشكلات التي تسببها وطرائق علاجها، وقد توصلت الدراسة الى أنواع السلوك غير السوي الشائعة بين الطلاب طبقا لآراء المشتركين بالدراسة وحسب ترتيبها من الأعلى وهي الهروب من المدرسة ، والتأخر الدراسي، والميوعة ، والانطواء وغير ذلك (مكاريوس ، ١٩٦٣،ص١٠٨) .

وبناء على ما تقدم يمكن بيان أهمية البحث الحالي بإيجاز ، فهي تكمن في عدة اعتبارات منها :

١. ان موضوع الشخصية قد استأثر بالعديد من جهود العلماء وخاصة علماء النفس الذين تناولوا متغيراتها بجوانب مختلفة ، وفي فروع مختلفة من علم النفس ، وان هذا الموضوع ما هو الا بناء ينفذ الى جميع ميادين العلوم الانسانية مما يفتح الباب نحو العديد من الدراسات والبحوث العلمية ، وصولا الى القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية المختلفة .
٢. ان الشخصية غير المكتملة قد حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين ، فد حددوا مواصفاتها وتأثيراتها النفسية والاجتماعية .

٣. ان أهمية دراسة الشخصية غير المكتملة تتجلى من خلال تناولها من قبل الكثير من الدراسات والبحوث العلمية من جهة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية والديموغرافية من جهة اخرى .

ثالثا . أهداف البحث : يستهدف البحث الحالي :The aims of research

اولا: بناء مقياس للشخصية غير المكتملة .

ثانيا: قياس الشخصية غير المكتملة .

ثالثا: تعرف الفروق في الشخصية المكتملة والشخصية غير المكتملة.

رابعا . حدود البحث The Limits of research

يتحدد البحث الحالي بـ:

(١) طلبة جامعة بغداد للدراسات الاولية (البكالوريوس).

(٢) كلا الجنسين (الذكور ، الاناث) . (٣)التخصص (علمي ، انساني)

خامسا . تحديد المصطلحات The Limitation of Terms

قام الباحث بتحديد المصطلحات الواردة في هذا البحث وهي :

(اولا) الشخصية غير المكتملة : عرفت الشخصيةغير المكتملة بتعريفات عدة منها تعريف :

***كاتيل (Cattel, 1965)**

ذلك النمط من انماط الشخصية الذي يعكس سمات من الضعف العام ، تتجلى بجملة من المظاهر والمشاعر مثل ضعف الكفاية في إدارة العلاقات ، وضعف تحمل الضغوط الموقفية ، وضعف المرونة والميل للتجنب مع المحيط، وضعف القدرة على اتخاذ القرار ، والسطحية في التعامل ، وضعف الافق (Cattel,1965,p.147)

***عرفها الدباغ،(1974)**

وهي شخصية سلبية وضعيفة الجسم والذهن ، غير متكيفة، متشردة، لا تستقر في عمل او مشروع ثابت ، (الدباغ، ١٩٧٤،ص٣٠٣) .

*** عكاشة(١٩٦٩)**

شخصية تتصف بقلة الطموح والانطواء وضعف ارادتها(عكاشه،١٩٦٩،ص٢٢٤)

وبما ان الباحث قد اعتمد على الاطار النظري لكاتيل في دراسة الشخصية غير المكتملة ، فقد اعتمد على التعريف النظري لهذا المنظر .

اما التعريف الاجرائي للشخصية غير المكتملة فيتمثل : بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس الشخصية غير المكتملة ، الذي تم بناؤه في هذا البحث .

الفصل الثاني
الإطار النظري

المقدمة introdection

حاول كثير من العلماء ان يقسموا الشخصية الانسانية الى عدة انواع اوانماط ثابتة ، تشترك في مجموعة صفات موحدة تنطبق على كل الافراد الذين ينضون تحتها ، وقد ظهر هذا الاهتمام لدى اليونان الاولين امثال ابقراط وجالينوس ، وكذلك لدى العرب خاصة فخر الدين الرازي ، وابن ابي طالب الدمشقي ، حيث ربطوا بين الامزجة الجسمية والاخلاقية والنفسية لكل فرد ، تمهيدا لان يستدلوا منها على طباعه وصفاته ، وهو ما يعرف عند العرب بأسم (علم الفراسة)وانتهوا الى وجود اربعة انواع او انماط (Type) تندرج تحتها كل الشخصيات الانسانية ، وهذا التصنيف يعود الى ابقراط وهو الدموي sasnguine ، والصفراوي choleric والسوداوي ,melancholic ، والبلغمي ,Phlegmatis.وهذه التقسيمات تمثل وجهة نظر القدماء تجاه الشخصية من حيث مكوناتها وانواعها ، وقد ظلت سائدة حتى القرن التاسع عشر ، وهي ليست ذات اساس علمي تجريبي ، بل كان منهجا تأمليا فلسفيا ، لذلك اضطر علماء النفس في القرن العشرين الى رفضها والبحث عن تقسيمات اخرى للشخصية يستعمل فيها المنهج التجريبي وملاحظة السلوك ، ولعل اهم صفة حسنة في التقويم القديم هو انه ربط بين الجسم والنفس في وحدة متكاملة والتي يحاول العلماء تحقيقها حاليا بالتجربة وليس بالتأمل (محمد،١٩٧٢ ، ص١٦٤-١٦٥) .

وفي بداية القرن العشرين ظهرت تقسيمات جديدة لانماط الشخصية كان ابرزها تقسيم كارل يونج (K.Jung)عالم النفس السويسري الذي توصل من خلال ملاحظاته ودراساته الى وجود نمطين للشخصية الانسانية ، وهما النمط المنبسط (Extrovert) ، والنمط المنطوي(Intrtovert)، وان لكل منهما صفاته الخاصة به والتي يندرج تحتها معظم افراد البشر ، وعند منتصف القرن العشرين ، وبعد ان

تطورت الاختبارات النفسية وتقدم علم النفس التجريبي ، ازداد الاهتمام بدراسة الشخصية الانسانية وتحديد انماطها على أسس تجريبية دقيقة ، لذلك أنكر العلماء المعاصرون كل التقسيمات السابقة، وما ان وصلوا الى منتصف القرن العشرين حتى انتهى علماء النفس المعاصرون الى ان لكل شخص عدة سمات ومميزات عدة تشترك في النوع الانساني كله ، لكن هذه السمات قد تكون بارزة لدى شخص عن الاخر، في حين ان السمات الاخرى تكون اقل وضوحا ، وقد انتهى العلماء ، مثل البورت (Allport) ، وايزنك(Esenck) ، وكاتيل (Cattel) ، الى وضع سمات كثيرة ، وهذه السمات تمثل انواع الشخصيات ، ومنها الشخصية غير المكتملة (Inadequat Personality)التي تتمثل بالسمات الظاهرة (Overt traits) ،وعند البورت بالسمات المكتسبة ، وعند ايزنك بسمات الانبساط – الانطواء . (Fransell,1981, p.25)

ويرى اصحاب التحليل النفسي ان الدوافع وطبيعة نموها هو المحدد الاساس للشخصية فيما بعد ، فاذا سار نمو الغرائز الجنسية في الخط الطبيعي لها كانت النتيجة هي السواء (Normal) مما يؤسس الى حياة أكثر استقرارا مستقبلا من حيث البناء الجسمي والعواطف والعلاقات الاجتماعية ، وهذه ما تسمى بالشخصية السوية . وهي المكتملة، اما اذا خرج هذا النمو عن خطه الطبيعي وتوقف في مرحلة سابقة ، فان الباب يكون مفتوحا أمام صوره من صور عدم السواء والانحراف ، وهذه تدعى بالشخصية غير السوية وهي غير المكتملة .

لذا فان (فرويد– Freud) لم يستبعد العوامل الاجتماعية والضغوط البيئية الا انه اكد على النمو الداخلي (البايولوجي) (Biology) ، ولذلك حاول تلامذة (فرويد) الجدد ان يؤكدوا على الجوانب الاجتماعية والثقافيه ، مقابل الجوانب البيولوجية ، كما ان (يونج ، وادلر) وهما من اوائل الذين ناصروا (فرويد)عندما نشرت

آراؤه ، الا أنهما انشقا عليه واعترضا على تركيزه على الدافع الجنسي(Sexual motive) ، وعد هذا الدافع هو العامل الحاسم في تكوين الشخصية ، وقد ذهب (يونج) الى ان هناك لا شعورا جمعيا عند أفراد الثقافة الواحدة ، ويقابل هذا اللاشعوري الفردي الذي قال عنه (فرويد)، كما تحدث (يونج)عما اسماه (أنماط أولية)(Archetypes)يرثها الفرد من جماعته ، وهي نوع من الوراثة الاجتماعية للسلوك حسب رأي (يونج). اما (ادلر) فقد اهتم بالمحددات الاجتماعية للسلوك ، وذهب الى انها العامل الحاسم في سلوك الفرد ضمن اطار الشخصية المكتملة او الشخصية غير المكتملة ، فاذا كان ضمن سلوك مكتمل فهو الرغبة في تحقيق مكانة اجتماعية في الوسط الذي يعيش فيه ، واذا كان هذا السلوك فيه جوانب من النقص ، فانه يؤسس الى سلوك غير مكتمل ، ويكون منشغلا بتعويض جوانب النقص لديه (كفافي ، ١٩٩٠، ص ٢٢).

ويشير (فرويد)الى ان في المرحلة الشرجية (Anal Stage)يتعرض الطفل الى الضغوط من الوالدين ، بسبب التدريبات على استعمال المرافق الصحية ، سواء كان يرغب بذلك او لا يرغب والخبرة التي يمر بها من خلال هذه المرحلة امر مهم في تكوين شخصيته ، فاذا كان الوالدان قاسين في هذا الامر ، فتشكل لديه نزاعات من السلوك العدواني عندما يصبح راشدا .

وأشار (فرويد)ايضا ، الى ان الفرد يغير من قيمه الاخلاقية لاشباع حاجاته العاجلة ، وهذا ما يحدث عندما لا يتيسر للفرد اشباع حاجاته وخفض التوتر بالطرق المقبولة اجتماعيا ، فيتوجه الأفراد من ذوي الانا الضعيفة الى اساليب غير مقبولة اجتماعيا وفق مبدأ اللذة (اسكندر ، ١٩٨٨،ص٨٣).

اما أصحاب الاتجاه السلوكي ، فيرى بافلوف(Pavlov)، وجون واطسن (Jon Watson)، ان الشخصية تقوم سواء في حال انحرافها او في حال سوائها على

مجموعة من العادات (Habits)التي سبق ان تعلمها الفرد ، والعادة هي مجموعة من الاساليب السلوكية التي سبق وان اشبعت دوافعه وحاجاته ، وبذلك تدعمت واصبحت سلوكا يستدعيه الفرد كما وقف في نفس الموقف مرة اخرى . والعادة التي تكونت من الأساليب السلوكية تكون مندمجة معا ومرتبطة في موقف معين ، وعلى هذا الاساس فاذا تعلم الفرد عدد من الاساليب السلوكية غير الصحيحة او غير السليمة المرتبطة بموقف معين ، يمكن القول ان الفرد كون عادة غير صحيحة او غير سوية مرتبطة بهذا الموقف ، ومن مجموع عادات الفرد تتكون شخصيته . لذلك يرى السلوكيون ان الشخصية هي مكتسبة متعلمة تحت شروط التدعيم ، فمن تعلم اساليب سلوكية سوية تكونت لديه عادات سوية ، ومن ثم تتكون لديه شخصية متكاملة سوية ، اما اذا تعلم اساليب سلوكية خاطئة او هروبية او انعزالية لا تواجه الموقف مواجهة صحيحة وكفوءة ، تكون لديهعادات غير صحيحة او غير سوية ، وتعرف بالشخصية غير المكتملة او العاجزة او المنحرفة (كفافي، ١٩٩٠،ص٢٤-٢٥).

وتعتقد السلوكية ان بالامكان وصف السلوك في حدود المثيرات والاستجابات (حمص، ٢٠٠٣،ص١٣٨). فالسلوكية تؤمن بحتمية السلوك وان معظم سلوك الانسان هو نتاج اشتراط أستجابي وأجرائي ، وهذا يعني ان الانسان محتم بمثيرات واحداث خارجية (Lambeth,1980,p.75)، ولهذا فقد اختلفت مكونات الشخصية باختلاف آراء المنظرين الذين تناولوا الشخصية ، وتعددت صور مكوناتها في ضوء الاطر المتباينة ،فمكونات الشخصيه عند فرويد تشمل جهازا كبيرا يتضمن ثلاثة اجهزة فرعية هي الهو (id) والانا (Ego)والانا الاعلى (Super ego)، (فالهو) جهاز فرعي يحتوي على كل ما هو غريزي ويتطلب الاشباع وفقا لمبدأ اللذة ، و(الانا) تنبثق من الهو- لكي تواجه مطالب الواقع والمجتمع ، فهي مسايرة لمطالب هذا الواقع ومن ثم تخضع وفقا لمبدأ الواقعية ، ثم ينمو الجهاز الثالث (الانا

العليا)التي تختص بالقيم والمثل والقوانين والدين والاخلاق ، حيث يقوم الطفل بامتصاصها من الابوين والمؤسسات القانونية والدينية والتربوية ، وان الاجهزة الثلاثة تعمل اساساعلى مستوى اللاشعور وعلى هذا الاساس فان الشخصية غير المكتملة ووفقا لفرويد ، نتيجة الخبرات غير المواتية التي يتعرض لها الشخص في طفولته لاتتلاشى ، بل تتسرب في اللاشعور وتظل مهددة لشخصيته طوال حياته(froud,1957,p.86).

اما المكونات عند يونج (Yung)، فتتمثل في الانا (Ego) او الذات (Self) وهي منظومة شعورية تعمل على التفاهم والانسجام بين الغرائز الفطرية الحيوانية المولود بها الانسان ، وبين مطالب المجتمع وقيمه ومثله ، أي انها تعمل بوعي تام والذات مكون اساس من مكونات الشخصية ، استعملها الكثير من علماء النفس البارزين منهم كارل روجرز(Carl Rogors 1951)،وجولد تشاين(Gold Stine)، وماسلو (Maslo1954).

(العبيدي ،١٩٨٦، ص ١٤-١٥) .

المتغيرات التي ارتبطت بالشخصيه غير المكتمله.

اولا- التناقض الوجداني Ambivalence .

يعرف التناقض الوجداني (Ambivalence)،في علم النفس بأنه نشوء عاطفتين متصارعتين من طبيعتين مختلفتين لدى الشخص الواحد ، بحيث يصبح منتبها لواحدة منهما في لحظة ، ومنتبها للثانية في اللحظة اللاحقة او في نفس الوقت ، ازاء الموضوع الواحد او الفرد الواحد ، ولا يكون الشخص محددا لموقفه بالضبط ، ان كان محبا او كارها ، راغبا في الشيء ام راغبا عنه، مقبلا عليه أم مدبرا عنه ، مطمئنا اليه ام متوجسا منه ، اذ ان التناقض الوجداني في حالاته الضعيفة يعد ظاهرة مرضية وللحالات الخفيفة يعد ظاهرة عادية (العوادي، ١٩٩٢،ص٢٥). وقد برهن

فرويد بتحليله للحالات المرضية التي عرضت عليه على ان الاساس في تكوين الجهاز الوجداني(Affective System) لجميع الناس، انما يقوم على أساس تناقض الوجدان وان اشتداد هذا التناقض وعدم نجاح الشخص في الوصول بإزائه الى تسوية سليمة فانه ينتهي به الى الاضطراب(Disorder) او الاعتلال النفسي (Psychopathology) فبالنسبة لأي شخص عاقل عادي، فان جهازه النفسي يتضمن المتناقضات دائما فالحب(Love) والكراهية (Hostilty) يوجدان في نفس الموقف ، وبازاء نفس الموضوع ، ولكن هناك جهازا كابتا يعمل بصفة مستمرة لدى الشخص ، وهذا الجهاز يقوم بكبت الكراهية وإبراز الحب ، (bootzin,1984,p.147).

ثانيا –العادات الرديئة Bad habits

العادة في علم النفس معناها الاستجابة الآلية لمواقف الذات، وتكون فيها في كل مرة متطابقة تقريبا مع الاستجابات السابقة، وتكتسب العادة نتيجة للتكرار والتعلم،ويتجه بعض علماء النفس الى قصر استعمال لفظ (عادة Habit)على العادات الحركية ، بينما يتوسع البعض الاخر منهم باللفظ ليدرجوا تحته عادات الفكر (Thought Habits) أيضا، اما علماء النفس الذين يقصرون استعمال لفظ (عادة)على العادات الحركيه فانهم يسمون الاستجابات العقلية المتطابقة في المواقف المتشابهة بالاتجاهات ، ويمكن القول ان هناك اربعة أنواع من العادات ، وهي عادات حركية sychomtor وعادات عقلية(Psychomentil)وعادات وجدانية (Temperament)، وعادات اجتماعية (Psychosocially) ، فلكل شخص عادات حركية معينة يؤديها في المشي، وفي حركات يديه أثناء الكلام وفي غير ذلك من حركات تصدر عن جسمه ، وايضا لكل شخص طريقة معينة ذات ملامح خاصة في تفكيره ، فقد يعتاد على التفكير في الاشياء بطريقة حسابية، كما قد يعتاد شخص على

ان يفكر في الاشياء بطريقة وصيغة جزئية ، فيتناول الشخص قسما قسما، وجزءا جزءا و يأخذ في وصفه ، ويعتاد شخص ثالث على التفكير في الاشياء بطرائق مختلفة عن ذلك الجسم، ان لكل شخص طريقة معينة في التفكير اعتادها منذ نعومة أظافره ، ولا يستطيع ان يحيد عنها او ان يعدلها بسهولة اما الناحية الوجدانية فقد اعتاد كل شخص ان يغضب بسبب اشياء معينة او ان يسر لمواقف قد لا يكون لها نفس التأثيرعند غيره، وما ترتاح اليه قد يستاء منه آخرون ، وهكذا نجد ان كل إنسان يعتاد على انتهاج طرائق وجدانية معينة كاستجابات يقدمها في مواقف معينة ، اما الناحية الاجتماعية فقد اعتاد الجميع مثلا على ان يحيوا الاخرين بطريقة معينة وان يحيوا الاخرين بالمقابل بنفس الطريقة ، فبعض المجتمعات تميل الى التحية بالمصافحة بالايدي فقط ،والبعض الاخر بمجرد الايماء بالرأس كما هو حال المجتمعات الاوربية، ولا يتصافحون بالايدي الا اذا تقابلوا بعد مدة طويلة من الزمن ، والواقع ان العادات الجسمية والعادات العقلية والعادات الوجدانية والعادات الاجتماعية تمثل مكانة مهمة في حياة الانسان ولا يستطيع الفكاك من أسرها او أبدال غيرها بها(اسعد، ص٨٧ -٨٩)

.الحوف والقلق Anxiety of Fear

الخوف شأنه شأن أي انفعال آخر يمر في ثلاث مراحل:

* مرحلة الادراك persibtion stage
* ومرحلة الوجدان ambivalence stage
* ومرحلة النزوع او التصرف Conduct stage

فالشخص الذي قابل مثيرا مخيفا في مكان ما بدأ بمشاهدته او سماع تأثره فأدراك وجود المثير قريبا منه، بحيث يمكن ان يهدد كيانه بالخطر ، وما ان يتم ادراك المثير موضوعا خارجيا حتى تبدأ حالة نفسية وجدانية معينة تنتاب الشخص ، ويتلو

ذلك حدوث تغيرات جسمية داخلية ثم تصرفات خارجية كالجري والاستغاثة ، وفي الواقع فان الشخصية غير المكتملة تكون خاضعة لمجموعة من المخاوف ، كما تكون مستعدة لإبداء قدرا اكبر من الانفعال لدى ادراكها لوجود احد الموضوعات التي تستوجب الخوف،وهنا يتدخل البناء الجسمي والنفسي في تكوين الشخصية ، فالشخص ذو الشخصية غير المكتملة يكون في العادة قد ابتلى بجهاز عصبي(Nervous System) سريع الاستشارة (Weiteny,1998,p.74)

النظريات التي تناولت الشخصية غير المكتملة

١. نظرية ريموند كاتيل R. Cattell Theory

تعد السمة (Trait)من وجهة نظر ريموند كاتيل من اكثر المفاهيم اهمية وهي جوهر السلوك الانساني ، وتشكل وحدة بناء الشخصية في نظريته ، وقد ابدى كاتيل اهتماما خاصا لعلاقة السمة بالمتغيرات النفسية الاخرى كونها بنيانا عقليا مع عدم إهماله للمصاحبات الفيزيقية والفسيولوجية التي تكمن وراء السلوك ، واستهدف كاتيل في نظريته حل المشكلات التي اعترضت البورت(Allport)وحدت من قيمتها (عباس،١٩٨٨،ص٥٦) ، وافترض كاتيل وجود بنى اساسية هي عمليات فسيولوجية غير معروفة ، تحدد الثوابت التي تلاحظ في الموقف المتخذ (الاتجاه)والفعل ، وهذه السمات تعمل عند مختلف المستويات او الطبقات (strata)، وبدأ كاتيل بأخذ عينة من الصفات التي تصف سمات شائعة واختزال هذه السمات الى (200)سمة بعد حذف المرادفات ، ثم اجرى التحليل العاملي على درجات قدرت من (100)من الراشدين على اساس السمات ، وقد خلص كاتيل الى ان النتائج تعود الى (42) سمة ثنائية القطب ، وقد استهدف كاتيل معرفة ما اذا كان باستطاعته ان يحدد العوامل التي تم استخلاصها من درجات السمات الاثنتين والاربعين ، وقد استخلص كاتيل (12)عاملا ، الا انه لم يتمكن من التحقق منها الا بوجود عوامل متلائمة مع بعضها وبعد البحث الطويل والدؤوب عن معاملات الارتباط الايجابي خلص كاتيل الى (16)عاملا من العوامل الاولية يشمل كلا منها بعدا لسمة ثنائية القطب وهي صفات متناقضة ، وقد اتسمت الشخصية غير المكتملة بعدد من الصفات المتناقضة والمتعددة، ثم استنبط كاتيل اختبارا على اساس السمات الـ(16)وهو استبانة عوامل الشخصية الـ(16)، واجريت عليه عدة تعديلات، ووجد الاختبار بصيغتين هما (A-B)للراشدين المتعلمين بدرجة معقولة، وصيغتين أخريتين لذوي الذخيرة الادنى من

المفردات وصيغة (E)للراشدين بدرجة متعلم مخفضة، وصيغة اخرى للاطفال (taylor,1982,p.271-272) .

وتشير دراسة مونرو (Monro, 1953)والتي استهدفت اشتقاق مجموعة من السمات بالتحليل العاملي ، اعتمادا على قائمة كاتيل التي جمعها عام (1946)، وقد توصلت الدراسة الى (32)سمة والتي أشارت الى اتجاهات مرجعية الذات (Monro,1953,p.38).

وفي دراسة قدمها العالم الامريكي روبرت بيلز(Robert Bals,2000)والتي ذكر فيها ان هناك عدد كبير من العوامل المؤثرة في سلوك الانسان وقيمه وتصوراته ، مما يجعل التعرف عليها وإدارتها أمرا بالغ التعقيد ، وباختصارها الى العوامل الستة عشر التي استخلصها ريموند كاتيل كان قد استعمل (1800)كلمة من الكلمات التي تصف الشخصية والسلوك الانساني، واصبحت عوامل كاتيل أساسا للقياس بالمقياس المعروف (16PF)، وقد قام بيلز باستعراض هذه العوامل الثنائية ليتوصل الى ثلاثة عوامل ثنائية القطب وهي :

١. الهيمنة مقابل الخضوع (Dominate vs. Submissive)
٢. الود مقابل الجفاء (Friendly vs. unfriendly)
٣. قبول السلطة مقابل رفض السلطة (Accepting task orientation vs. opposing task orientation)(Bales,2000,p.25) .

وقد صنف كاتيل السمات باكثر من طريقة ، من ابرزها التصنيفات الآتية :

١. من حيث الشمولية : قسمت الى نوعين :

أ. سمات سطحية (Surface Traits):

ب. سمات مصدرية (Source Traits):

٢. من حيث العمومية :

قسمت السمات الى نوعين :

أ.سمات عامة(Common Traits):وهي سمات مشتركة فريدة (UniqueTraits)،

ب.سمات فرديه (bohar,1996,p:13)

٣. من حيث النوعية :

قسمت السمات الى ثلاث انواع :

أ. سمات القدرة (Ability Traits)

ب. سمات ديناميكية(Dynamic Traits)

ج. سمات مزاجية(Temperament Traits (منصور، ١٩٧٨،ص٣٦٤).

نظرية ادلر Adller Theory

أدلر احد ثلاثة اشتهروا في تكوين مدرسة التحليل النفسي ، فرويد ، ادلر ، يونج التي تزعمها فرويد، وقد اتفق مع فرويد على المبادئ الأساسية للنظرية التحليلية، كوجود اللاوعي وعملية الكبت واستقصاء اللاوعي بعملية التحليل النفسي ، ولكنه اختلف مع فرويد ، الذي اكد بان هذا الالتزام مقرر بعوامل بيولوجية كالغريزة الجنسية، بينما رأى ادلر بان هناك عوامل ذاتية نفسية ، كالاداء ، والقيم ، والمثل التي تقرر مثل هذه الحتمية (صالح، ٢٠٠٥،ص٨٤-٨٥).

وتنشأ مشاعر النقص في حالة النقص العقلي او البدني او الاجتماعي الحقيقي او المتوهم، وان هذا الشعور بالنقص(Inferiority feeling) يتعرض له جميع الناس ، وان الرغبة في التفوق والكمال توضع الفرد لتجاوز الشعور بالنقص، في حين ان الإخفاق في التعويض عن مشاعر النقص يؤدي الى نشوء عقدة النقص(Inferiority complex)والتي تجعل الفرد غير قادر على التكيف مع

مشاكل الحياة اليومية والتعامل معها تعاملا سويا بناءا، وقد تؤدي عقدة النقص الى شعور الفرد بالعجز النفسي والضعف البدني وانعدام قيمة الفرد، وأشار ادلر الى ان اهم مظاهر الشخصية غير المكتملة هو نقص في كيان شخصيتهم ، وقد يستطيع الكثيرون منهم الى التقليل من مظاهر هذا النقص ، وشعورهم بوجوده عن طريق التعويض بصورة ما عندما يتوافر هذا النقص لديهم، وقد تكون محاولتهم للتعويض ناجحة الى الحد الذي يزيل الانطباع في نفوسهم وفي اذهان الاخرين عن النقص الذي يعانوه ، غير ان هناك بعض الناس الذين يظهر النقص في التكوين الكلي لشخصيتهم ، وكأن كل عنصر من عناصر هذا التكوين يتوافر بشكل اقل ، مما يقتضي لبناء شخصية كاملة (كمال، ١٩٨٨،ص٩٠). ويؤكد ادلر ان عدم تكامل الشخصية ينشأ بثلاث طرائق في الطفولة من خلال١- النقص العضوي ٢- الدلال ، ٣-الاهمال (شلتز، ١٩٨٣،ص٧٢).

نظرية ارك فروم Erich Fromms Theory

يعد فروم (1900-1980) ، احد المفكرين البارزين في التحليل النفسي الذي وجه الاهتمام نحو مسائل تتعلق بجوهر الانسان ووجوده وبطبيعة المجتمع فيما يتعلق بالشخصية ، وان هدف التحليل النفسي هو الاهتمام بقيم الانسان وسلوكه ومعاييره وطاقاته الداخلية (Internal Capacites)، اذا ان اختلال هذه القيم والمعايير يؤدي الى عدم تكامل جانبي الشخصية النفسي والوجداني ، وهو ما يعرف بالشخصية غير المكتملة (عباس، ١٩٨٢،ص١٧٨).

ويؤكد فروم الى اننا نستطيع ان نحقق الاتحاد بالاخرين عن طريق الخضوع لهم ، وان هذا الخط من الخضوع يشعر الشخص بأنه حي وهو شخص يميل الى عبادة الاخرين، لذا فان الشخصية غير المكتملة تتصف بالاتكال على الاخرين ولديها حاجة قوية في الاعتماد عليهم سواء كان شخص او مجموعة ، وان

الشخص ذو الشخصية غير المكتملة يمني نفسه دائما ويكون شعاره (انت كل شيء وأنا لا شيء) (Fromm,1947,p.41). وقد أشار فروم الى انه حذا حذو هيبوقراط (Hippocrates) ولكن بهدف مختلف ، حيث قسم الناس على أساس توجهاتهم او سماتهم الخلقية وصنفهم الى صنفين وهما :

(التوجهات او السمات الخلقية المنتجة)، و(التوجهات او السمات الخلقية غير المنتجه) ، والتي تتضمن سمة الاخذ ، والمستغل ، والكانز ، والتجاري . لذا فان سمة الاخذ وهي أحدى خصائص الشخصية غير المكتملة ، والتي يتسم بها – الافراد الذين تغلب عليهم سمة الاخذ، الذين يعتقدون ان مصدر الرضا والإشباع يكمن خارج انفسهم، فهم يتوقعون الحصول على كل شيء يريدونه من مصدر خارجي ، شخصا او اسرة او جماعة او سلطة او نظام ، فان حاجاتهم لا تقتصر على اشياء مادية بل تتعداها الى أشياء نفيسة كالحب مثلا . فهم ليسو بقادرين على ان يحبوا لانهم يريدون من الاخرين تحقيق هذه الحاجة ، كما انهم ليسوا بقادرين على تقديم اضافة معرفية او فكرة جديدة لانهم معتادين على ان يأخذوها من الاخرين .

اما الصنف الثاني فهو صنف الاشخاص المنتجين الذي يمثل الوجود الانساني المتطور تماما ، ويرتبط بكل ميادين الخبرة الانسانية ويتضمن هذا الاتجاه الاستجابات الحسية والعقلية والانفعالية نحو الاخرين ونحو الشخص لذاته ونحو الاشياء (Frommer,1947,p.49 ا وأشار فروم في دراسته ايضا والتي استهدفت تعرف علاقة التوجهات الخلقية بالطبقة الاجتماعية ، وتحديد الطبقة الاجتماعية بثلاث طبقات (عليا– وسطى– دنيا)(Formm,1970,p.137-139). وقد أكد فروم على ان الشخصية تمثل مجموعة من الصفات النفيسة الموروثة والمكتسبة من تجارب الحياة ، وان المجتمع الذي يعيش فيه الفرد عامل مهم في تكامل الشخصية ، وان عدم اصطفاف الشخصية (الذات، والضمير، والسمات) تقود الفرد الى عدم قدرة

الشخص على التوفيق بين مطالب الاسرة والمجتمع ، وبذلك يكون معتمدا على الاخرين في إشباع حاجاته، وبسبب هذا العجز يجد نفسه مضطرا لاتخاذ مرتبة أدنى في التعامل مع الاخرين (هول،١٩٧٨،ص١٧٣)

نظرية روتر (نظرية التعلم الاجتماعي) (Rotter Theory)

قامت نظرية روتر على مفاهيم التعلم ومبادئه، فهي منهج يركز على السلوك المتعلم (Learning Behavior)، ويفترض بان معظم سلوكنا متعلم ، وانه مكتسب من خلال خبرتنا مع الناس .

ويرى روتر ضرورة تفحص الاحداث السابقة في حياة الفرد من اجل فهم سلوك الشخصية غير المكتملة بشكل أوسع ، وما آلت اليه حالة العجز والضعف جراء المراحل التي مر بها ، وهو بخلاف الفرويدين لم يعتقد ان من الجوهري تفحص خبرات الفرد الماضية بتفاصيل كثيرة من اجل التنبؤ بالسلوك بشكل تام ، فهو على سبيل المثال ، يرى ضرورة لاستطلاع الخبرات المؤلمة التي حدثت لفرد ما خلال المرحلة الفمية في الرضاعة ، من اجل التنبؤ بفشله في المستقبل ،لمعرفة ان كانت شخصيته غير مكتملة ايضا، ويعتقد روتر بانه يجب ان نعدها بانها تمتلك وحدة، وان كل شيء فيها يتوقف على شيء آخر (Rotter,et al ,1972,p.7)، واشار روتر ان الشخصية غير المكتملة تتأثر بخبرات الفرد التي تؤثر بعضها في بعض . فالخبرات الماضية والتنشئة الاسرية تؤثر في الخبرات الحاضرة ، والخبرات الحاضرة تغير في الاشياء التي تعلمها في السابق ، فعلى سبيل المثال ، قد يرفض الطالب نصيحة من مرشد نفسي في الجامعة ، لانه سبق ان حصل على نصائح من مرشدين نفسيين ولم يستفد منها ، فاذا اجرى حث هذا الطالب على قبول نصيحة من هذا المرشد النفسي ووجد فيها فائدة ، فان اتجاهه العام نحو المرشدين النفسيين قد يكون اكثر ايجابية ، هذا يعني ان الشخصية غير المكتملة قابلة للتغيير مادام الفرد يتعرض

باستمرار الى خبرات جديدة ، مالم تحدث هناك انتكاسات للشخصية ، والافتراض الذي يستند عليه روتر والقائل بان الشخصية غير المكتملة تتضمن الوحدة ، يعني ان الانواع المختلفة من السلوك الذي يقوم به الشخص تقود الى نفس النتيجة ، وعلى هذا الاساس يقال ان الانواع المختلفة للسلوك ترتبط وظيفيا ، هذا يعني ان الشخصية غير المكتملة عندما لا تستطيع توفير القدر الكافي من الحركة والعواطف والعلاقات الاسرية والعلاقات مع الاخرين تصبح عاجزة وتتأثر بهذا الارتباط الوظيفي(665 (Rotter,at el,1972 p659-

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث :-

لتحقيق أهداف هذا البحث كان لابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له ، وإعداد مقياس يتسم بالصدق والثبات والموضوعية وتطبيقها على العينة التي تم اختيارها ومن ثم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا ، وصولاً إلى النتائج المتوخاة ، وسوف يتم في هذا الفصل استعراض هذه الإجراءات وكما يأتي:-

أولاً :- مجتمع البحث :-

يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد من التخصصات العلمية والإنسانية من الدراسات الصباحية وللمراحل الأولية ويضم مجتمع البحث (٢٤) كلية إنسانية وعلمية بواقع (١٢) كلية علمية (١٢) كلية إنسانية ، حيث بلغ تعداد طلبة الكليات العلمية (١٧٥٧٢) ، تنقسم إلى (٥٩٨٣) طالباً و (١٠٥٨٩) طالبة ، أما الكليات الإنسانية فبلغ تعداد طلبتها (٣٠٧٤٦) بواقع (١٢٣٨١) طالباً و (١٨٣٦٥) طالبة .

ثانياً :- عينة البحث :-

اعتمد الباحث في تحديد حجم عينة البحث على المراجع العلمية التي ترى أنه إذا أريد للعينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث فيه يجب أن لا يقل عدد أفراد العينة عن (٤٠٠ فرداً) ، وهذا المعيار وضعه هنريسون Henrysson, 1971 إذ تسحب تلك العينة في المجتمع . (Henrysson, 1971, p. 132) ، وعلى أساس ذلك فقد تألفت عينة نتائج البحث الحالي من (٤٠٠) طالباً وطالبة من كليات جامعة بغداد الدراسة الصباحية ، ذات التوزيع المتساوي إذ قسمت الـ (٤٠٠) حسب التخصص إنساني بواقع (٢٠٠) طالباً وطالبة وعلمي بواقع (٢٠٠) طالباً وطالبة ، ثم بعد ذلك قسمت حسب الجنس (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة ، تخصص إنساني و(١٠٠) طالب و

(١٠٠) طالبة تخصص علمي ، إذ تم اختيار (٤) كليات من جامعة بغداد وهي الآداب واللغات والصيدلة والهندسة.

ثالثاً :- أدوات البحث :- :- بناء مقياس للشخصية غير المكتملة

اعتمد الباحث في بناء مقياس الشخصية غير المكتملة على نظرية كاتيل Cattel ، في الشخصية ومنها اعتمد التعريف النظري للشخصيةغير المكتملة Inadequate Personality ، كما عمد إلى أسلوب أوزكد Ozgood في القياس وضمن عوامله الثلاثة ، وهي عامل التقويم Evaluation ، وعامل القوة أو الشدة Poteney ، وعامل النشاط Activity (Osgood, et al, 1975, p. 41- 46) والتي افرزها التحليل العاملي ، وأعد الباحث (٣٠) فقرة من إطاره النظري وأسلوبه الثنائي القطب في القياس ، ووضع أمام كل فقرة سبعة موازين متسلسلة من (١- ٧) درجات .

٢- أعداد تعليمات المقياس :-

لقد عمد الباحث على أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة .

٣- عرض الإدارة على الحكام :-

بعد أن تمت صياغة فقرات المقياس المبالغة (٣٠) فقرة ، فأعطي لكل فقرة (٧) موازين ، تراوحت بين (١- ٧) وبعد أن قام الباحث بعرض تعليمات المقياس وموازينه وفقراته على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس ، فقد حصلت موافقتهم على تعليمات المقياس وموازينه وطريقة تصميمه حيث بلغت نسبة موافقتهم (٨٠%) ،

٥- تحليل الفقرات وتشتمل على:-

أ- مؤشرات التمييز Diserimination Coefficient .

ب-مؤشرا ت الصدق Validity Coefficient .

ج – مؤشرات الثبات Reliability Coefficient .

وهذه العمليات الثلاثة الرئيسة في التحليل يمكن الحصول عليها من خلال اجراءات إحصائية معينة مثل اسلوب العينتين المتطرفتين والاتساق الداخلي.

التحليل العاملي Faetor Anlysis

طبق المقياس على العينة الرئيسة للبحث والتي تألفت من (٤٠٠) طالباً وطالبة ، وتم إجراء التحليل العالمي للمقياس بواسطة حقيبة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية Spss باستعمال طريقة المحاور الرئيسية (Principal axes) التي وضعها العالم الرياضي (كارل بيرسون ,Bearson, 1901).

ويمكن الإشارة إلى أن التحليل العاملي أفرز ثلاث عوامل هي :-

١-عامل القوة .

٢- عامل التقويم.

٣- عامل النشاط.

وبذلك تحققت عوامل المميز الدلالي في مقياس "الشخصية غير المكتملة" مما يجعل الباحث مطمئناً إلى سلامة الأسلوب المتبع والنتائج المترتبة عليه كما أشار إليه أوزكود Osgood وآخرون من أن هذه المجالات هي الأساس في الدلالة .(Osgood.

مؤشرات الصدق :- Inventory Validity

أعتمد في هذا البحث نوعين من الصدق هما :-

أ- الصدق الظاهري :- Face Validity .

ب- صدق البناء:- Construct Validity .

معامل الثبات Indicators inventory Reliability :-

استخرج الباحث معامل الثبات بطريقتين هما :-

أ- طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method)

ب – طريقة الفا كرونباك.(Cronbach Alpha)

(Murph, 1988, p. 85)

٢رابعاً :- التطبيق النهائي :-

بعد أن تم بناء مقياس الشخصية غير المكتملة ، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث التطبيقية البالغ عدد أفرادها (٤٠٠) طالباً وطالبة جامعيين وذلك في المدة الواقعة بين (٢٠١٠/١/٨) و (٢٠١٠/٣/١٤) .

خامساً :- الوسائل الإحصائية :-

١- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficients

٢-معادلة الفا- كرونباخ (Cronbachs Alpha) .

٣-الاختبار التائي (t- test) لعينة واحدة .

٤-الاختبار التائي لمعاملات الارتباط وقد استعملت في تحليل نتائج البحث الحالي الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) .

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه المرسومة ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري المعتمد في هذا البحث ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج وكما يأتي :-

١- بناء مقياس الشخصية غير المكتملة :-

لقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي تم استعمالها وعرضها في الفصل الثالث.

٢- قياس الشخصية غير المكتملة –

تشير البيانات إلى دلالة الفروق للقيمة التائية المحسوبة أذ بلغ الوسط الحسابي للعينه (١٣٣,٢٣٠٠) وبإنحراف معياري مقداره (٤٩,٠٧٧٤٨) ، فيماكان الوسط الفرضي (١٢٠) وتبين أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة (٤,٦٦٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن العينة تشير إلى الشخصية المكتملة .

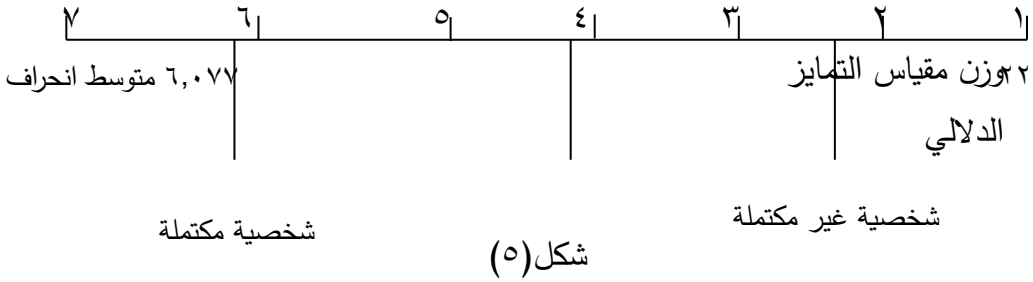
ومن البيانات اعلاه نستنتج الاتي:-

١- أن النظر إلى كل من المتوسط الحسابي للعينة والبالغ (١٣٣,٢٣٠٠) والانحراف المعياري البالغ (٤٩,٠٧٧) يجعل الباحث يتوقف عن اصدار حكم نحو الشخصية لأن قيم العينة تراوحت بين المتوسط (+ –) الانحراف المعياري ، إذ أن (٦٨%) من درجات عينة البحث تراوحت من (١٥٣، ٨٤ و٣٠٧، ١٨٢) وهي تشير هناايضا إلى نسبة ٣٤% تقريباً من النسبة (٦٨%) دون المتوسط الفرضي ومثلها أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس ، أي أن الدرجات متذبذبة بالرغم من أنها أعلى من المتوسط الفرضي

للمقياس وبدلالة إحصائية وهذا يعني أن درجات العينة قد ضمت درجات تشيرالى الشخصية غير المكتملة .

٢- أن النظر إلى متوسط العينة البالغ (١٣٣,٢٣٠٠) نجد أنه يمثل قيمة مقدارها (٤,٤٤) على بدائل مقياس التمايز الدلالي ذو السبعة بدائل في الشكل الآتي –

شكل (٥)



شكل(٥)

موقع متوسط العينة

يوضح موقع متوسط عينة الشخصية غير المكتملة على خط متصل.

والشكل يوضح أن العينة هي أقرب إلى الوسط منها إلى الشخصية المكتملة لأنها لم تصل في متوسطها إلى قيمة البديل (٥) كما أنها لم تصل إلى قيمة البديل (٣) الذي يشير إلى الشخصية غير المكتملة ، بل أنه أكثر في الوسط بقليل مما يؤيد تفسيرنا للتذبذب بين الاكتمال وعدمه .

وأن المتوسط (+ –) انحراف معياري يعني أننا لو رجعنا إلى مقياس التمايز الدلالي يظهر أن قيمة (٨٤,١٥٣) تشير إلى وزن مقداره (٢,٤٧١) وهو ضمن أوزان الشخصية غير المكتملة بينما العينة (١٨٢,٣٠٧) تشير إلى وزن مقداره(٦,٠٧٧) وهو ضمن الشخصية المكتملة وهذا يشير إلى أن العينة فيها مجموعة من الشخصيات

المكتملة وغير المكتملة وأن متوسطها يميل إلى الشخصية المكتملة وبدلالة إحصائية .

وتفسر هذه النتيجة حسب منظور كاتيل من أن السمات تتجمع وتتوالى عند كثير من الأفراد في ظروف مختلفة ، والتي تمثل في طبيعتها صفات الشخصية غير المكتملة كصفات الخوف والقلق والاعتماد على الآخرين ، (منصور ، ١٩٧٨، ص٣٦٣- ٣٦٠) .

وأن الأطر النظرية التي تناولت الشخصية غير المكتملة تشير إلى التذبذب تبعاً للتغيرات التي تحصل في البيئة ، وإذا ما نظرنا إلى الطالب الجامعي الذي يشكل عينة البحث وظروف بيئته الثقافية والجامعية وحياته الاجتماعية كلها تجعل من الصعب أن تتسق حياته دون تذبذب فيها . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مكدوجل(Mecdogell 1953)، ودراسة هلكارد(HilGard 1954) ودراسة سايموند (Caemond 1951) ودراسة كارل روجرز (Carl Rogers 1951).

والتي استهدفت فيما إذا كانت الاتجاهات الذاتية لدى الشخص تتذبذب والتي تقود إلى تغيرات مهمة في السلوك (Monro, 1953, p. 37) .

التوصيات والمقترحات:-

أ- التوصيات Recommendations

١- الإفادة من أدوات البحث الحالي في أجراء دراسات مختلفة على طلبة الجامعة .

٢- العمل على تطبيق برامج علمية سواء كانت إرشادية أو تعليمية لتعديل سلوك الشخصية غير المكتملة لدى المجتمع وتأكيد الشخصية المكتملة وتعميق مساراتها .

٣- التأكيد على أساليب التنشئة الاجتماعية للأفراد في البيت والجامعة ، لكي تنمو الشخصية نمواً سليماً يخفف من حالات التذبذب في الشخصية غير المكتملة.

ب- المقترحات - Suggestion

١- إجراء دراسات علمية مشابهة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة الإعدادية وأخرى على أعمار خارج طلبة الجامعة ومقايسة نتائجها مع نتائج البحث الحالي .

٢- إجراء دراسات على متغيرات نفسية أخرى وربطها بين الشخصية غير المكتملة ومستوى الطموح والانجاز مثلاً .

٣- إقامة دورات تدريبية لطلبة الجامعة تعنى بالسلوك السليم وبناء شخصية جامعية قادرة على مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية .

المصادر

المصادر العربية

القران الكريم

١. اسعد ، يوسف ميخائيل (١٩٨٤)، الشخصية القوية ، مكتبة الانجلو المصرية .
٢. أسكندر ، نبيل (١٩٨٨)، الامن الاجتماعي وقضية الحرية ، مطبعة الحكمة ، جامعة الاسكندريه.
٣. هول، كالفين، ولندزي، جاردنر (١٩٧٨)، نظريات الشخصية ، ترجمة فرح احمد فرج واخرون ، الكويت ، دار التاسع للنشر ، ط/٢ .
٤. هاشم ، زكي محمود (١٩٨٨)، الجوانب السلوكية في الادارة ، وكالة المطبوعات،الكويت.
٥. حمص،انطوان(٢٠٠٣)مدارس علم النفس ،ط/٣ ،دمشق، منشورات جامعة دمشق.
٦ .مغاريوس،صموئيل(١٩٦٣)دراسة بعض مشكلات الطالبات في المدارس الثانوية وما في مستواها،وزارة التربية والتعليم،الادارة العامه لرعاية الشباب للبنات وطلاب التربية الاجتماعية،جمهورية مصر العربية.
٧ .منصور ، طلعت(١٩٧٨)، اسس علم النفس العام ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،رسالة ماجستير غير منشورة.
٨. الياسري،مصطفى نعيم (٢٠٠٤) أنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة على وفق النماذج التسعة للشخصية (نظام الانكرام) كلية الاداب،جامعة بغداد،رسالة ماجستير
٩. الدباغ ، فخري (١٩٧٤)، أصول الطب النفساني ، ط/١ ، الموصل .

١٠. شلتز ، دارون(١٩٨٣)، نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .
١١. صوالحة وحوامده ، محمد احمد ، ومصطفى محمود(١٩٩٤)، اساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، اربد ، عمان .
١٢.صالح،قاسم حسين (٢٠٠٥)، علم النفس الشواذ والاضطرابات العقلية والنفسية ، ط/١، مكتبة المديرية العامة للثقافة والفنون ، اربيل .
١٣. عبد الرحيم ، طلعت(١٩٨٦)، الاسس النفسية للنمو الانساني ، ط/٣، دار الفكر ، دبي .
١٤. العوادي، قاسم هادي(١٩٧٢)، العصاب،ط/١، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد.
١٥.عباس، فصيل(١٩٨٨)، الشخصية دراسة حالات المناهج، التقنيات ، الاجراءات ، دار الفكر العربي ، بيروت .
١٦._____ (١٩٨٢)، الشخصية في ضوء التحليل النفسي، بيروت دار الحرة
١٧.العبيدي ، ناظم هاشم(١٩٨٦)، الشخصية والصحة النفسية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .
١٨ .عبدالله،محمد (١٩٨٥)الشعور بالوحده النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية،كلية التربية،جامعة ام القرى،رسالة ماجستير غير منشورة.
١٩.فهمي ، مصطفى (١٩٦٧)علم النفس الاكلينكي ، دار مصر للطباعة .
٢٠. كمال ، علي (١٩٨٨)، النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها ، ج١، ط/٤ ، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع ، عمان.

٢١.كفافي، علاء الدين (١٩٩٠)، الصحة النفسية ، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط/٣.
٢٢. لازاروس، ريتشارد(١٩٨٩)، الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم ، دار الشروق ، بيروت .
٢٣. الملك، حاجة حسن احمد(٢٠٠٠) ، آثر الحرمان من الوالدين في تطور التعاطف عند الطفل السوداني ، كلية التربية، ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد .
٢٤. محمد، سماح رافع(١٩٧٢)اسس علم النفس ، الشركة المصرية للطباعة والنشر ، القاهرة .

المصادر الأجنبية

25. Bales, R. F.(2000): Consumer researcher, USA
26. Bohart, A.(1996),Personality Canda international standard
27. Bootzin , R& Acocella , R. (1984)Abnormal Psychology , Random house, New York
28. Fromm, (1970) Social character in America Village, New Jersey.
29. Froud, S. (1957). The ego and the mechanism of defense Madison , ct: international university Press.
30. Fromm, E. (1947), Man for himself , Green- Wich: Fawcett, 7.Fransella, F.(1981), Personality theory measurement and research,London, Methuen and Co.Ltd.publications, Inc. 6
31. Lambeth, J.(1980): Social psychology , New York, Mc-Millon publishing co.
32.Monro, A.B.(1953) , Consultant psychiatrist and physician superintendent , long Grove hospital , Epsom, surrey .

33.Rotter, J. B. & Chnce, J. & Phares,E.J.(1972), Application of social learning theory of personality , Hoit, Rinehart and Winstion , New York.
34.Taylor& others(1982), Apparel behavior healthy and positive
35. Weiten, W.(1998): Psychology theme and variation , international Thomson publishing Co.
36. Riso, Don Richard(1995), Discovering your personality type; the new Enreagram Questionnaire, New York .
37.Fredman, M.(2000)Type (B)Personality behavior , USA.
38.Mataix,Cols(2000), Relation to factor analyzed symptom dimensions of obsessive compulsive disorder to personality disorders Acta Psychiatic scan diinata, via, Vol.102.
39. Maslow, A.H.(1970)Motivation of personality, 2nd ed. , USA: copyright Publishers. Inc.
40. Sidny, M.(1974)Healthy Personality An Approach form the viewpoint of Humanistic Psychology .
41. Galizia , Janice (2006)compulsive Hoarding in the Population Available on Line httpi//www.hofstra. edu.
42. Deborah, Gilbert(1993)Personality type determines response to peer pressure University of Nebraska Press, USA.
43. CatteL,R (1965)personality of psychological interpretation. New York.
44. Bogart, B.(2003), Information about personality types, file://A: personality 20% type 20% introduction , iiTM.
45. Henrysoon, S.(1971). Gathering. Analyzed and using Data on Test items. Imn R.L. Thorrdike (ed.). Educational Measurement
46. Ozgood, Charles, suci, George; Tannenbaum Percy-H.(1975). The measurement of meaning , Unversity of Llinois Press.
47. Murphy, R.K.(1988) Psychology Testing Principles Application, New York Hall International, Inc.

اثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون

م. علي داود جوامير

الفصل الأول

أولا : <u>مشكلة البحث</u> :

إن إصلاح التعليم يتطلب مزيدا من العناية كماً وكيفاً بإعادة النظر في المناهج والتدقيق في أهدافها و محتواها، وفي طرائق التدريس وأساليب التقويم والوسائل والانشطة التعليمية وتحديدها وجعلها مواكبة لعصر العولمة، وغرس مبادئ التعلم الذاتيِ في نفس الطالب والتفكير الناقد لسلوكيات حياته اليومية، والاهتمام بالبحث العلمي على مختلف المستويات والحقول المعرفية (دروزه،٢٠٠٠:ص ١٢٨).

إن المناهج التقليدية تتسم بالجمود وثبات المعلومات الموجودة بالكتب المقررة ، وإنها تفرض البيئة التسلطية في المجتمع الدراسي، ولذلك فإنها تعمل على تحطيم القدرات الابتكارية وكبتها التي قد تكون موجودة عند الفرد المتعلم (سرايا، ٢٠٠٧ : ص ١٨٣). يُعد التفكير من ابرز عوامل التعلم ، إلا إن المناهج والأساليب والطرائق التدريسية المستعملة في المؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مراحلها غير مكرسة لتنمية قدرات الطلبة في هذا النمط من التفكير، القائم على الاستنتاج والاستنباط، وما تزال برامجها وأساليب تقويمها تركز في تلقين الحقائق والمعلومات للطلبة، وظل

الطالب يمثل الدور السلبي في العملية التعليمية ، مكتفياً بتلقي المادة الدراسية في الكتب المقررة ، ويكرر ما يطرح عليه، ويتقبله دون نقد أو بحث (الجنابي، ٢٠١٠ : ص ١٨). إن جوهر الطرائق والأساليب التدريسية تكمن في مستوى وطبيعة الأسئلة التي تثار أثناء الدرس، فالأسئلة هي إحدى أدوات التواصل والتفاعل الصفي والحث على التفكير (سلامة،٢٠٠٩:ص ١٢٨).

ويرى الباحث أن المحاولات الجادة لتطوير التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة في العراق، والممارسات على المستوى التنفيذي في التعليم مازالت على حالها لم تتغير ، إذ تمثل الدراسات القانونية في غالبها مشكلات تتطلب حلولاً، ومن هنا فإن تعلم مهارات التفكير الناقد أمر بالغ الأهمية من اجل تنمية القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المواقف التي تواجه الطالب في أثناء الدراسة أو في أثناء ممارسته العمل في الحياة العملية . ومن زيارة الباحث الميدانية لكليات القانون في محافظة بغداد بهدف تعرف طرائق التدريس السائدة وأساليبه، تبلورت عنده رؤية واضحة عن تلك الطرائق والأساليب التي يعتمدها تدريسي كلية القانون والتي تتمحور حول الطريقة الإلقائية في التدريس ، وان غالب التدريسيين ليس عندهم معرفة في طرائق وأساليب التدريس وأنواعها والمواقف التي يمكن استعمالها فيها ، ثم أن غالبهم لا يمتلك معلومات كافية عن طريقة حل المشكلات في التدريس .

لذا يرى الباحث ضرورة إجراء دراسة لتجريب طريقة حل المشكلات وأثرها في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية القانون ، ويأمل الباحث أن يعالج بحثه المشكلة أو يخفف من حدتها، إذ إن غالب الأسئلة التي يوجهها التدريسيين للطلبة لا تثير تنمية التفكير الناقد عندهم، وظهور الضعف الواضح عند خريجي كلية القانون في الجانب التطبيقي و المهاري والمهني ، إذ أن دراسة القانون تتسم بالإثارة الفكرية، وإنها تتطلب

جهداً فكرياً حقيقياً لا يعتمد على قدرات استثنائية في الحفظ عن ظهر قلب، بل هي أقرب إلى مهارات التفكير و التحليل النقدي و القدرة على تقديم حلول منطقية .

ثانيا : أهمية البحث :

لقد تنوعت طرائق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعلم فبعد أن كانت تعتمد على الحفظ والاستماع ، أتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما تطلب ايجابية المتعلم من التعلم بهدف إظهار قدرات المتعلم الكافية والارتقاء بها ولم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة ، ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية وتتمثل مهمة المدرس الحديث وعلى وفق الطرائق الحديثة في إتاحة الفرصة للطلبة لتحصيل المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعلية في أنشطة التعليم كافة والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات . فالطريقة التدريسية هي الأداة أو الوسيلة او الكيفية التي يستعملها التدريسي في توصيل محتوى المنهج للطلبة أثناء قيامه بالعملية التعليمية فإنها أوسع من الأسلوب، وان الأسلوب هو الوسيلة التي يستعملها المدرس لتوظيف الطريقة بصورة فعالة (جامل ، ٢٠٠٠:ص ١٨-١٩). وقد ترك لنا المهتمون بطرائق التدريس عدداً كبيرا من الطرائق ، عدد منها يصلح لتدريس علم بعينه ، وعدد يصلح لتدريس علوم مختلفة ، ومن هذه الطرائق الإلقائية ، والاستجواب ، والمناقشة الجماعية ، والتسميع المشترك ، والاستقرائية ، والقياسية ، والمشروع ، والوحدات وحل المشكلات ....وسواها من الطرائق الأخرى (الدليمي ، ٢٠٠٤:ص ٣٥).

لقد أعطت التربية الحديثة أهمية كبيرة لطرائق التدريس ، وعدتها حجر الزاوية في العملية التعليمية ، لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها وترجمة أهداف المنهج إلى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تتطلع المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها ، ولها

تأثير واضح في مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ونحو مدرسيهم، ويتوقف عليها نجاح المدرس او فشله في عمله (رزوقي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ٧).

ويتمثل دور المؤسسة التعليمية في تنمية التفكير الناقد والإبداعي عند طلبتها من طريق تقديم مناهج تتسم بالمرونة وتهتم بالتفكير إلى جانب المحتوى ، وتقديم فرص للأنشطة الحرة في الجداول الدراسية ، وتشجيع السلوكيات الإبداعية والتعبير الإبداعي في الأنشطة اللاصفية فضلا عن إعداد اشخاص مؤهلين للتنمية المتكاملة أخذين في الحسبان معايير العمليات العقلية إلى جانب معايير المحتوى فيما يقومون بتدريسه وفي كل الطرائق والاستراتيجيات التي يستعملونها في التعليم (عبيد ، ٢٠٠٩ : ص ١٢١).

إن التفكير هو السمة البارزة للكائن البشري والتي منحها الله عز وجل له، ليميزه من باقي الكائنات الحية، وقد منحه نعمة العقل، ليتسنى له القدرة على التفكير والمحاكاة العقلية لاستنباط الأحكام واتخاذ القرارات، إذ أن التفكير لا يأتي فجأة دون مقدمات، بل أنه يزرع وينمى ويربى ويعلم (الطيطي ، ٢٠٠١: ص ١٩). تزايد الاهتمام بالتفكير بوصفه احد الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية إلى تنميتها عند الطلبة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى المشكلات والتحديات المتعددة، التي أصبحت تواجه المجتمعات نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مظاهر الحياة المعاصرة ، لقد اخذ الإنسان المعاصر يتجه إلى تنمية تفكيره فهو أداة العقل وأسلوبه ، وهو الركيزة الأساسية في إحداث إي تغير فاعل في حياته ، والسبيل إلى الوصول نحو التطور الأفضل (عدس ،٢٠٠٠:ص ١٦). والتفكير الجيد من مجموعة من المهارات التفكيرية الناقدة والإبداعية التي تساعد الطلبة على تصحيح تفكيرهم بنفسهم، إذ يفكرون بنحو عقلاني ويحللون ويسيطرون على ما يعرفونه ،

وذلك يمكنهم من التفكير بمرونة وموضوعية والقدرة على إصدار الأحكام الناقدة (Tishman ,1993 , p: 30).وهكذا يتحول الطالب من متلقٍ إلى عضو تعليمي فاعل ونشط، له وجود في غرفة الصف ، وتعد الأسئلة ذات قيمة إذا أحسن اختيارها ، حتى يتم بناؤها بفعالية لابد من تدريب المدرس لجعلها فاعلة في تنظيم تعلم الطلبة وتقويمهم (قطامي ، ٢٠٠٠:ص ٣٠٧) .

إن التفكير الناقد احد أشكال التفكير يزود الطلبة بتحليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية ويعمل على تقليل التحليلات الخاطئة ، ويؤدي التفكير الناقد الى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعد على صنع القرارات في حياتهم اليومية (قطامي ،٢٠٠٤: ص ١٧٩-٢٨٠). ويُعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة، وذلك بوصفه احد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستعمال أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بنحو ايجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، لتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة (الحارثي،٢٠٠٣: ص ١٤٩) .

ويرى الباحث أن التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية في استراتيجيات التعلم الحديثة ، لذلك فإن العاملين في مجال التعليم الجامعي جميعهم يهتمون بتنمية التفكير الناقد لطلبتهم، ويتوجب تعليم طلبة كلية القانون على مهارات التفكير الناقد لإعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة العملية والعمل في المجال القانوني والقضائي.

ومن هذا المنطلق يقع على عاتق التدريسي اختيار الطرائق التدريسية التي يتوخى منها الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه ، واختياره للأساليب التدريسية الفعالة يعتمد على مدى مناسبتها لخصائص الطلبة وحاجاتهم ، وطبيعة المحتوى الدراسي ،

والأهداف التعليمية ، والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة (عبد الحافظ ، ٢٠٠٠ : ص ٥٢) . وينبغي ان يتم اختيارها في ضوء علاقتها الوظيفية بعمليتي التعليم والتعلم ، فهي ليست غاية بحد ذاتها بل وسائل لغايات، وهي تحسين العملية التعليمية، وجعله أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه (الجمل ، ١٩٨٧ ، ص ١٤٧) . ويُعد معظم التربويين طريقة حل المشكلات نشاطاً تعليمياً مهماً، وهذا الاعتماد يعزى لسببين، الأول إن تعلم الطلبة بطريقة حل المشكلات يمكنهم من أن يصبحوا بارعين في اتخاذ القرارات في حياتهم اليومية، والأخر أن هذه الطريقة مناسبة وفاعلة في تعلم المادة الدراسية بنحو عام (شكري، ١٩٨٤:ص ١٠٨). وقوام طريقة حل المشكلات هو أن الطالب عندما ينشط لحل مشكلة من الحياة، ويتوصل إلى نتائج ايجابية في حلها ، فانه يكتسب مهارة وخبرة في حل مشكلات مماثلة ولاسيما إذا كانت المشكلات التعليمية واقعية وحقيقية(محمد،١٩٩١: ص ١٤٢).

إن قانون العقوبات هو مجموعة القواعد القانونية التي تنظم حق الدولة في العقاب على الأفعال التي تنال من المصالح الجوهرية الجديرة بالحماية القانونية، وهي قواعد معينة وُضِعت لسلوك الأفراد،بحيث يترتب على أي مخالفة لهذه القواعد جزاء قانوني، يتمثل في العقوبة، لذلك يتضمن قانون العقوبات القواعد التي تأمر وتنهي، والأثر القانوني المترتب على مخالفة هذه القواعد، بمعنى أن قانون العقوبات يتضمن الأفعال التي تعد جرائم، وكذلك العقوبات المقررة لها كأثر قانوني لارتكاب هذه الجرائم. ويُعد كل من هذين الشقين مكملاً للآخر، فلا جريمة بلا عقوبة، ولا عقوبة من غير جريمة.(سرور ، ١٩٨٥:ص١٢)

ويقسم قانون العقوبات على قسمين، الأول: قانون العقوبات – القسم العام والثاني: قانون العقوبات القسم الخاص ، والقسم العام هو الطائفة الأولى من الأحكام

الموضوعية التي يتضمنها قانون العقوبات، وهي عبارة عن أحكام عامة، أي تتضمن القواعد والنظريات العامة التي تحكم التجريم والعقاب بغض النظر عن التفاصيل والظروف الخاصة بكل جريمة وعقوبتها متى أخذت وفُصّلت على انفراد، ومن مجموع هذه الأحكام والنظريات يتألف ما يقال له (القسم العام) من قانون العقوبات وهو ما تضمنه الكتاب الأول من قانون العقوبات لطلبة المرحلة الثانية في كلية القانون. أما قانون العقوبات – القسم الخاص، فهو عبارة عن أحكام خاصة تتصل بعرض تفاصيل كل جريمة من الجرائم المختلفة على انفراد، فتبين العناصر المميزة لها من غيرها من الجرائم ، والظروف الخاصة بها والتي من شأنها أن تزيد أو تنقص من جسامتها والعقوبة المقررة لها ومقدارها ، وهذه الأحكام في مجموعها يضمها ما يقال له (القسم الخاص) من قانون العقوبات .(السعدي ، ١٩٨٩، ص ٣-٤)

ويرى الباحث أن توظيف قانون العقوبات لتحقيق الصالح العام، والحفاظ على كيان الدولة، وعدم المس بها اجتماعياً على صعيد الفرد والأسرة والجماعة ، ومن الناحية السياسية يعمل على احترام المبادئ التي ينشدها دستور الدولة ، ذلك عن طريق مؤسسات سياسية وثقافية ودينية.

كذلك يرى الباحث أن لطريقة حل المشكلات دوراً بارزاً في جعل الطالب محور العملية التعليمية ، لذا فهو يسعى إلى توظيف طريقة حل المشكلات لمعرفة أثرها في تنمية التفكير الناقد من طريق جعل كل موضوع من موضوعات قانون العقوبات العراقي الخاص مشكلة قائمة بذاتها ، أن لهذه الطريقة أهمية كبيرة في التعلم ، لأن الطالب يكون فيها محور العملية التعليمية، من طريق تفكير الطالب في المسائل القانونية المعروضة أمامه ، ومن ثم جمعه للمعلومات عن تلك المشكلة، وتحليل عناصرها للوصول إلى الحلول المناسبة والصحيحة، وبذلك يكون الطالب قد اكتسب

المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي ، مما يؤدي إلى تنمية مهاراته العلمية والعقلية .

ثالثاً : هدف البحث

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة المرحلة الثالثة في كلية القانون في مادة قانون العقوبات – القسم الخاص .

رابعاً : فرضيتا البحث

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الآتيتين :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، الذين يدرسون مادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص باستعمال طريقة حل المشكلات ومتوسط طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الإلقائية).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد .

خامساً : حدود البحث

يقتصر البحث الأتي على :

١– طلبة كلية القانون / الجامعة المستنصرية / المرحلة الثالثة في محافظة بغداد.

٢– الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩–٢٠١٠ .

٣- الفصل الأول والثاني من كتاب قانون العقوبات – القسم الخاص والذي يحتوي الجرائم الآتية بالتفصيل : (مبادئ عامة في قانون العقوبات ، جريمة الرشوة، جريمة الاختلاس، جريمة التزوير).

سادساً : <u>تحديد المصطلحات</u>

١- الطريقة : عرفها صالح بأنها "سائر الأنشطة والتصرفات الموجهة التي تُمارس في الموقف التعليمي، وتوصل المتعلمين إلى الأهداف المحددة" (صالح ، ٢٠٠٢، ص ١٣٢).

وعرفها الشمري وسعدون بأنها" الإجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف" (الشمري وسعدون ، ٢٠٠٥ :ص ٥١).

التعريف الإجرائي للطريقة : هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها التدريسي ويروم فيها إيصال المادة إلى أذهان الطلبة وتحقيق أهدافها بأقل جهد وأسرع وقت فضلا عن تنمية تفكيرهم الناقد .

٢- حل المشكلات : عرفها الصادق بأنها " نشاط يحتاج الفرد فيه إلى أن يركز في عملية حل المشكلة ويحدد خطوات واضحة يتبعها في الحل ، وان يكون عنده القدرة على اختيار الإستراتيجية المناسبة في الحل ، وكذلك لابد من عملية التدريب على حل المشكلات حتى يتمكن من الحل "(الصادق ، ٢٠٠١ : ص ٢٤٥).

وعرفها جانييه بأنها " عملية تفكير يتمكن بوساطتها الفرد اكتشاف الربط بين قوانين تم تعلمها مسبقا ، ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة، فهي تؤدي إلى تعلم" (ابو رياش ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٦).

التعريف الإجرائي لحل المشكلات : هي المحاولات التي يقوم بها الطلبة، لإيجاد حل للمشكلة المعروضة أمامهم بعد الاستعانة بالمعلومات والخبرات السابقة .

٣- التفكير الناقد: عرفه الكعبي بأنهُ "الدقة في فحص المقدمات والأدلة والتقيد بالموضوعية في أقصاها بغية التوصل إلى النتائج التي تتصف بالصحة والصدق والثبات باستعمال وسائل المنطق والاعتماد على تقدير الأدلة والبراهين مع الأخذ بكل العوامل التي لها علاقة بالموقف، وتقويم الإجراءات بإصدار الأحكام للوصول إلى النتائج السليمة بحذر"(الكعبي، ٢٠٠٢،ص ٢٣).

وعرفه قطامي بأنه "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستعمل بنحو منفرد او مجتمع دون الالتزام بأي ترتيب معين، للتحقق من الشيء او الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة، من اجل إصدار حكم حول قيمة الشيء او التوصل الى استنتاج أو تعميم قرار او إيجاد حل لمشكلة موضوع معين" (قطامي، ٢٠٠٤: ص ٧٦).

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد : هو تنمية قدرات طلبة كلية القانون ليكونوا قادرين على الاستجابة الصحيحة للمواقف التي يتعرضون لها في مادة قانون العقوبات العراقي، وتنمية قدراتهم العقلية للقيام بالعمليات العقلية المعقدة.

الفصل الثاني

أولاً : جوانب نظرية

١- <u>طريقة حل المشكلات</u> :

شهدت أساليب التدريس وطرائقه تطوراً كبيراً ، نتيجة للتطور الحاصل في مرافق الحياة كافة ، ولكي تستطيع المؤسسات التربوية مواكبة هذا التطور وجب عليها

أن تسعى إلى إعداد جيل قادر على مواكبة هذا التطور ، وان يكون فعالاً ومساهماً في دفع عجلة التطور إلى الأمام ، لذا ظهرت أساليب وطرائق يستطيع التربويون من طريقها إعداد جيل فعال ، ومن هذه الطرائق طريقة حل المشكلات (الأحمد ، ٢٠٠١ : ص ٩٣) . وتعد طريقة حل المشكلات أحدى الطرائق التي تكسب الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع مواقف مشكلة جديدة ، لم يسبق لهم أن مروا بها ، وتمكنهم من اكتساب طريقة التفكير العلمي المنظم المستند إلى أسس منطقية .

ويؤكد تروبردج وآخرون (Trowbridge et al , 2000: p.17) أن طريقة حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل بالاستماع وتلقي المعلومات ، إلى الدور الايجابي الذي يصبح فيه محور العملية ، فيقوم من طريقها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه ، مما يسهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه وتنشيط قدراته العقلية، وإتاحة الوقت ليفهم المعلومة ويتمكن منها، ويرى كل من سكوليز (Scholes 2002:p497) وهرينكول وآخرون (Herrenkohl et al ,1999: p 451) ان تقديم المواد الدراسية على نحو مشكلات من الطرائق التي تزيد من ثقة الطالب بنفسه ، مما يشكل لديه دافعاً للحصول على المعرفة العلمية ، وتساعد على اكتسابه مهارات التفكير ، ومن ثم تحسين نواتج التعلم . في حين يرى وايت (White , 2002 : p 262) أن المناهج القائمة على المشكلات تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي ، وذلك من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات المتعلم واهتماماته من جهة ، وتتفق مع مواقف البحث والتقصي والتجريب من جهة أخرى . أما جاكنس فيرى أن حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم، وبذلك يكون المتعلم قد تعلم شيئاً جديداً، هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والحقائق (Gagnc ,1970, p :

99). ويرى كريلك أنها الانشطة والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لمشكلة للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل (Krelik , 1977, p : 52).

إن نماذج التدريس التي تعتمد على طريقة حل المشكلات تنطلق من أفكار المربي (جون ديوي) (١٩١٦-١٩٨٣) الذي يرى أن الإنسان يتعلم من طريق حل المشكلات التي تواجهه ويجب أن يكون كل درس جواباً وحلاً لمشكلة ما، من خلال عدد من الخطوات، وضعها ديوي لحل المشكلات وهي الشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، و وضع الفرضيات، و اختبار الفرضيات، والوصول إلى النتائج والتعميمات (Tanner ,1975, p:29).

إن حل المشكلات ليس تطبيق المعارف او المهارات او الخبرات السابقة فحسب، بل أنها أبعد من ذلك بكثير، إذ أنها تحوي عمليات عقلية كثيرة ، ومتداخلة، مثل التمثيل والتصور والتذكر والتجريد والتعميم والتحليل وسرعة البديهة والاستبصار وسواها من العمليات العقلية والعملية المفيدة من طريقة تفكيرهم في حل المشكلة (العبودي ، ٢٠٠٨ ، ص ٤٠) .اذ يكتسب الطلبة مجموعة من المعارف النظرية والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها في أثناء الحياة الدراسية ، وانه ينبغي ان يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه ، لأن إعداد الطلبة للحياة التي يحيونها والحياة المستقبلية لا تحتاج إلى المعارف والمهارات العملية، بل لابد من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف لم تمر بخبراتهم من قبل ، ولم يتعرضوا لها (شحاته، ١٩٩٢ ، ص ٦٢).

ويشير اتكنسون وزملاؤه (Atkinson , 1996: p 204) إلى أن حل المشكلة هي الحالة التي نكافح ونسعى من طريقها للوصول إلى هدف لا نمتلكه ، وبموجبها يتم تجزئة الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الثانوية ، ومن ثم تجزئة الأهداف

الثانوية إلى مجموعة اصغر من الأهداف الفرعية التي تمكننا من الوصول إلى المستوى الذي نحتاج إليه، والرامي إلى حل المشكلة ، ويرى ويستن (Westen,1999: p 159) ان حل المشكلة عملية يستعمل فيها الطالب عملياته العقلية للانتقال من الحالة غير المرضية إلى الحالة التي فيها تحل المشكلة، ويرى اندرسون (Anderson,1980,p7) أن حل المشكلة هي سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف معين .

ويرى الباحث أن مفهوم حل المشكلات يقصد به مجموعة العمليات التي يؤديها الفرد، مستعملاً المعلومات والمعارف التي سبق له أن تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف جديد، غير مألوف السيطرة عليه ، والوصول إلى حل له ، إذ بعد أن يتم تحديد المشكلة وتعريفها، فإن الخطوة التالية هي تطوير خطة أو إستراتيجية للعمل لحل المشكلة.

خطوات طريقة حل المشكلات :

يذهب الكثير من العلماء وفي مقدمتهم ديوي إلى أن الطالب عندما يواجه مشكلة يتحرك عقله ويسير تفكيره بخطوات متعاقبة تتلخص بالاتي :

١- الشعور بالمشكلة : عندما يصطدم الطالب بموقف ينتابه القلق، فيندفع إلى النشاط الذي يراه ضرورياً لمعالجة الموقف .

٢- تحديد المشكلة : ويتطلب من الطالب فهم المشكلة وتحليلها .

٣- افتراض الفرضيات المناسبة : عندما تضع المشكلة أمام الطالب يجول عقله من اجل جمع المعلومات من الواقع الخارجي ، أو من الذكريات والمواقف السلبية .

٤- اختبار الفرضيات : وهي موازنة تحليلية لمختلف الفرضيات التي رشحت حلا للمشكلة ومن ثم إبعاد الضعيفة منها واختبار الفرضيات الصحيحة التي تضمن الحل .

٥- حل المشكلة : عندما تؤكد الأدلة احد الحلول المقترحة ، يلجأ الطالب إلى التجربة ليصل إلى هدفه .

٦- التعميم:وهي الخطوة الأخيرة في حل المشكلة،اي تطبيق الحل على حالات مماثلة بوصفها وسيلة لتوضيح النواحي التي تنطبق عليها الفرضية (نجاتي ، ١٩٨٢: ص ٢٥٩).

الأسس التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات :

١- تتماشى إستراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقتضي أن يوجد عند الطالب هدف يسعى إلى تحقيقه ، لذا فاستعمال هذه الطريقة من قبل المدرس ، وإثارته لمشكلة، أو السؤال العلمي المحير كمدخل للدرس يكون دافعاً أو حافزاً داخلياً للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعليمي لحل المشكلة المبحوثة .

٢- تتفق مع مواقف البحث العلمي ، لذلك فهي تنمي عند الطالب روح الاستقصاء والبحث العلمي، وتدربه على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي ، وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التعليم.

٣- تتضمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي لتقديم حلول للمشكلات العلمية المطروحة ، وتمكن الطالب من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو القاعدة أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة (ابو رياش، ٢٠٠٧:ص ٣٠٥)

مميزات طريقة حل المشكلات :

تمتاز طريقة حل المشكلات بعدد من المميزات يمكن إيجازها بالاتي :

١- تنمي عند الطلبة روح التعاون، وتدربهم على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، وإعداد الفرد لمواجهة مشكلات الحياة .

٢- موقف الطالب فيها ايجابي ، وإنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٣- تساعد الطلبة على استعمال المصادر المختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على المنهج الدراسي.

٤- تحقيق مرونة في التفكير وربط العمل الجامعي بخبرة المتعلمين الحياتية، إي إنها تربط التدريس بواقع الحياة .

٥- تنمية مهارات العمل الجماعي، والتعاون فيما بينهم، واكتساب الطلبة المهارات العلمية المعرفية والعملية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة (رزوقي ، ٢٠٠٥ : ص ٣٩) و (الخوالدة وعيد ، ٢٠٠١ : ص ٢٩٣).

أما الانتقادات البارزة الموجهة لطريقة حل المشكلات تتمثل في أنها تستغرق وقتاً طويلاً، وأن المدرس يجب أن يتمتع بكفايات تدريسية عالية، وكفاية علمية على مستوى جيد في مجال تخصصه وفي مجال العلوم التربوية والنفسية ، وقد لا يتمكن الطلبة من التوصل للحلول الصحيحة (الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٠: ص ١٨٨-١٩٠) .

٢- <u>التفكير الناقد</u> :

نبذة تاريخية عن التفكير الناقد : بدأ تفكير الإنسان تفكيراً أسطورياً خرافياً، إذ لجأ إلى الخرافة والأسطورة في تفسيره لظواهر الحياة وأحداثها فكانت الأسطورة آنذاك أسلوباً متناولاً في تفسير الحياة والعالم في زمان كان احد العوائق التي أعاقت العلم وتقدمه (ملحم ، ٢٠٠٠: ص ٤٢). ويستدل من الحادثة التاريخية التي ذكرها القران الكريم عن النبي إبراهيم الخليل (عليه السلام) أن للتفكير المنطقي والعقلي الأثر الفعال في استبعاد بعض الفرضيات وإبقاء الأفكار المقبولة منطقياً، ويعود تاريخ الحادثة إلى الإلف الثاني قبل الميلاد ، فحين أراد إثبات بطلان عبادة الأصنام اخذ يستدل ببعض الظواهر الطبيعية واستبعاد الفروض غير المقبولة للوصول إلى وحدانية الخالق جل وعلا (نجاتي ، ١٩٨٢ : ص ١٣٠). والتفكير الناقد يعود إلى مراحل تاريخية سابقة إذ يذكر مؤرخو التربية أن سقراط (٤٦٩-٣٩٩ ق . م) الذي يُعد من أعظم فلاسفة

ومفكري عصره أولى عناية كبيرة بالعقل وعده مصدراً لتحصيل المعرفة الحقيقية، وكان يستعين بالاستقراء والتدرج من الجزيئات وصولا إلى الكليات (العمايرة ، ٢٠٠٠ : ص ١٠٥).

مفهوم التفكير الناقد :

التفكير هو نشاط عقلي لمعالجة إي موقف حياتي أو تعليمي بطريقة علمية متكاملة ومتفاعلة ضمن سلسلة من الخطوات المتتابعة (الكلوب، ١٩٩٣ : ص ٩٤) . والتفكير الناقد هو فحص المعتقدات والمقترحات بكفاءة عالية في ضوء الشواهد التي تؤيدها الحقائق المتصلة بها بدلا من القفز إلى النتائج ، وهذا التفسير مقتبس من تعريف واطسون – كلاسر الذي يفترض ثلاثة جوانب للتفكير الناقد هي:

١- الحاجة إلى أدلة وشواهد تدعم الآراء والنتائج قبل الحكم على صدقها .
٢- تحديد أساليب البحث المنطقي التي تسهم في تحديد قيم الأنواع المختلفة ووزنها في الأدلة وأيها يسهم في التوصل إلى نتائج مقبولة .
٣- مهارة استعمال كل الاتجاهات والمهارات السابقة .

صفات المفكر الناقد :

حدد بروكفيلد (Brook field , 1987) التفكير الناقد والمفكر الناقد بالاتي :

١– التفكير الناقد نشاط ايجابي منتج .
٢– التفكير الناقد عملية وليس نتيجة .
٣– تنوع مظاهر التفكير الناقد على وفق السياقات التي تحدث بها .
٤– يستثار التفكير الناقد الأحداث الايجابية والسلبية .
٥– التفكير الناقد انفعالي وعقلاني .
٦– تحديد الافتراضات وتحديها .

٧- المفكر الناقد يحاول تخيل البدائل واكتشافها.

٨- التخيل واكتشاف البدائل يقود إلى الشك التأملي .(Eric ,1984 , p: 100)

ويرى الباحث أن تنمية التفكير الناقد ليست عملية سهلة وهي ليست نتيجة حتمية لعمليات النمو العامة ، ولهذا أصبح من الضروري تصميم المواقف التعليمية التي تنمي أنماط التفكير لدى الطلبة والبحث عن العوامل التي تسهل ممارسة هذه الأنماط ومنها نمط التفكير الناقد .

أهمية اكتساب مهارات التفكير الناقد :

تُعد القدرة على التفكير الناقد مطلباً مهماً لجميع فئات المجتمع، فالفرد الذي يمتلك مثل هذه القدرة يكون مستقلاً في تفكيره ، ومراقباً له ، وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، إلا أن الأهمية الكبرى تكمن في تنمية الرغبة والقدرة على التفكير الناقد ، من اجل بناء الشخصية الموضوعية . ويحتاج الطلبة إلى قدر كبير من التدريب على التفكير في الأمور بمنطق حواري وجدلي من خلال الحوار والنقاش والمناظرة المنطقية ، ولكي يتحقق ذلك لدى الطلبة لابد من إثارة الدافعية لديهم للانخراط بنحو جدي في التفكير الناقد ، ولتطوير هذه الدافعية عليهم أن يشاركوا بنحو نشط في التعامل مع مشكلات وقضايا حقيقية .

ويمكن إيجاز أهمية التفكير بالنقاط الآتية :

١- إن القدرة على التفكير الناقد تساعد الطلبة على التكيف بدرجة أكبر من نظرائهم الذين لا يملكون هذه القدرة بنحو كاف، وتحول عملية اكتساب المعرفة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي (Norris , 1985 , p : 41) .

٢- إن مفهوم التفكير الناقد يكسب الطلبة تعليلات صحيحة وهادفة، إذ يؤدي إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج ، ومن ثم تحقيق الفهم وحل المشكلات ، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة (Eric ,1984 , p: 98).

٣- التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أدق وأصح مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد والتطرف في الرأي (Paul ,1984 , p:14).

خطوات تنمية مهارات التفكير الناقد : يمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسير على وفقها المتعلم لكي تتحقق عنده مهارات التفكير الناقد بالاتي:

١- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

٢- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع .

٣- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح .

٤- تمييز نواحي القوة والضعف في الآراء المتضاربة .

٥- تقويم الآراء المختلفة بطريقة موضوعية بعيدا عن التحيز والذاتية .

٦- البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه .

٧- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة إلى ذلك .

(قطامي ، ٢٠٠٢ : ص ١٢٧).

ثانيا : <u>دراسات سابقة</u> :

لم يتمكن الباحث من أن يحصل على دراسة تناولت أثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون لعدم عثوره على دراسات في هذا المجال ، لذا تطرق الباحث إلى عدد من الدراسات التي تناولت طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير في مواد دراسية أخرى ومراحل دراسية متنوعة .

دراسة كاستريونز ١٩٦٤ (Kastrinos, 1964)

رمت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين طريقتين للتدريس في تطوير التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانوية في مادة البيولوجي المتقدم .

اذ رمى البحث إلى الموازنة بين أثر كل من الطريقة التقليدية وطريقة حل المشكلات في تطوير قابلية الطلبة على التفكير الناقد . أجرى الباحث بحثه على طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة كلينبارد في ولاية شيكاغو في الولايات المتحدة ، وقسم طلبة البحث على مجموعتين تعرضتا لاختبار قبلي واختبار بعدي ، درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية اما المجموعة التجريبية فقد درست بطريقة حل المشكلات بوساطة تأكيد المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتويها المقرر الدراسي . قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين ، واستعمل أدوات متعددة للحصول على المعلومات، من بينها اختبار حل المشكلات ،واختبار القراءة التشخيصي ، واختبار ثورندايك للذكاء واختبار التفكير الناقد من إعداد المؤلف، واختبار الحكم على القابلية في تفسير البيانات ، وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

١- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل .
٢- أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ذا دلالة في مجال تفسير البيانات وعند موازنة المجموعتين لم يظهر فرق ذو دلالة بينهما .
٣- كان متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة في الاختبار الذي قام به المؤلف .
٤- لم تتفوق المجموعة الضابطة على المجموعة التجريبية في اي من المجالات (Kastrinos, 1964, p 187- 195).

دراسة محمود ١٩٧٣

أجريت هذه الدراسة في مصر ورمت إلى معرفة اثر استعمال حل المشكلة في تدريس العلوم على التفكير العلمي والتحصيل .

اختار الباحث أربعة صفوف من طلبة المرحلة الثالث الإعدادي في مصر ، منها صفان يمثلان المجموعة الضابطة، وصفان: يمثلان المجموعة التجريبية، وتكونت عينة البحث من (٢١) طالباً ، قام الباحث بضبط المتغيرات المتعلقة بالتدريس مثل: العمر ، الذكاء ، التفكير العلمي ، التحصيل في العلوم بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستثناء أسلوب التدريس المستعمل . اما الأدوات التي استعملت في هذه الدراسة فهي اختبار التفكير العلمي واختبار التحصيل لقياس الجوانب الأساسية في موضوع التغذية ، وكانت نتائج البحث كالأتي :

١- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي بفروق دالة إحصائياً .

٢- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بفروق دالة إحصائياً .

٣- دلت النتائج على أن التفكير العلمي والتحصيل في العلوم غير مستقلين، بل يعتمد كل منهما على الأخر (محمود ، ١٩٨٠ : ص ١٩٠-١٩١).

دراسة نافع ١٩٨٢

رمت الدراسة إلى معرفة اثر استعمال أربعة أساليب في تدريس التاريخ هي حل المشكلات، والمصادر الأصلية، والأحداث الجارية، والطريقة التقليدية على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب في الدقة في فحص الوقائع، وإدراك الحقائق الموضوعة، وإدراك العلاقات الصحيحة، وتقويم المناقشات، والاستدلال. اختار الباحث عينة مكونة من (٢٠٠) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مصر ، تم توزيعهم على ثلاث

مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة وتم التثبت من تكافؤ المجموعات في متغيرات العمر الزمني والتحصيل والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وكذلك المعلم .
استعمل الباحث اختبار التفكير الناقد قبل تنفيذ التجربة وبعدها ، استغرقت التجربة ستة أسابيع وقد توصل الباحث من هذه الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- تفوق طلبة المجموعات التجريبية الثلاث على طلبة المجموعة الضابطة في تنمية القدرة على التفكير الناقد.
٢- اتضح أن استعمال المصادر الأصلية أكثر فاعلية من استعمال حل المشكلات في تنمية القدرة على فحص الوقائع عند الطلبة .
٣- لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في تقويم المناقشات .

أكدت هذه الدراسة إن استعمال المصادر الأصلية والأحداث الجارية أكثر فعالية من الطريقة التقليدية في تنمية التفكير الناقد عند الطلبة في مادة التاريخ (نافع ، ١٩٨٢ :ص ٥٢-٥٤).

دراسة يوسف وفخرو ١٩٩٦ :

رمت الدراسة إلى معرفة فاعلية استعمال إستراتيجية حل المشكلة في تنمية التفكير ألابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في الاقتصاد المنزلي . اذ رمت الدراسة الوقوف على فاعلية استعمال إستراتيجية حل المشكلات مقابل الطريقة التقليدية في تنمية الابتكار لدى طالبات المرحلة الثانوية في الاقتصاد المنزلي . تكونت العينة من (٣٧) طالبة قسموا على مجموعتين ، ضابطة وشملت (١٥) طالبة وتجريبية وشملت (٢٢) طالبة موزعة بدورها على مجموعتين، وقامت الباحثتان ببناء برنامج في الاقتصاد المنزلي في ضوء إستراتيجية حل المشكلات لطالبات الصف الثاني الثانوي طبقا للموضوعات الدراسية الجديدة المحددة مسبقا ،ودُرس البرنامج المقترح على مدار

فصل دراسي كامل ، كما استعملت الباحثتان مقياس التفكير ألابتكاري في الاقتصاد المنزلي ، طبق بعد إجراء التجربة . وقد دلت النتائج على فاعلية استعمال إستراتيجية حل المشكلات في تنمية قدرة الطالبات على التفكير ألابتكاري ، اذ وجدت فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعتين الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والتجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية حل المشكلات في القدرة الابتكارية لصالح المجموعة التجريبية (يوسف و فخرو ، ١٩٩٦ ، ص ٣٤).

دراسة حسن ١٩٩٩ :

رمت الدراسة لمعرفة أثر استعمال طريقة حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي بمظاهرة المختلفة لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة أبها في المملكة العربية السعودية . تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في التحصيل الدراسي (١٩٩٨-١٩٩٩) في أحدى المدارس المتوسطة وتضمنت أدوات الدراسة خطة تدريس وحدة الهندسة التحليلية بطريقة حل المشكلات لطلاب المجموعة التجريبية ، واختباراً تحصيليا يرمي إلى قياس تحصيل طلاب عينة الدراسة . ومن النتائج التي توصل اليها الباحث ،تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لوحدة الهندسة التحليلية ، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي، وترجع هذه النتيجة الى اثر التدريس بطريقة حل المشكلات لطلاب المجموعة التجريبية (حسن،١٩٩٩:ص ١٥- ٤٠).

موازنة الدراسات السابقة :

وازن الباحث بين هذه الدراسات والدراسة الحالية لبيان مدى اتفاق هذه الدراسات واختلافها، وعلى النحو الأتي :

١- هدف الدراسة: جاءت الدراسات السابقة متباينة في أهدافها ، إذ رمت دراسة كاستريونز ١٩٦٤ لمعرفة العلاقة بين طريقتين للتدريس في تطوير التفكير الناقد لطلبة المرحلة الثانوية في مادة البيولوجي المتقدم ، ورمت دراسة محمود ١٩٧٣ لمعرفة اثر استعمال حل المشكلة في تدريس العلوم على التفكير العلمي والتحصيل في العلوم ، ورمت دراسة نافع ١٩٨٢ إلى معرفة اثر استعمال أربعة أساليب في تدريس التاريخ هي حل المشكلات، والمصادر الأصلية، والأحداث الجارية، والطريقة التقليدية على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب في الدقة في فحص الوقائع، وإدراك الحقائق الموضوعة، وإدراك العلاقات الصحيحة، وتقويم المناقشات، والاستدلال، ورمت دراسة يوسف وفخرو ١٩٩٦ إلى معرفة فاعلية استعمال إستراتيجية حل المشكلة في تنمية التفكير ألابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في الاقتصاد المنزلي، ورمت دراسة حسن ١٩٩٩ لمعرفة أثر استعمال طريقة حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي بمظاهره المختلفة لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط، بينما رمت الدراسة الحالية لمعرفة اثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون في مادة قانون العقوبات.

٢- مكان إجراء الدراسة : اختلفت أماكن إجراء الدراسات السابقة ، إذ أجريت دراسة كاستريونز ١٩٦٤ في ولاية شيكاغو في الولايات المتحدة، وأجريت دراسة محمود ١٩٧٣، و دراسة نافع ١٩٨٢،و دراسة يوسف وفخرو ١٩٩٦ في مصر، وأجريت دراسة حسن ١٩٩٩ في المملكة العربية السعودية، بينما أجريت الدراسة الحالية في بغداد.

٣- منهج الدراسة : اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي وكذلك الدراسة الحالية.

٤- عينة الدراسات : تباينت عينات الدراسات ، إذ بلغت في دراسة كاستريونز ١٩٦٤ (١٦٠) طالباً، وفي دراسة محمود ١٩٧٣ بلغت (٢١) طالباً، وفي دراسة نافع ١٩٨٢ بلغت (٢٠٠) طالباً ، وفي دراسة يوسف وفخرو ١٩٩٦ بلغت (٣٧) طالبة ، وفي دراسة حسن ١٩٩٩ بلغت (٦٠) طالباً، وبلغت العينة في الدراسة الحالية (٩١) طالباً وطالبة.

٥- المرحلة الدراسية: اختلفت المراحل الدراسية والمستويات العمرية في الدراسات السابقة، إذ أجريت دراسة كاستريونز ١٩٦٤على طلبة المرحلة الثانوية ، وأجريت دراسة محمود ١٩٧٣ على طلبة المرحلة الإعدادية ، وأجريت دراسة نافع ١٩٨٢ و دراسة يوسف وفخرو ١٩٩٦ على طلبة المرحلة الثانوية، وأجريت دراسة حسن ١٩٩٩ على طلاب الصف الثالث المتوسط ، بينما أجريت الدراسة الحالية على طلبة كلية القانون في الجامعة المستنصرية.

٦- أداة البحث : تنوعت أدوات البحث المستعملة بحسب أهداف كل بحث وطبيعة البيانات المراد جمعها وتحليلها .

٧- الوسائل الإحصائية: تباينت الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج المرجوة .

٨- نتائج الدراسات السابقة : تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت لها واغلبها توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، وتنمية التفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً : التصميم التجريبي :

يعرف التصميم التجريبي بأنه تغيير متعمد ومقصود للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة المراد دراستها (عدس ، ٢٠٠٠: ص ٨٢٠) واستعمل الباحث المنهج التجريبي المستند إلى استعمال مجموعتين من طلبة المرحلة الثالثة في كلية القانون / الجامعة المستنصرية في محافظة بغداد (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، وقد تم تطبيق اختبار التفكير الناقد (الاختبار القبلي) على المجموعتين قبل تطبيق التجربة للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما ، ومن ثم طبقت التجربة ، إذ درست المجموعة التجريبية مادة قانون العقوبات العراقي باستعمال طريقة حل المشكلات ، في حين درست المجموعة الضابطة المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية (الإلقائية) جدول (١).

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة		المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	اختبار قبلي في التفكير الناقد	طريقة حل المشكلات	التفكير الناقد
المجموعة الضابطة		الطريقة التقليدية	التفكير الناقد

ثانيا : <u>مجتمع البحث وعينته</u> :

تألف مجتمع البحث من طلبة كلية القانون / المرحلة الثالثة في كلية القانون / الجامعة المستنصرية في محافظة بغداد ، إذ اختار الباحث هذه الكلية قصدياً لتعاونها مع الباحث في تطبيق إجراءات بحثه، وتضم محافظة بغداد كليات القانون الرسمية الآتية :

١- كلية القانون / جامعة بغداد

٢- كلية القانون / الجامعة المستنصرية

٣- كلية القانون / جامعة النهرين

٤- كلية القانون / الجامعة الإسلامية

عينة البحث : ويقصد بالعينة أنموذج يمثل جانبا من وحدات المجتمع وممثل له بحيث تحمل صفاته المشتركة ، إذ اختار الباحث شعبتين هما (أ و ب) من كلية القانون ، لتمثل شعبة (أ) المجموعة التجريبية التي تدرس مادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص بطريقة حل المشكلات ، وشعبة (ب) التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الإلقائية) ، إذ بلغ عدد طلبة شعبة (أ) (٤٨) طالبا وطالبة ، وبلغ عدد طلبة شعبة (ب) (٥٠) طالبا وطالبة ، وبعد استبعاد الباحث الطلبة الراسبين في العام الدراسي السابق بلغ مجموع عدد الطلبة (٩١) وكما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

يبين عدد الطلبة في كل مجموعة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة الراسبين	عدد افراد العينة النهائي
المجموعة التجريبية	أ	٤٨	٣	٤٥
المجموعة الضابطة	ب	٥٠	٤	٤٦
المجموع		٩٨	٧	٩١

ثالثا : <u>تكافؤ مجموعتي البحث</u> : قام الباحث بالتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات (تحصيل الطلبة في الاختبار القبلي لمادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص، ودرجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد القبلي) وحصل الباحث على البيانات اللازمة من خلال تطبيق اختبار قبلي لكلا المجموعتين في التفكير الناقد والتحصيل.

١–درجات اختبار التحصيل القبلي في مادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص: اذ قام الباحث بإجراء اختبار قبلي بهدف معرفة تكافؤ مجموعتي البحث، اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٧,٦٥٦) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (١٦,٠٠٠) في اختبار التحصيل القبلي في مادة قانون العقوبات العراقي الذي طبقه الباحث بالتعاون مع احد أساتذة كلية القانون، وعند استعمال الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٠٥) اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (٨٩) وهذا يدل على ان مجموعتي

البحث متكافئتان إحصائيا في درجات اختبار التحصيل لمادة قانون العقوبات العراقي .وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي في مادة قانون العقوبات

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	٤٥	١٧,٦٥٦	٤,٠٢١	٨٩	١,٧٠٥	١,٩٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة	٤٦	١٦,٠٠٠	٣,٧٦٨				

٢-درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد :

للتثبت من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في درجات التفكير الناقد قبل إجراء التجربة، قام الباحث بأعداد مقياس للتفكير الناقد على طلبة المجموعتين وبحساب الدرجات، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، اتضح ان الفرق لم يكن ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٤٨) اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) وبدرجة حرية (٨٩)، وهذه النتيجة تؤكد تكافؤ المجموعتين إحصائياً في التفكير الناقد قبل إجراء التجربة ، وكما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	٤٥	٤٣,٣١٣	٩,١٨٨	٨٩	١,٧٤٨	١,٩٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة	٤٦	٣٩,٤٤	٨,٤٦١				

رابعاً : إعداد الخطط الدراسية :

تعد خطة الدرس اليومية الإطار الذي يسير على منهجه المدرس في تدريسه اليومي، فالتخطيط احد العناصر المهمة التي يتوقف عليها النجاح في عملية التدريس ولا يمكن إن تحقق هذه العملية نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد، فالتخطيط للتدريس عملية تصور وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التعلم والتعليم التي سيقوم بها المدرس للطلبة على نحو منظم ومرسوم وهادف (الأمين ،١٩٨٦: ص ٢٢٨). ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح ، لذا اعد الباحث الخطط التدريسية لموضوعات كتاب قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص لطلبة المرحلة الثالثة في كلية القانون على وفق طريقة حل المشكلات لطلبة مجموعة البحث التجريبية ، وخطط أخرى على وفق الطريقة التقليدية لطلبة مجموعة البحث الضابطة ، وقد عرض الباحث نماذج من الخطط التدريسية لكل مجموعة على مجموعة من

الخبراء في الدراسات القانونية وفي مجال العلوم التربوية والنفسية لاستطلاع أرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم ، وتم إجراء التعديلات اللازمة عليها (ملحق ٥ و ٦).

خامساً : إعداد أداة البحث :

يعرف الاختبار ألتحصيلي بأنه أداة قياس وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة للمعلومات والمهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً من خلال الإجابة على عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية . ومن متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لقياس التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون ، إذ اطلع الباحث على اختبارات عديدة لقياس القدرة على التفكير الناقد من اجل تصميم اختبار يخدم أهداف البحث الحالي ، إذ وجد الباحث إن اختبار (waston – classer) قد اعتمدته اغلب المقاييس العربية والعراقية للتفكير الناقد ، لان القدرات التي تضمنها هذا المقياس هي الأكثر شيوعاً واستعمالاً وصدقاً وثباتاً، وهذه القدرات ذاتها اعتمدها الباحث في الدراسة الحالية مع تعديل الفقرات مع ما يتناسب وطبيعة البحث الحالي وهذه القدرات الآتية هي (الاستنتاج ، الافتراضات ، الاستنباط ، التفسير ، تقويم الحجج).

وفي ضوء مفهوم التفكير الناقد حدد الباحث القدرات الخمس وكانت هذه القدرات دليل إعداد الاختبار بصيغته الأولية ، إذ تم تحديد مواقف الاختبار على نحو حل مشكلات قانونية ، إذ اعد الباحث (٥) قدرات اختباريه تضم (١٥) فقرة وبواقع (٣) فقرات لكل قدرة، كما موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

يبين عدد المواقف والفقرات موزعة حسب القدرات

ت	القدرات	عدد المواقف	العدد	تسلسل الفقرات
١	الاستنتاج	٥	٣	١- ١٥
٢	الافتراضات	٥	٣	١٥- ٢٩
٣	الاستنباط	٥	٣	٣٠-٤٤
٤	التفسير	٥	٣	٤٥-٥٩
٥	تقويم الحجج	٥	٣	٦٠-٧٥
٦	المجموع الكلي	٢٥	١٥	

سادساً : التجربة الاستطلاعية للاختبار : لغرض لتعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار ومواقفه وفقراته ومعرفة الوقت اللازم للإجابة عن الاختبار ، طبقه البحث على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية القانون / الجامعة المستنصرية .

وقد تبين ان الاختبار كان واضحا ومفهوما من خلال مواقفه وفقراته وتعليماته إلا بعض الكلمات والفقرات التي لم تكن واضحة وعدلت . وان متوسط الوقت للإجابة حوالي (٤٥) دقيقة وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على عينة التمييز .

القوة التمييزية للفقرات : ان تحليل فقرات الاختبار يؤدي إلى تحسين نوعيته من خلال اكتشاف مواقف الضعف فيه، وإعادة صياغته واستبعاد غير الصالح منه (scannell,1975, p 14) ولغرض الحصول على مؤشر إحصائي عن قدرة الفقرات على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرة عالية من التفكير الناقد والطلبة الذين يتمتعون بقدرة ضعيفة ، لذا طبق الباحث الاختبار على عينة من الطلبة هي إحدى شعب المرحلة الثالثة في كلية القانون / الجامعة المستنصرية ، وبعد تصحيح الإجابات وترتيب درجات الطلبة تنازليا، تم اختيار إجابات (٢٧%) من المجموعة العليا و (٢٧%) من المجموعة الدنيا من الدرجات، لان هذه النسبة تحقق أعلى ما يمكن من الحجم والتباين (Anastasi,1988, p 213). وتم حساب القوة التمييزية لكل فقرة باستعمال معاملة تمييز القوة(الزوبعي، ١٩٨١،ص ٣٤) اذ تراوحت معاملات التمييز المستخرجة بين (٠,٢٣) و (٠,٦٧) . وتشير الأدبيات إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٠,٢٠) يستحسن حذفها او تعديلها (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) لذا أبقى الباحث على جميع الفقرات دون حذف او تعديل . الملحق(٤).

سابعاً : <u>صدق الاختبار</u> : يعد الاختبار صادقا من خلال كفايته في قياس ما وضع لأجل قياسه ، والصدق الظاهري هو الذي يقرره عدد من الخبراء والمتخصصين ومدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها (مادوس وآخرون ، ١٩٨١ : ص ١٢٥-١٢٦). لذلك عرض الاختبار بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته النهائية من قبل الباحث على مجموعة من المتخصصين في القانون وطرائق التدريس من خلال الحكم على صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في مدى قياسها لقدرات التفكير الناقد ومدى وضوح التعليمات والأمثلة ومدى صلاحيتها للهدف الذي وضعت من اجله ، وقد نالت

فقرات الاختبار موافقة أغلبية الخبراء والمحكمين وبنسبة ٨١% مع حذف بعض الفقرات وإجراء بعض التعديلات على الفقرات الأخرى .(ملحق ٢ و٣).

ثامناً : ثبات الاختبار : يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد ويقصد بثبات الاختبار هو ان يعطي النتائج نفسها إذ ما أعيد تطبيقه مرة ثانية على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها (عطية ، ٢٠٠١ : ص ٣٥٨) .ويدل ثبات الاختبار على الاتساق والاتفاق والدقة بين نتائجه في الحالات المتعددة التي يطبق فيها هذا الاختبار وعلى الأفراد أنفسهم (دروزة،١٩٩٧ : ص ١٩٨٣).

تاسعاً :الوسائل الإحصائية : أستعمل الباحث معامل أرتباط بيرسون لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي ومعادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل ثبات الاختبار التحصيلي ، ومعادلة الاختبار التائي (**TE-TEST**) للمقارنة بين متوسطي تحصيل الطلاب في كلتا المجموعتين ، ومعادلة تمييز الفقرة لايجاد القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

الفصل الرابع

يضم هذا الفصل عرضا لنتائج البحث والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، وتفسيرا لها لمعرفة اثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون ومعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث للتثبت من فرضيتي البحث وعلى النحو الأتي :

أولا : عرض النتائج :

١- الفرضية الصفرية الأولى : بعد تحليل النتائج اتضح ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص بطريقة حل المشكلات بلغ (٢٠,٨٤٤) درجة ، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية (١٧,٩٦٨) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٩) لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٨٨٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) ،كما في الجدول (٦).

جدول (٦)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي في مادة قانون العقوبات العراقي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	٤٥	٢٠,٨٤٤	٤,٤٥	٨٩	٢,٨٨٧	١,٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥ل صالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	٤٦	١٧,٩٦٨	٣,٣٦				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا بطريقة حل المشكلات، ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

٢- الفرضية الصفرية الثانية : بعد تحليل النتائج اتضح إن متوسط درجات التفكير الناقد للمجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص بطريقة حل المشكلات بلغ (٤٦,٤٤) درجة ، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية (٣٩,٤٥) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٩) لمصلحة طلبة المجموعة

التجريبية ، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٧٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨)، كما موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي في مادة قانون العقوبات العراقي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	٤٥	٤٦,٤٤	١٢,٧١	٨٩	٢,٣٧٢	١,٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	٤٦	٣٩,٤٥	١٠,٥٣				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد البعدي للطلبة الذين درسوا بطريقة حل المشكلات، ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

ويتبين لنا تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة قانون العقوبات العراقي – القسم الخاص بطريقة حل المشكلات على طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في (التحصيل الدراسي ، اختبار التفكير الناقد) إذ يعود ذلك لما في طريقة حل المشكلات من مزايا في زيادة تحصيل الطلبة وتنمية قدرات التفكير والإبداع لديهم وبالتالي انعكاسه على نتائج الطلبة .

ثانيا : <u>الاستنتاجات</u> :

١- استعمال طريقة حل المشكلات تساعد على رفع التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية القانون .

٢- تعمل طريقة حل المشكلات على تثبيت فهم المعلومات في أذهان الطلبة .

٣- تزيد طريقة حل المشكلات من ثقة الطلبة بأنفسهم ، وتمكنهم من التعامل بايجابية مع المشكلات التي قد تواجههم في الحياة العملية .

٤- للطرائق الحديثة التي تستعمل في التدريس تأثير ايجابي كبير في توجيه الطلبة نحو دراسة المواد القانونية .

٥- إن طريقة حل المشكلات قد أسهمت في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية القانون وتطوير مهاراتهم .

ثالثا : <u>التوصيات</u> :

١- اعتماد طريقة حل المشكلات في التدريس في كليات القانون .

٢- تنظيم دورات تطويرية لتدريسيي كلية القانون لتعريفهم بالأساليب والطرائق الحديثة في التدريس .

٣- حث الطلبة على تعرف المشكلات والتحديات التي تواجههم في الحياة العملية والعمل على حلها .

٤- الابتعاد عن أساليب الحفظ والتلقين وفرض الأفكار ، ومساعدة الطلبة على الوصول إلى المعلومات والأفكار بأنفسهم من اجل تنمية قدراتهم على التفكير الناقد والتركيز على حل المشكلات باستعمال خطوات التفكير العلمي.

رابعا : <u>المقترحات</u> :

١- إجراء دراسة لمعرفة اثر الطرائق التدريسية الأخرى في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية القانون .

٢- إجراء دراسة لمعرفة اثر طريقة حل المشكلات في تنمية أشكال التفكير الأخرى(الإبداعي ، ألتقاربي ، ألتباعدي).

٣- إجراء دراسة لتنمية التفكير الناقد في المراحل الأخرى في كلية القانون .

المصادر العربية

١-أبو رياش ، حسن محمد ، التعليم المعرفي ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٧ .

٢-الأحمد ، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف ، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠١ .

٣- امطانيوس ، ميخائيل ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق، سوريا ، ١٩٩٧ م .

٤-الأمين ، شاكر محمود ، وآخرون ، أصول تدريس المواد الاجتماعية الصفوف الثانية معاهد إعداد المعلمين ،العراق ، مطبعة وزارة التربية، ط ٨، ١٩٨٦.

٥-جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠.

٦-الجمل ، نجاح يعقوب ، فاعلية التغذية الراجعة في تغيير أسلوب المعلم أثناء الخدمة باستخدام نظام فلاندرز العشري ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٥ – العدد ٢ ، ١٩٨٧.

٧- الجنابي ، قاسم إسماعيل ، اثر استعمال الأسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية – ابن رشد ، ٢٠١٠ .

٨-الحارثي، ابراهيم بن احمد مسلم، تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات، ط ٢ ، مكتبة الشرقاوي للنشر والتوزيع ، الرياض ،٢٠٠٣ .

٩-حسن، محمد ، اثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ، العدد ١٥ – الجزء ١ ، ١٩٩٩.

١٠-الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي ، طرق التدريس العامة ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٠.

١١-الخوالدة ، ناصر احمد ، ويحيى إسماعيل عيد ، طرق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية ، الأردن ، عمان ، دار حنين للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ .

١٢-دروزة ، افنان نظير ، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ، ط ٢ ، مكتبة الفارابي ، الأردن ، ١٩٩٧ .

١٣-دروزه ، افنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، عمان ، دار الشروق ، ٢٠٠٠.

١٤-الدليمي ، كامل نجم محمود و طه علي حسين ، طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الحكمة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٤ .

١٥-رزوقي ، رعد مهدي ، وآخرون ، طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم ، ط ١ ، بغداد ، ٢٠٠٥ .

١٦-الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٨١ م .

١٧-سرايا ، عادل ، تكنلوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٧ .

١٨- سرور، احمد فتحي، الوسيط في قانون العقوبات- القسم الخاص، القاهرة ١٩٨٥ م.

١٩- سلامة ، أبو العز ، طرائق التدريس العامة ، معالجة تطبيقية معاصرة ، الأردن ، ٢٠٠٩ م .

٢٠- السعدي ، واثبة داود ، قانون العقوبات – القسم الخاص ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٩م.

٢١-شحاته ، حسن ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط ٢ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

٢٢-شكري ، سيد احمد ، حل المشكلات في تدريس الرياضيات ، عمان ، ١٩٩٤.

٢٣-الشمري ، هدى علي جواد ، وسعدون محمود الساموك ، الطرق العلمية لتدريس الحديث والسيرة والفقه من التربية الإسلامية ، ط ١ ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن، ٢٠٠٥ .

٢٤-الصادق ، إسماعيل محمد ، والأمين محمد ، طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات ، مصر ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠١ .

٢٥-صالح، عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، مصر، دار المعارف، ٢٠٠٢.

٢٦-الطيطي ، محمد احمد ، تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠١ .

٢٧-عبد الحافظ ، محمد سلامة ، الوسائل التعليمية والمنهج ، عمان ، دار الفكر ، ٢٠٠٠.

٢٨-العبودي ، انتصار حامد عبيد ، اثر طريقة حل المشكلات في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد،٢٠٠٨.

٢٩-عبيد، وليم، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩ .

٣٠-عدس ، محمد عبد الرحيم ، المدرسة وتعليم التفكير ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠.

٣١-عطية ، السيد عبد الحميد ، التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسة الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ٢٠٠١ .

٣٢-العمايرة ، محمد حسن ، أصول تدريس التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، ط ٢ ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠.

٣٣-قطامي ، نابغة ، تعلم التفكير للمرحلة الأساسية ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٢ .

٣٤-قطامي ، نايف ، مهارات التدريس الفعال ، ط ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ٢٠٠٤ .

٣٥-قطامي، يوسف، نايف قطامي، سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٠.

٣٦-الكعبي ، بلاسم كحيط ، اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع في مادة الجغرافية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد ، ٢٠٠٢ .

٣٧-الكلوب ، بشير عبد الرحيم ، التكنلوجيا في عملية التعليم والتعلم ، ط ٢ ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٣ .

٣٨-مادوس ، جورج وآخرون ، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، مطابع المكتب المصري الحديث ، القاهرة ، ١٩٨١ .

٣٩-محمد ، داود ماهر ، ومجيد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، مطابع العراق ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ .

٤٠-محمود ، ابراهيم وجيه ، اثر استخدام حل المشكلات في تدريس العلوم على التفكير العلمي والتحصيل في العلوم ، بحث منشور في قلادة ، مطبعة الجهاد ، الإسكندرية ، ١٩٨٠ .

٤١-ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الأردن ، دار المسيرة ، ٢٠٠٠.

٤٢-نافع ، سعيد ، اثر استخدام مداخل متعددة في تدريس مادة التاريخ في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٨٢ .

٤٣-نجاتي ، محمد عثمان ، القران وعلم النفس ، ط ١ ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٢

٤٤-يوسف ، منى سعد ، وعائشة فخرو ، فاعلية استعمال إستراتيجية حل المشكلة في تنمية التفكير ألابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية في الاقتصاد المنزلي ، ضمن كتاب الابتكار وتطبيقاته ، ج ٢ ، انور محمد الشرقاوي ، مكتبة الانجلو مصرية ، مصر ، ١٩٩٦ .

المصادر الأجنبية :

1- Anastasi, ,1988, Psychological testing , 6 th ed , New York, Macmillian.

2- *Anderson* ,J , (1980).Cognitive psychology (2ed). New York , w.h . freeman and company.

3- Atkinson , Rital ; Atkinson, Richard ; Smith ,Edward & Bem , Dary I J,(1996), Hill gards, introduction to psychology , New York , Harcourt brace and company.
4- Eric , Burrnelt , James , (1984), cooperative learning in the classroom ,VOL. 80. NO . (3).
5- Gagnc , R , (1970) , the conditions of learning , New York , Holt , Rien – hart , Winston .
6- Herrenkohl ,L , Palincsar,A, & Dewater , L . (1999). Developing scientific communities in classrooms : A socio cognitive approach . journal of learning science ,8 (3/4) : available at : file://A: EBSCOHOST.HTM.
7- Kastrinos ,William, (1964). The relationship of two methods of teaching of the development of critical thinking by high school students in advanced biology , science education ,VOL , 48 ,NO ,2 , March.
8- Krelike, S , (1977) ,problem solving , some considerations , arithmetic teacher , VOL , 25 , December.
9-Norris , Stephen , (1985) , synthesis of research on critical thinking ,education leadership , VOL,42,NO.8.
10- Paul , Richard , (1984) . critical thinking fundamental to education for a free society ,education leadership.VOL.42.NO .(7).
11-Scanell, D, M , Testing and measurement in the classroom , Bosting , Houghon,1975.
12- Schooles, M ,(2002). Came's worth playing : Effective science teaching through active learning , south Africa journal of science , 98 (9/10) , available at : file ://A:EBSCOHOST.HTM.
13-Tanner, D , Laurel ,T, (1975): Curriculum development , New York , Mac Millan publishing co . Inc .
14- Tishman , S , E , Jay ,and D.Perkins, (1993) , Teaching thinking disposition , theory in to practice, summer, 37.

15- Trowbridge , L , Bybee,R & Powell , J .(2000) , Teaching secondary school science : strategies for developing scientific literary . Seventh edition . New jersey : An imprint of prentice hall.
16- Westen , D , (1999) , Psychology : mind ,brain & culture, (2ed) New York , John wiley and sons .
17- White, L, (2002), creating of a world of discovery by thinking and acting globally in social studies , 93 (6)) : available at : file://A: EBSCOHOST.HTM.

ملحق (١)

م/ استبانه أراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات الاختبار البعدي للتفكير الناقد

الأستاذ الفاضل .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....

يروم الباحث إجراء دراسة موسومة بـ (اثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون).

ومن متطلبات البحث الحالي بناء أداة لقياس التفكير الناقد تتوافر فيها الصدق والثبات ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من مكانة علمية وخبرة واسعة ، ومن اجل ان تكون إجراءات البحث صادقة وموضوعية ، لذا يرجو الباحث إبداء أرائكم ومقترحاتكم في صلاحية وصدق كل فقرة من فقرات الاختبار المقترحة لقياس التفكير الناقد.

وتقبلوا فائق شكري وتقديري ....

الباحث

م.م. علي داود جوامير

ملحق (٢)

عزيزتي الطالبة.....

عزيزي الطالب .....

تحية طيبة ....

بين يديك هذا الاختبار الذي يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لتقيس بعض قدراتك العقلية وتكشف عن قابليتك في التحليل واستعمال المنطق موزعة على خمسة مجالات.

يرجى الإجابة عنها بكل صدق وصراحة خدمة للبحث العلمي ولتعرف مستواك في هذا النوع من التفكير المهم في حياتنا العلمية والاجتماعية ، وأرجو ملاحظة التعليمات الاتية :

١- اقرأ التعليمات الخاصة بكل مجال من مجالات الاختبار الخمسة .

٢- ضع إشارة أمام الإجابة التي ترى انها صحيحة .

٣- اذا رغبت في تغيير إجابتك فتأكد من محو الإجابة السابقة .

٤- الإجابة بقلم الرصاص فقط .

الاختبار الاول : الاستنتاج : هو قدرة الشخص على استخلاص نتيجة من مقدمات عدة او حقائق او بيانات لوحظت او افترضت ، فمثلا معرفة دخول الطالب الى قاعة الدرس اذا دق الجرس .

ويتكون هذا الاختبار من مواقف عدة حيث يتضمن كل موقف مجموعة من الحقائق والمعلومات والبيانات ، وان تحدد صحة الاستنتاج او خطأ او اذ كانت المعلومات ناقصة .

١- ضع في ورقة الإجابة علامة (×) تحت حقل (صحيح) اذا كنت تعتقد ان الاستنتاج صحيح .

٢- ضع في ورقة الإجابة علامة (×) تحت حقل (بيانات ناقصة)، اذا وجدت ان المعلومات الواردة في العبارة لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج او خطئه.

٣- ضع في ورقة الإجابة علامة (×) تحت حقل (غير صحيحة)، اذا وجدت ان الاستنتاج خاطئ تماما في ضوء المعلومات الواردة في العبارة .

الموقف الأول : يختلف قانون العقوبات في مصدره عن بقية فروع القانون الأخرى ، كالقانون المدني والقانون التجاري ، وذلك لانه خاضع ومحكوم بمبدأ أساس لا وجود له في تلك الفروع وبالتالي فلا تخضع له ، وهو مبدأ قانونية الجرائم والعقوبات .

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	ان قانون العقوبات يقوم على مبدأ أساس هو لا جريمة ولا عقوبة الا بنص.			
٢	ان اختلاف قانون العقوبات عن باقي القوانين ياتي من حيث المصدر .			
٣	ان القاضي وحده يملك تحديد الأفعال المعاقب عليها وتحديد الجزاءات التي توقع على مرتكبيها .			

الموقف الثاني : عرفت الشريعة الإسلامية مبدأ قانونية الجرائم والعقوبات ، فلا جريمة ذات عقوبة مقدرة الا وهناك نص يأتي بها ويحدد العقوبة وقدرها ، كما هو الحال في جرائم الحدود والقصاص والدية .

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح

١	الهدف من مبدأ قانونية الجرائم والعقوبات هو كفالة حقوق الإفراد وضمان حريتهم في تصرفاتهم.			
٢	لو ترك أمر التجريم للقاضي لأضحى الأفراد في حيرة من أمرهم .			
٣	لا تقتضي مبادئ العدالة والمنطق وجود مبدأ قانونية الجرائم والعقوبات.			

الموقف الثالث : ان القانون المكتوب الصادر عن السلطة التشريعية هو المصدر الوحيد لقانون العقوبات وبهذه الصفة يتميز قانون العقوبات عن بقية فروع القانون .

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	ان سلطة القاضي تنحصر في تطبيق القانون ضمن الحدود التي رسمها المشرع			
٢	ان تخفيف العقاب او استبعاده او أسباب الإباحة او موانع المسؤولية لا تنحصر مصادر التنظيم القانوني لها في النصوص التشريعية.			
٣	ان قانون العقوبات لا تسري قواعده وإحكامه الا على الماضي .			

الموقف الرابع : تفسير قانون العقوبات يراد به استجلاء مدلول النص ومحتواه من اجل إمكان تطبيقه بصورة صحيحة وذلك عن طريق تحديد المعنى الذي يقصد الشارع من ألفاظ النص لجعله صالحا للتطبيق على وقائع الحياة .

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح

١	إن الهدف من التفسير هو تطبيق القانون بأحسن صورة .			
٢	يقتصر التفسير على التفسير التشريعي والتفسير القانوني .			
٣	التفسير التشريعي هو الذي يصدر من القاضي للنص القانوني أثناء تطبيقه له.			

الموقف الخامس : لا يكفي ان يكون هناك نص يحدد الجريمة وعقوبتها، بل يجب ان يكون هذا النص نافذ المفعول وقت إتيان السلوك ألجرمي وساريا على مكان وقوعه وعلى شخص مرتكبه .

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	ان نصوص قانون العقوبات يتحدد بحدود زمانية ومكانية وشخصية .			
٢	النص الجنائي ليس له سلطان مطلق .			
٣	لا يتطلب العمل بقانون العقوبات ان يكون القانون نافذا وقت ارتكاب الجريمة.			

الاختبار الثاني : معرفة الافتراضات او المسلمات : هو شيء او فكرة نثق بصحتها او نسلم بها أساسا للاستدلال او المناقشة او حلاً لمشكلة ما ، فعندما يقرر شخص

"سأسافر في أيلول " فانه يسلم او يفترض انه سيعيش حتى أيلول وانه يمتلك الإمكانات اللازمة للسفر، فهذه الافتراضات تكون مقبولة منطقيا في ضوء عبارة الشخص أعلاه . وفيما يأتي عدد من المواقف ويتبع كل موقف عدة افتراضات مقترحة والمطلوب منك ان تقرر:

١- فيما اذا كان الافتراض مسلما به في ضوء محتوى العبارة ، اي انك تجد ان الافتراض (وارد) في ضوء ما جاء بالعبارة ، وفي هذه الحالة المطلوب وضع علامة (×) تحت كلمة الافتراض (وارد) .

٢- واذا كنت تجد ان الافتراض غير مسلم به في ضوء محتوى العبارة ، فضع علامة (×) تحت كلمة الافتراض (غير وارد).

٣- يتوجب عليك ملاحظة انه في بعض الحالات قد يكون هناك أكثر من افتراض وارد ، وفي حالات أخرى قد لا يكون اي من الافتراضات واردا.

الموقف الأول : ان قانون العقوبات هي مجموعة من القواعد التي تقرها الدولة وتقترن بتدابير قسرية توقع على من يخالفها .

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	ان قانون العقوبات ينظم حق الدولة في العقاب.		
٢	من حق الدولة الاستبداد بهذا الحق وممارسته على هواها.		
٣	الهدف من التدابير القسرية هو ردع الأفراد من ارتكاب الجرائم		

الموقف الثاني : ان علم الإجرام ينظر إلى الجريمة كظاهرة اجتماعية تشكو منها المجتمعات الإنسانية منذ وجدت ، وبهذا يختلف عن قانون العقوبات الذي يدرس الجريمة كفكرة قانونية ، ترتكز على مسؤولية جزائية لإنسان أثم هو مرتكب الجريمة .

ت	الفقرات	وارد	غير وارد

١	ان قانون العقوبات وعلم الإجرام يرميان إلى بلوغ هدف اجتماعي مشترك هو مواجهة الجريمة.		
٢	ان قانون العقوبات يدرس الجريمة ويتفهم مصادرها والدوافع اليها والعمل على مكافحتها.		
٣	ان علم الإجرام يسعى إلى تحري أسباب الجريمة عن طريق دراسة شخص المجرم .		

الموقف الثالث : خطى التشريع الجنائي خطوة واسعة في سبيل التطور فجعل لكل عقوبة حدا أقصى وحدا أدنى يتخذ القاضي من بينهما ما يراه ملائما للحالة المعروضة عليه ، كما وضع للكثير من الجرائم عقوبات تخييرية يتخير القاضي من بينهما ما يراه أكثر ملائمة للجاني .

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	ان الهدف الأساس من العقوبة هو أصلاح الجاني ودرء الخطر عن المجتمع.		
٢	يمكن للسلطة التنفيذية التدخل في إيقاف العقوبة او تخفيفها او العفو او الإفراج عن المسجون قبل انتهاء مدة عقوبته.		
٣	يلزم القانون القاضي باختيار العقوبة الأعلى للجاني .		

الموقف الرابع : ان التفسير القضائي هو الذي يصدر من القاضي للنص القانوني أثناء تطبيقه له في القضية المعروضة أمامه ، مما يعني ان القضاء ليس مرجعا يلجا اليه لتفسير القانون وإنما يحصل التفسير بمناسبة النظر في القضية المعروضة أمام القاضي .

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	التفسير القضائي غير ملزم فهو لا يقيد قاضي أخر.		

٢	ان القاضي ليس مرجعا في تفسير القوانين .		
٣	يمكن للقاضي ان يعدل عن تفسيره الى تفسير أخر اذا عرضت عليه واقعة مماثلة للواقعة التي اصدر بها التفسير السابق .		

الموقف الخامس : ان القياس في قانون العقوبات هو إعطاء حالة غير منصوص عليها في القانون حكم حالة منصوص عليها فيه لاتفاق الحالتين في العلة .

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	ان الأخذ بالقياس قد يؤدي إلى خلق جرائم او عقوبات لم يرد فيها نص في القانون		
٢	يجوز للقاضي ان يقيس سلوكا لم يرد نص بتجريمه على سلوك أخر .		
٣	قاعدة حظر القياس بالنسبة للقواعد القانونية الايجابية مطردة لا استثناء عليها .		

الاختبار الثالث : الاستنباط : يتكون كل موقف من المواقف الاتية في هذا الاختبار من عبارتين (مقدمتين) يليهما عدة نتائج مقترحة (استدلالات وعليك ان تعد العبارتين صحيحتين تماما وصادقتين بدون أستثناء حتى لو كانت أحدهما او كلتاهما خلاف رأيك) .

١- اقرأ الاستدلال الأول الذي يلي العبارتين ، وإذا كنت تعتقد أنها تترتب بالضرورة ، فضع علامة (×) تحت الإجابة (النتيجة مرتبة)، اما اذ اعتقدت أنها غير مرتبة فضع علامة (×) تحت الإجابة (النتيجة غير مرتبة) حتى لو اعتقدت أنها صادقة على أساس معلوماتك العامة ، علما ان النتائج قد تكون جميعها او بعضها مرتبة او غير مرتبة .

٢- اقرأ كل نتيجة واحكم عليها بحد ذاتها ولا تدع تحيزاتك تؤثر في حكمك ، اي ركز على العبارات واحكم على كل نتيجة على أساس أنها تترتب بالضرورة على المقدمتين .

الموقف الأول : المبدأ العام في تطبيق القانون الجنائي في الزمان هو مبدأ عدم رجعية القانون الجنائي على الماضي ، الجريمة التي لها طابع الاستمرار لا تعتبر من جرائم الماضي .

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	عدم رجعية القانون تسري على جميع الجرائم التي حدثت في الماضي .		
٢	الجرائم التي حدثت في الماضي ومستمرة لحد ألان لا تعد من جرائم الماضي.		
٣	إن القوانين العقابية لها صفة رجعية وتسري على ما سبق من وقائع .		

الموقف الثاني : القانون الأصلح للمتهم هو القانون الذي ينشىء للمتهم مركزا او وضعا أصلح له من القانون القديم ، القانون الأصلح للمتهم يلغي الجريمة او يضيف ركنا لها او يلغي عقوبة او يقرر وجها للإعفاء من المسؤولية او سببا للإباحة او لامتناع العقاب .

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	لا يخضع هذا القانون لمبدأ عدم رجعية القانون الجنائي على الماضي		
٢	تطبق العقوبة الأشد على المتهم في القانون الأصلح للمتهم .		
٣	يكون المتهم في هذا القانون في وضع أفضل من		

	القانون السابق .		

الموقف الثالث : قسم قانون العقوبات العراقي الجرائم من حيث جسامتها الى ثلاثة أنواع هي الجنايات والمخالفات والجنح ، ان عقوبة الجنح هي اشد من عقوبة المخالفات .

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	تعد عقوبة المخالفات اخف العقوبات .		
٢	تعد الجنح من اشد أنواع العقوبات .		
٣	تتساوى عقوبتي المخالفة والجنح من حيث الأثر .		

الموقف الرابع : يقصد بمبدأ إقليمية القانون الجنائي هو ان القانون الجنائي للدولة يحكم جميع ما يقع على إقليمها من الجرائم ايا كانت جنسية مرتكبها ، لا سلطان للقانون الجنائي للدولة على ما يقع من جرائم خارج إقليم الدولة .

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	الأجنبي الذي يرتكب جريمة على إقليم الدولة العراقي يكون خاضعا للقانون العراقي.		
٢	العراقي الذي يرتكب جريمة في بلد أجنبي يكون خاضعا للقانون العراقي .		
٣	العراقي والأجنبي اللذان يرتكبان جريمة على إقليم الدولة العراقي يخضعان للقانون العراقي .		

الموقف الخامس :اذا وقعت جريمة في سفينة في المياه الإقليمية لدولة أجنبية تخضع لقانون دولة السفينة ، وتخضع لقانون الدولة صاحبة المياه الإقليمية اذا مست الجريمة امن الدولة صاحبة المياه الإقليمية او كان الجاني او المجني عليه من جنسيتها .

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	اذا كان المجني عليه عراقيا ومن نفس جنسية السفينة فانه يخضع للمحاكم العراقية .		

٢	اذا كان الجاني عراقيا ومس امن دولة أخرى على سفينة عراقية فانه يخضع للقانون العراقي .		
٣	اذا قام أجنبي بارتكاب جريمة ضد شخص عراقي في المياه الإقليمية للعراق فانه يخضع لقانون دولته.		

الاختبار الرابع : التفسير : المقصود بالتفسير هو الدقة في فحص الوقائع، ويتكون هذا الاختبار من مواقف عدة ، ويتكون كل موقف من فقرة تتبعها عدة نتائج مقترحة، ولتحقيق الهدف من الاختبار ، افترض ان كل ما ورد في الموقف صادق وما مطلوب منك ان تحكم على تفسير مقترح فيما اذا كان يتفق والمعلومات الواردة في الفقرة بدون شك فاذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح يترتب على المعلومات الموجودة في الفقرة بدرجة معقولة فضع علامة (×) تحت حقل (تفسير صحيح)، واذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في الفقرة فضع علامة(×) تحت الحقل الذي عنوانه (تفسير غير صحيح).

الفقرة الأولى : يراد بمبدأ عينية القانون الجنائي هو تطبيق القانون الجنائي للدولة على كل جريمة تمس مصلحة أساسية للدولة ، ايا كان مكان ارتكاب الجريمة او جنسية مرتكبها .

ت	الفقرات	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
١	يسري قانون الجنائي للدولة على الأشخاص الأجانب اذا مست الجريمة امن الدولة وان وقعت خارج البلد.		
٢	يسري القانون الجنائي للدولة على الأشخاص الأجانب في الجرائم بصورة عامة.		
٣	لا يسري قانون الجنائي للدولة على الأجانب الا اذا كانوا على الإقليم العراقي وقت ارتكاب الجريمة .		

الفقرة الثانية :يقصد بالركن المادي للجريمة هو السلوك الخارجي الذي ينص القانون على تجريمه وتكون له طبيعة مادية فتلمسه الحواس .

ت	الفقرات	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
١	يعد من قبيل الركن المادي ما يدور في الأذهان من أفكار ورغبات وتطلعات.		
٢	من أمثلة الركن المادي إطلاق الرصاص او الضرب او السرقة .		
٣	لا يشترط في السلوك الخارجي القيام بعمل ، اذ قد يكون امتناعا عن عمل .		

الفقرة الثالثة :ان من ادوار او مراحل الجريمة هي مرحلة التفكير والتصميم ومرحلة التحضير ومرحلة التنفيذ ، وفي مرحلة التنفيذ قد يتم تنفيذ الجريمة وذلك عندما يستمر الجاني بنشاطه الاجرامي الى النهاية وتتم الجريمة .

ت	الفقرات	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
١	اذا صوب الجاني السلاح نحو المجني عليه وأطلق عليه الرصاص ولكنه اخطأ الهدف ، فإنها جريمة غير تامة .		
٢	يعاقب القانون على مجرد التفكير في ارتكاب الجريمة .		
٣	تعد أعمال التحضير جزءا من الجريمة ويعاقب عليها القانون .		

الفقرة الرابعة : الشروع هو التنفيذ غير الكامل للجريمة ، لذلك يبدأ حيث تبدأ الجريمة التامة، اذ يبدأ كل منهما عند البدء بتنفيذ الجريمة التامة .

ت	الفقرات	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
١	الشروع هو البدء في تنفيذ فعل بقصد ارتكاب جناية او جنحة ولم تكتمل الجريمة لأسباب لا دخل لإرادة الفاعل فيها .		

٢	ان الشروع في تنفيذ الجريمة يعد ارتكابا للجريمة.		
٣	لا تتوافر في جريمة الشروع كافة أركان الجريمة		

الفقرة الخامسة : يجب ان ينصب القصد الجنائي على ارتكاب جريمة تامة كقتل الخصم او سرقة ماله لا نية الشروع فيها ، فان صح عزم الجاني على الوقوف في جريمته عند الشروع دون الرغبة في إتمامها فان عمله لا يحقق الشروع في الجريمة بل قد يحقق جريمة أخرى إذا توافرت عناصرها .

ت	الفقرات	تفسير صحيح	تفسير غير صحيح
١	من يسحب مسدسا على شخص أخر ويوجهه نحوه دون ان يقصد قتله تسمى جريمة الشروع في القتل .		
٢	من ينوي سرقة منزل شخص أخر ولكنه يهرب قبل إتمام السرقة .		
٣	لا يشترط في الشروع ان تكون الجريمة تامة، اذ لا تتم لأسباب لا دخل لإرادة الجاني فيها.		

الاختبار الخامس : تقويم الحجج : هو عملية التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بقضية معروضة للمناقشة ومثيرة للجدل والخلاف والحكم على قوة الحجة او ضعفها يبنى على أساسين : الأول هو اتصال الحجة اتصالا مباشرا بالسؤال المطروح ، اما الحجج الضعيفة تكون غير متصلة فهي بعيدة كل البعد عن القضية حتى وان كانت لها أهمية وتتصل بجوانب ثانوية من السؤال.

وفي هذا الاختبار تجد سلسلة من الأسئلة بعد كل واحد منها ثلاث حجج وعليك ان تعدها صادقة ، وهنا عليك ان تحدد ما اذا كانت الحجة قوية او ضعيفة ، وطريقة

الإجابة بوضع علامة (×) تحت حقل (قوية) اذا كانت الحجة قوية ، ووضع علامة (×) تحت الحقل الذي عنوانه (ضعيفة) اذا وجد الحجة حسب تقويمك لها ضعيفة .
وعند تقويمك للحجج أحكم عليها في حد ذاتها ، ولا تدع الحجج الضارة تؤثر عليك او أتجاهك نحو السؤال يؤثر على حكمك ، وقد تكون جميع الحجج في بعض الأسئلة قوية ، وتكون جميعها في بعض الأسئلة الأخرى ضعيفة ، او تجد واحدة ضعيفة وأخرى قوية وهكذا...
الموقف الأول : الجريمة المستحيلة هي الجريمة التي لا يمكن ان تتحقق مهما بذل الفاعل من جهد في سبيلها .

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	عدم وجود ركن مهم من أركان الجريمة		
٢	أنها لا تعد جريمة أساسا .		
٣	أنها تعد صورة من صور الشروع .		

الموقف الثاني : يقصد بالتوافق في ارتكاب الجريمة هو توافق بين إرادات المتهمين وتوارد خواطرهم على ارتكاب جريمة معينة ، دون ان يكون هناك أتفاق مسبق بينهم ويكون كل شخص منهم مسؤولا عن فعله .

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	تساوي العقوبة للذين يرتكبون جريمة واحد بالتوافق.		
٢	يحاسب كل شخص عن مقدار الفعل والضرر الذي نتج عن فعله .		
٣	اذا كان هناك اتفاق مسبق فيكونون مسؤولين بالتساوي .		

الموقف الثالث : يقصد بالفاعل المعنوي من يسخر غيره لارتكاب الجريمة منتهزاً نقطة ضعف فيه كحسن النية او عدم إدراكه او لصغر سنه او جنون او عته ، فيحرضه على ارتكاب الجريمة وتقع الجريمة بناء على هذا التحريض.

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	ان الفاعل المعنوي هو نفسه المحرض على ارتكاب الجريمة .		
٢	يعد الفاعل المعنوي فاعلاً رئيسا للجريمة .		
٣	الشخص المنفذ للجريمة هو شخص مسؤول كامل الأهلية .		

الموقف الرابع : اذا كسر أحدهم باب منزل بقصد السرقة غير انه سمع أصواتاً فهرب ، ثم جاء شخص أخر فوجد الباب مكسورا ودخل فسرق المنزل .

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	هذه جريمة مساهمة أصلية بين السارقين		
٢	لا تعد جريمة مساهمة أصلية لعدم وجود نية التداخل .		
٣	يسئل السارق الأول عن جريمة شروع في سرقة والسارق الثاني عن جريمة سرقة تامة.		

الموقف الخامس : ان التفسير التشريعي يلزم المحاكم بإجراء حكمه على الوقائع المشمولة به فيتقيد به القاضي .

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	ليس للقاضي ان يخالف التفسير التشريعي لان له قوة القانون.		

٢	التفسير التشريعي يصدر عن السلطة التنفيذية.		
٣	التفسير التشريعي يكون أقوى من التفسير القضائي		

ملحق (٣)

فقرات الاختبار البعدي لتحصيل الطلبة في مادة قانون العقوبات – القسم الخاص

س١ / اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي :

١- ان قانون العقوبات هو مجموعة القواعد القانونية التي تحدد

أ- الأفعال ج- الامتناعات

ب- الأفعال والامتناعات والعقوبات د- العقوبات

٢- قواعد قانون العقوبات القسم العام تسري على

أ- الجرائم ج – المجرمين

ب-الجرائم والمجرمين د – العقوبات

٣- الرشوة هي متاجرة الموظف بسلطته لعمل شيء او امتناعه عن عمل يكون من :

أ-اختصاص وظيفته ج- خارج اختصاص وظيفته

ب-إثناء الوظيفة وخارجها د- داخل الوظيفة وخارجها

٤- جريمة الرشوة تقتضي وجود :

أ- شخص واحد ج - شخصين

ب-ثلاثة أشخاص د - أكثر من ثلاثة أشخاص

٥- لا تتم جريمة الرشوة إلا بحصول :

أ-العرض ج - القبول

ب-العرض والقبول د - وساطة

٦- من أركان جريمة المرتشي :

أ- صفة المرتشي ج - قبول العطية

ب-صفة العمل الذي يقوم به د - كل الفقرات السابقة

٧- تنطبق جريمة الرشوة على الموظف اذا كان :

أ- معزولا ج- مفصولا

ب-مستقيلا د- مستمرا بالوظيفة

٨- اذا كان الشخص المرتشي غير موظف فان الجريمة تعد :

أ- رشوة ج- نصب واحتيال

ب-الأضرار بالمصلحة العامة د - اختلاس

٩- تعني الرشوة المعجلة ان يأخذ المرتشي لقاء قيامه بعمل او امتناعه عن القيام بعمل ثمناً :

أ- موجلاً ب- معجلاً ج- عطية د- بصورة تعاقد

١٠- عندما يقوم الموظف او المكلف بخدمة عامة بأخذ مال او متاع او ورقة مثبتة لحق موجودة في حيازته تسمى جريمة :

أ- اختلاس ب- رشوة ج- نصب د- انتفاع من المال العام

س٢/ إملاء الفراغات الاتية بما يناسبها من كلمات :

١- ----------هي متاجرة الموظف بسلطته لعمل شيء او امتناعه عن عمل يكون من اختصاص وظيفته .

٢- تتكون جريمة الرشوة من جريمتين هما جريمة ---------وجريمة ----------.

٣- ----------هو كل شخص عهدت إليه وظيفة داخلة في الملاك الدائم للمرفق العام .

٤- يتحقق ---------- في جريمة المرتشي بتوافر علم الموظف او المكلف بخدمة ان ما حصل عليه هو مقابل قيامه بعمل او امتناعه عن عمل.

٥- ---------- هو كل من تدخل لدى الراشي والمرتشي لعرض الرشوة او لطلبها او لأخذها او الوعد بها .

٦- يعفى -------- او --------- من العقوبة المقررة اذا بادر الى إبلاغ السلطات القضائية .

٧- لا تحقق جريمة الاختلاس الا بتحقق ---------- السيء .

٨- لجريمة الانتفاع عن طريق الأضرار بالمصالح العامة ثلاثة أركان هي ---------- و ---------- و ----------.

٩- ---------- هو تغيير الحقيقة بقصد جنائي في محرر بإحدى الطرق التي بينها القانون تغييراً من شانه ان يسبب ضرراً.

١٠- ان التزوير هي من جرائم الخطر وليس من جرائم---------.

س٣/ بين الجرائم في الوقائع الاتية وما هو تكييفها القانوني والعقوبة المحددة لكل منها .

١- ان يقوم موظف بتحرير محرر أو اذناً لدفع مبلغ من مال لشخص يعلم انه لا يستحقه .

٢- ان يقوم موظف بتعيين مجموعة من الأشخاص الوهميين ويأخذ أجورهم لنفسه .

٣- قيام شخص باستعمال محرر مزور في إحدى الدوائر الرسمية مع عدم علمه بتزوير المحرر .

٤- قيام موظف في قسم التسجيل بإصدار وثيقة تخرج لأحد الخريجين وثبت فيها ان معدل تخرجه هو ٧٨% ، مع ان معدله الصحيح هو ٦٨%.

ملحق (٤)

يوضح معامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الناقد

ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز
١	٠,٤٤	٢١	٠,٦٥	٤١	٠,٤٣	٦١	٠,٥٢
٢	٠,٥٢	٢٢	٠,٥٢	٤٢	٠,٣٥	٦٢	٠,٤٧
٣	٠,٤٨	٢٣	٠,٥٩	٤٣	٠,٦٠	٦٣	٠,٤١
٤	٠,٥٦	٢٤	٠,٤٤	٤٤	٠,٥٨	٦٤	٠,٤٤
٥	٠,٥٩	٢٥	٠,٤٨	٤٥	٠,٤٩	٦٥	٠,٣٣
٦	٠,٥٢	٢٦	٠,٣٩	٤٦	٠,٤٢	٦٦	٠,٤٦
٧	٠,٤٨	٢٧	٠,٦٧	٤٧	٠,٣٤	٦٧	٠,٢٩
٨	٠,٣٧	٢٨	٠,٥٥	٤٨	٠,٥٥	٦٨	٠,٣٠

٩	٠,٣٣	٢٩	٠,٣٤	٤٩	٠,٦١	٦٩	٠,٣٠
١٠	٠,٥٦	٣٠	٠,٥٢	٥٠	٠,٥٤	٧٠	٠,٣٣
١١	٠,٥٢	٣١	٠,٤١	٥١	٠,٥١	٧١	٠,٤١
١٢	٠,٥٦	٣٢	٠,٣٣	٥٢	٠,٤٣	٧٢	٠,٣٩
١٣	٠,٤٢	٣٣	٠,٤١	٥٣	٠,٣٩	٧٣	٠,٣١
١٤	٠,٥٥	٣٤	٠,٣٠	٥٤	٠,٤٩	٧٤	٠,٤٠
١٥	٠,٤١	٣٥	٠,٢٧	٥٥	٠,٢٨	٧٥	٠,٤١
١٦	٠,٢٤	٣٦	٠,٤٣	٥٦	٠,٣٧		
١٧	٠,٣٣	٣٧	٠,٣٠	٥٧	٠,٤٩		
١٨	٠,٢٣	٣٨	٠,٤٧	٥٨	٠,٥١		
١٩	٠,٤٤	٣٩	٠,٤٥	٥٩	٠,٣٥		
٢٠	٠,٣٧	٤٠	٠,٥١	٦٠	٠,٥٢		

ملحق (٥)

خطة نموذجية لتدريس مادة الرشوة على وفق طريقة حل المشكلات

المادة : قانون العقوبات العراقي

اليوم :

المرحلة :

الشعبة :

الموضوع / الرشوة

أولا : الأهداف العامة :

١- تمكين الطلبة من معرفة الأفعال والتصرفات التي تستوجب العقاب وتسمى بالجرائم .

٢- تمكين الطلبة من تحديد الأشخاص المستحقين للعقاب اذا ما ارتكبت إحدى هذه الجرائم .

٣- تمكين الطلبة من بيان الجزاءات التي يقدر أنها تقابل الجرائم وهي ما تسمى بالعقوبات .

٤- تطبيق ذلك كله على الوقائع التي تعرض على الطلبة وبيان القواعد الخاصة بكل جريمة وأركان كل جريمة والأسباب الموجبة لها والأسباب الموجبة للتخفيف والتكييف القانوني للعقوبة .

ثانياً : الأهداف الخاصة :

١- تمكين الطلبة من معرفة أركان جريمة الرشوة .

٢- فهم الطلبة لموضوع جريمة الرشوة .

٣- تطبيق ذلك على الوقائع القانونية التي تعرض عليهم .

ثالثا : الأهداف السلوكية :

١- تعرف أركان جريمة الرشوة .

٢- تعرف الأشخاص الذين ينطبق عليهم مفهوم الرشوة.

٣- تعرف الركن المادي والمعنوي لجريمة الرشوة .

٤- التمييز بين الراشي والمرتشي والوسيط .

٥- التعرف على عقوبة الراشي والمرتشي والوسيط .

٦- معرفة من هو المستفيد من الرشوة .

٧- معرفة حالات الإعفاء من العقوبة .

٨- فهم الطلبة لموضوع الرشوة .

٩- تطبيق ذلك كله على الحالات المشابهة التي تعرض على الطلبة ، و تنمية إمكاناتهم القانونية ليكون بمقدورهم التكييف القانوني للجرائم التي تعرض عليهم.

رابعاً : الوسائل التعليمية :

السبورة وأقلام السبورة .

خطوات الدرس :

١- الشعور بالمشكلة : وتتمثل هذه الخطوة بادراك عقبة تحول دون الوصول إلى الهدف وتكون في الصورة الاتية :

التدريسي : يعرض مجموعة من الوقائع القانونية على الطلبة .

١- قيام شخص بالادعاء بأنه موظف واخذ مقدار من مال من شخص أخر لغرض القيام بعمل او الامتناع عن عمل ادعى انه من اختصاصه الوظيفي .

٢- قيام موظف بأخذ عطية او مال او منفعة من شخص أخر للقيام بمهام وظيفة ليست من اختصاص وظيفته .

٣- قيام موظف معزول بأخذ مال او عطية من شخص أخر للقيام بعمل لصالحه .

٤- قيام شخص بعرض الرشوة على موظف دون موافقة الموظف وقيام السلطات المختصة بإلقاء القبض على الاثنين .

٥- قيام شخص بالتوسط بين شخص أخر وموظف لانجاز معاملة معينة .

٦- قيام الراشي بإبلاغ السلطات المختصة عن الموظف الذي يطلب رشوة ، بعد دفعه الرشوة للموظف وانجاز معاملته .

٢- تحديد المشكلة : ويعني وصفها بدقة مما يتيح رسم حدودها وما يميزها من سواها من الجرائم الأخرى .

حيث يقوم التدريسي بشرح موجز عن جريمة الرشوة واهم أركانها والعقوبة المقررة لكل من الراشي والمرتشي والوسيط والأسباب الموجبة لتخفيف للعقوبة .

وتكون هذه الخطوتان في درس وما تبقى من خطوات في الدرس الذي يليه .

٣- جمع البيانات التي ترتبط بالمشكلة : وفي هذه الخطوة يُعّين الطالب بعد ان حددت المشكلة وعناصرها وحدودها بتعيين المصادر الفضلى المتاحة لجمع المعلومات والبيانات التي تتعلق بالمشكلة .

٤- اقتراح الحلول : وتتمثل في قدرة الطلبة على إيجاد عدد من الحلول المقترحة لحل المشكلة المطروحة (موضوع الدرس) والتدريسي في هذه الخطوة يستقبل الحلول المقترحة من الطلبة ويدونها على السبورة من اجل مناقشتها .

التدريسي : في الدرس السابق عرفنا موضوع جريمة الرشوة وبأنها متاجرة الموظف بسلطته لعمل شيء او امتناعه عن عمل يكون من اختصاص وظيفته وجريمة الرشوة تقتضي وجود شخصين موظف يتاجر بسلطته وصاحب مصلحة يريد قضاءها فيسمى الأول بالمرتشي والثاني يسمى بالراشي ولا تتم جريمة الرشوة الا بحصول الطلب من احدهما والقبول من الأخر .

التدريسي لقد عرضت عليكم مجموعة من الوقائع القانونية التي تتطلب حلولا وتكييفا قانونيا لها وطلبت منكم ان تأتون في هذا الدرس بعدد من الحلول المقترحة ، فما الحلول التي أتيتم بها ؟

طالبة تجيب : ان ادعاء شخص بأنه موظف وبالتالي حصوله على مال او منفعة للقيام بالعمل او الامتناع عنه يحقق جريمة الرشوة لان هناك عرض مال من قبل الراشي وهناك قبول من قبل المرتشي .

طالبة أخر تجيب : ان ادعاء شخص بأنه موظف وبالتالي حصوله على مال او منفعة للقيام بالعمل او الامتناع عنه لا يحقق جريمة الرشوة وان كان هناك عرض من الراشي وقبول من المرتشي ، لان الركن الأول من أركان جريمة الرشوة هو ان يكون الشخص موظفا او مكلفا بخدمة عامة .

طالب أخر يجيب عن المشكلة الثانية ويقول : ان قيام الموظف بأخذ عطية او مال او منفعة من شخص أخر للقيام بمهام وظيفة ليست من اختصاص وظيفته تعد جريمة رشوة لان هناك عرض مال من قبل الراشي وهناك قبول من قبل المرتشي والمرتشي هو موظف مكلف بخدمة عامة .

طالب أخر يجيب : ان المشكلة أعلاه لا تعد جريمة رشوة لان العمل الذي سيقوم به ليس من اختصاصه الوظيفي ، وإنما من اختصاص موظف أخر .

طالب أخر يجيب عن المشكلة الثالثة ويقول : ان قيام موظف معزول بأخذ مال او عطية من شخص أخر للقيام بعمل لصالحه لا تعد جريمة رشوة لان الركن الأول من أركان جريمة الرشوة غير متوافر وهو ان يكون الشخص موظفا او مكلفا بخدمة .

طالبة أخرى تجيب: ان قيام موظف معزول بأخذ مال او عطية من شخص أخر للقيام بعمل لصالحه تعد جريمة رشوة لان الشخص المعني كان موظفا وربما يكون قادرا على القيام ببعض الأعمال او الامتناع عن أعمال تحقق جريمة الرشوة.

طالبة أخرى تجيب عن المشكلة الرابعة وتقول ان قيام شخص بعرض الرشوة على موظف دون موافقة الموظف وقيام السلطات المختصة بإلقاء القبض على الاثنين تعد جريمة الرشوة متكاملة الأركان .

طالب أخر يجيب ويقول ان قيام شخص بعرض الرشوة على موظف دون موافقة الموظف وقيام السلطات المختصة بإلقاء القبض على الاثنين لا تعد جريمة الرشوة لعد توافر القصد الجرمي لدى الموظف .

طالبة أخرى تجيب وتقول ان قيام شخص بعرض الرشوة على موظف دون موافقة الموظف وقيام السلطات المختصة بإلقاء القبض على الاثنين لا تعد جريمة الرشوة لعدم قبول الموظف اخذ الرشوة وانتفاء ركن الإيجاب والقبول فضلا عن عدم توفر القصد الجنائي بارتكاب جريمة الرشوة .

طالب أخر يجيب عن المشكلة الخامسة ويقول ان قيام شخص بالتوسط بين شخص أخر وموظف لانجاز معاملة معينة لا يتعرض للعقوبة الجنائية لكونه ليس صاحب مصلحة ولا هو موظف يقوم بالعمل المراد تنفيذه .

طالب أخر يجيب ويقول ان قيام شخص بالتوسط بين شخص أخر وموظف لانجاز معاملة معينة يتعرض لنفس العقوبة التي يتعرض لها الراشي والمرتشي حسب نص لقانون .

طالبة أخرى تجيب عن المشكلة السادسة وتقول ان قيام الراشي بإبلاغ السلطات المختصة عن الموظف الذي يطلب رشوة ، بعد دفعه الرشوة للموظف وانجاز معاملته ، تعد جريمة رشوة كاملة ويحاسب الشخص على ذلك مع تخفيف الحكم عليه .

طالب أخر يجيب ويقول ان قيام الراشي بإبلاغ السلطات المختصة عن الموظف الذي يطلب رشوة ، بعد دفعه الرشوة للموظف وانجاز معاملته ، يوقف جميع الإجراءات القانونية بحقه إذا لم تصل الدعوى للمحكمة .

التدريسي : أحسنتم نكتفي بهذا العدد من الفروض والتي شملت جميع المواضيع المعروضة .

٥- دراسة الفروض المقترحة : بعد تدوين الفروض المقترحة من الطلبة كحلول لكل مشكلة من المشكلات يقوم التدريسي بكتابة الفروض على السبورة ، ثم نأتي على دراسة هذه الحلول الواحد تلو الأخر وبيان ما هو الصحيح وتصحيح ما هو خاطئ من خلال مناقشة هذه الحلول مع الطلبة .

التدريسي الافتراض المقترح من إحدى زميلاتكم ان ادعاء شخص بأنه موظف وبالتالي حصوله على مال او منفعة للقيام بالعمل او الامتناع عنه يحقق جريمة الرشوة لان هناك عرض مال من قبل الراشي وهناك قبول من قبل المرتشي. التدريسي : ان الافتراض لوحده غير كاف لتحقيق جريمة الرشوة فلابد ان يكون طالب الرشوة موظفا

او مكلفا بخدمة عامة استنادا إلى المادة ٣٠٧ من قانون العقوبات والتي تبدأ بعبارة كل موظف أو مكلف بخدمة عامة ، إذا النص القانوني لا تشمل هذه الواقعة وان كان هناك إيجاب وقبول بين الطرفين ، إلا ان العنصر الأساس غير موجود وهو الإخلال بواجبات الوظيفة لكونه غير موظف ، اذا هذا الافتراض غير صحيح .

التدريسي الافتراض الثاني المقترح من إحدى زميلاتكم لحل المشكلة الأولى ان ادعاء شخص بأنه موظف وبالتالي حصوله على مال او منفعة للقيام بالعمل او الامتناع عنه لا يحقق جريمة الرشوة وان كان هناك عرض من الراشي وقبول من المرتشي ، لان الركن الأول من أركان جريمة الرشوة هو ان يكون الشخص موظفا او مكلفا بخدمة عامة . التدريسي يقول : ان من أركان جريمة الرشوة هي صفة المرتشي اي يجب ان يتحقق كون المرتشي موظفا او مكلفا بخدمة عامة ، فاذا كان الشخص غير موظف فان جريمة الرشوة لا تنطبق على الواقعة التي حصلت وان كان هناك عرض لمال او منفعة على الشخص ، ولكن ادعاء الشخص بانه موظف يحقق جريمة أخرى .

التدريسي يسأل ما هي الجريمة المتحققة في هذه الواقعة ؟ طالبة تجيب : جريمة النصب والاحتيال .

التدريسي : أحسنت ، اذا إن المشكلة الأولى ليست جريمة رشوة وإنما جريمة نصب واحتيال لكون الشخص غير موظف أو مكلف بخدمة عامة .

التدريسي ان الافتراض المقترح من احد زملائكم لحل المشكلة الثانية : ان قيام الموظف بأخذ عطية او مال او منفعة من شخص أخر للقيام بمهام وظيفة ليست من اختصاص وظيفته تعد جريمة رشوة لان هناك عرض مال من قبل الراشي وهناك قبول من قبل المرتشي والمرتشي هو موظف مكلف بخدمة عامة . التدريسي يجيب لقيام جريمة الرشوة لابد ان يكون العمل الذي يقوم به الموظف من ضمن الأعمال التي

تدخل في أعمال وظيفة الموظف او المكلف بخدمة عامة ، او أداء عمل او امتناع عن عمل زعم الموظف او المكلف بخدمة عامة انه يدخل في أعمال وظيفته ، او اعتقد خطأ أنها تدخل في أعمال وظيفته، اما اذا كانت هذه الأعمال بعيدة عن أعمال وظيفته فلا تنطبق عليها جريمة الرشوة .

وبالتالي ان افتراض زميلكم بان المشكلة أعلاه لا تعد جريمة رشوة لان العمل الذي سيقوم به ليس من اختصاصه الوظيفي، وإنما من اختصاص موظف أخر . افتراض صحيح ، اذا ما هي الجريمة المتحققة في هذه الحالة ؟ طالب يجيب : جريمة نصب واحتيال .

التدريسي : أحسنت.

التدريسي ان الافتراض المقترح من زميلكم لحل المشكلة الثالثة المتمثل بقيام موظف معزول بأخذ مال او عطية من شخص أخر للقيام بعمل لصالحه لا تعد جريمة رشوة لان الركن الأول من أركان جريمة الرشوة غير متوافر وهو ان يكون الشخص موظفا او مكلفا بخدمة . ان هذا الافتراض صحيح، لان العبرة في ان يكون الموظف أو المكلف بخدمة عامة متمتعا بالسلطة التي تمكنه من مزاولة العمل عند ارتكابه هذه الجريمة، اما اذا كان معزولا او مفصولا عند قيامه بمثل هذا الفعل الجرمي فانه لا يكون محل لتطبيق جريمة الارتشاء وإنما تجوز معاقبته بجريمة النصب والاحتيال اذا توفرت أركانها، إذا افتراض الطالبة الأخرى غير صحيح اذ إن قيام موظف معزول بأخذ مال او عطية من شخص أخر للقيام بعمل لصالحه لا تعد جريمة رشوة .

التدريسي ان الافتراض المقدم من زميلتكم لحل المشكلة الرابعة وتقول ان قيام شخص بعرض الرشوة على موظف دون موافقة الموظف وقيام السلطات المختصة بإلقاء القبض على الاثنين تعد جريمة الرشوة متكاملة الأركان . التدريسي يجيب ان من أهم أركان جريمة الرشوة هو الركن المادي المتمثل بطلب او قبول او اخذ عطية او منفعة

او ميزة او وعدا بشيء ، والطلب هو تعبير الموظف او المكلف بخدمة عامة عن إراداته في الحصول على مقابل لقاء قيامه بالعمل الوظيفي او الامتناع عنه او الإخلال به . والقبول هو تعبير الموظف او المكلف بخدمة عامة عن إرادته في قبول العرض للمقابل لقيامه بعمله الوظيفي او امتناعه عنه او الإخلال به وهذا يعني عرضا سابقا للقبول ولا يشترط في العرض والقبول شكلا معينا فقد يكون قولا او كتابة او إشارة وكل ما يشترط في القبول ان يكون جديا وحقيقيا . اما المشكلة الرابعة فلا تتحقق فيها جريمة الرشوة لعدم موافقة الموظف على قبول الرشوة .

اما افتراض الطالب الأخر ان قيام شخص بعرض الرشوة على موظف دون موافقة الموظف وقيام السلطات المختصة بإلقاء القبض على الاثنين لا تعد جريمة الرشوة لعد توافر القصد الجرمي لدى الموظف وعدم قبوله الرشوة .

التدريسي يسأل ما هي الجريمة المتحققة في هذه الواقعة ؟ طالبة تجيب : جريمة نصب واحتيال .

طالب اخر يجيب : جريمة الراشي .

التدريسي : أحسنت، ويحاسب الراشي لتوافر أركان جريمة الراشي وقيامه بعرض الرشوة .

التدريسي ان الافتراض المقدم من زميلكم لحل المشكلة الخامسة والمتمثل بقيام شخص بالتوسط بين شخص أخر وموظف لانجاز معاملة معينة لا يتعرض للعقوبة الجنائية لكون ليس صاحب مصلحة ولا هو موظف يقوم بالعمل المراد تنفيذه . التدريسي يجيب ان هذا الافتراض غير صحيح لان المادة ٣١٠ من قانون العقوبات تنص على ان (كل من تدخل لدى الراشي او المرتشي لعرض الرشوة او لطلبها او لأخذها او الوعد بها عد وسيطاً ، والوسيط يكون تارة رسولا عن المرتشي وأخرى عن الراشي وسواء كان رسولا عن هذا او ذلك فالعقوبة المقررة له هي نفس العقوبة المقررة لهما .

اذا افتراض الطالب الأخر هو الصحيح والذي ويقول ان قيام شخص بالتوسط بين شخص أخر وموظف لانجاز معاملة معينة يتعرض لنفس العقوبة التي يتعرض لها الراشي والمرتشي حسب نص لقانون .

التدريسي ان الافتراض المقدم من زميلتكم لحل المشكلة السادسة ، اذ تقول ان قيام الراشي بإبلاغ السلطات المختصة عن الموظف الذي يطلب رشوة ، بعد دفعه الرشوة للموظف وانجاز معاملته ، تعد جريمة رشوة كاملة ويحاسب الشخص على ذلك مع تخفيف الحكم عليه . التدريسي يجيب ويقول ان نص المادة ٣١١ من قانون العقوبات تنص على (يعفى الراشي أو الوسيط من العقوبة إذا بادر إلى إبلاغ السلطات القضائية أو الإدارية بالجريمة أو اعترف بها قبل اتصال المحكمة بالدعوى ، ويعتبر عذراً مخففا اذ وقع الإبلاغ أو الاعتراف بعد اتصال المحكمة بالدعوى وقبل انتهاء المحاكمة فيها . نلاحظ من ذلك ان قيام الراشي بإبلاغ السلطات القضائية أو الإدارية عن جريمة الرشوة يعفي الراشي من العقوبة المقررة وهو ما ذهب إليه زميلكم الذي قال إن قيام الراشي بإبلاغ السلطات المختصة عن الموظف الذي يطلب رشوة ، بعد دفعه الرشوة للموظف وانجاز معاملته ، يوقف جميع الإجراءات القانونية بحقه إذا لم تصل الدعوى للمحكمة . وهو الافتراض الصحيح ، إما المرتشي فان الإجراءات القانونية تتخذ بحقه حتى لو قام هو بإبلاغ السلطات القضائية عن واقعة الرشوة .

التقويم : يعطي التدريسي بعض الوقائع القانونية المشابهة للطلبة ويطلب منهم حل هذه الوقائع، بعدها يقوم التدريسي بربط موضوعات الدرس وتلخيصها للطلبة ومن ثم توجيه بعض الأسئلة التقويمية المختصرة عن الموضوع للتعرف على مقدار ما استوعبه الطلبة من موضوع الدرس . وبعد الانتهاء من ذلك يسأل الطلبة التدريسي لتوضيح بعض المسائل العالقة او المسائل الغامضة المتعلقة بموضوع الدرس .

الواجب : يقوم التدريسي بالتحضير للمحاضرة القادمة من خلال عرض وقائع قانونية على شكل مشكلات عن جريمة التزوير ويطلب من الطلبة إيجاد حلول لهذه المشكلات في المحاضرة القادمة .

أهم المصادر والمراجع : يبين التدريسي أهم المصادر التي يمكن للطلبة الاطلاع عليها في موضوع الدرس وهي :

١- ابو عامر ، محمد زكي ، قانون العقوبات القسم الخاص ، بيروت ، ١٩٨١ م .

٢- سرور ، احمد فتحي ، الوسيط في قانون العقوبات – القسم الخاص ، القاهرة ١٩٨٥ م .

٣- السعدي ، داود ، شرح قانون العقوبات البغدادي ، بغداد ، ١٩٣٩ م .

٤- السعدي ، واثبة داود ، قانون العقوبات – القسم الخاص ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٩م.

ملحق (٦)

خطة نموذجية لتدريس مادة الرشوة على وفق الطريقة التقليدية (الإلقائية)

المادة : قانون العقوبات العراقي

اليوم :

المرحلة :

الشعبة :

الموضوع / الرشوة

أولا : الأهداف العامة :

١- تمكين الطلبة من معرفة الأفعال والتصرفات التي تستوجب العقاب وتسمى بالجرائم .

٢- تمكين الطلبة من تحديد الأشخاص المستحقين للعقاب اذا ما ارتكبت إحدى هذه الجرائم .

٣- تمكين الطلبة من بيان الجزاءات التي يقدر انها تقابل الجرائم وهي ما تسمى بالعقوبات .

٤- تطبيق ذلك كله على الوقائع التي تعرض على الطلبة وبيان القواعد الخاصة بكل جريمة وأركان كل جريمة والأسباب الموجبة لها والأسباب الموجبة للتخفيف والتكييف القانوني للعقوبة .

ثانياً : الأهداف الخاصة :

١- تمكين الطلبة من معرفة أركان جريمة الرشوة .

٢- فهم الطلبة لموضوع جريمة الرشوة .

٣- تطبيق ذلك على الوقائع القانونية التي تعرض عليهم .

ثالثا : الأهداف السلوكية :

١- تعرف أركان جريمة الرشوة .
٢- تعرف الأشخاص الذين ينطبق عليهم مفهوم الرشوة.
٣- تعرف الركن المادي والمعنوي لجريمة الرشوة .
٤- التمييز بين الراشي والمرتشي والوسيط .
٥- التعرف على عقوبة الراشي والمرتشي والوسيط .
٦- معرفة من هو المستفيد من الرشوة .
٧- معرفة حالات الإعفاء من العقوبة .
٨- فهم الطلبة لموضوع الرشوة .
٩- تطبيق ذلك كله على الحالات المشابهة التي تعرض على الطلبة ، و تنمية إمكاناتهم القانونية ليكون بمقدورهم التكييف القانوني للجرائم التي تعرض عليهم.

رابعاً : الوسائل التعليمية :

السبورة وأقلام السبورة .

خطوات الدرس :

مراجعة للدرس السابق : قبل التطرق لموضوع الدرس الجديد يقوم التدريسي بتهيئة أذهان الطلبة للدرس من خلال مراجعة الموضوع السابق ، اذ يوضح التدريسي للطلبة موضوع المحاضرة السابقة التي تناولنا فيها موضوع المبادئ العامة لقانون العقوبات .

المقدمة : يقوم التدريسي بتهيئة أذهان الطلبة للدرس الجديد من خلال إبراز أهمية جريمة الرشوة كونها إحدى الجرائم المخلة بواجبات الوظيفة وما يترتب عليها من مسائل قانونية .

مادة الدرس :

اولا : بعد الانتهاء من مقدمة الدرس يبدأ التدريسي بشرح مفصل عن جريمة الرشوة واهم أركانها والعقوبة المقررة لكل من الراشي والمرتشي والوسيط والأسباب الموجبة لتخفيف للعقوبة .

التدريسي ان جريمة الرشوة هي متاجرة الموظف بسلطته لعمل شيء او امتناعه عن عمل يكون من اختصاص وظيفته وجريمة الرشوة تقتضي وجود شخصين موظف يتاجر بسلطته وصاحب مصلحة يريد قضاءها فيسمى الأول بالمرتشي والثاني يسمى بالراشي ولا تتم جريمة الرشوة الا بحصول الطلب من احدهما والقبول من الأخر ، إذ لابد ان يكون طالب الرشوة موظفا أو مكلف بخدمة عامة يطلب أو يقبل لنفسه أو لغيره عطية أو ميزة أو منفعة أو وعداً بشيء من ذلك لأداء عمل من أعمال وظيفته أو الامتناع عنه أو الإخلال بواجبات الوظيفة ويعاقب بالسجن مدة لا تزيد عن عشر سنوات أو بالحبس والغرامة على ان لا تقل عما طلب أو أعطى أو وعد به. ان لجريمة المرتشي أربعة أركان ، يتمثل الركن الأول فيها بصفة المرتشي اذ يجب ان يكون موظفا أو مكلفا بخدمة عامة وان يكون هذا الموظف متمتعا بالسلطة للقيام بعمل عند ارتكابه الجريمة ، أما إذا كان الموظف مفصولا أو معزولا عند قيامه بمثل هذا الفعل الجرمي فانه لا يكون محلا لتطبيق جريمة الارتشاء وإنما يجوز معاقبته بعقوبة النصب والاحتيال اذا توفرت أركانها ، اما الركن الثاني فيتمثل بطلب أو قبول أو اخذ العطية أو المنفعة أو الميزة أو الوعد بشيء ، والطلب هو تعبير الموظف أو المكلف بخدمة عامة عن إرادته في الحصول على مقابل لقاء قيامه بالعمل الوظيفي أو امتناعه عنه أو الإخلال به سواء كان الطلب قولا أو كتابة أو إشارة ، والركن الثالث يتمثل بصفة العمل الذي سيقوم به الموظف أو المكلف بخدمة عامة اذ لابد ان يكون العمل الذي يقوم به الموظف من ضمن الأعمال التي تدخل في أعمال وظيفة الموظف

او المكلف بخدمة عامة ، أو قيامه بأداء عمل او امتناعه عن عمل زعم الموظف او المكلف بخدمة عامة انه يدخل في أعمال وظيفته ، او اعتقد خطأ أنها تدخل في أعمال وظيفته، أما إذا كانت هذه الأعمال بعيدة عن أعمال وظيفته فلا تنطبق عليها جريمة الرشوة . اما الركن الرابع لجريمة الرشوة فهو الركن المعنوي اي ان جريمة الرشوة لا تتحقق الا بتحقق القصد الجنائي في جريمة المرتشي بتوافر علم الموظف أو المكلف بخدمة عامة بان ما حصل عليه هو مقابل القيام بعمل أو الامتناع عن عمل أو الإخلال بواجبات الوظيفة . ان الراشي والوسيط يعاقب قانونا بالعقوبة المقررة للمرتشي ، والوسيط هو كل من تدخل لدى الراشي والمرتشي لعرض الرشوة أو لطلبها أو لأخذها أو الوعد بها عد وسيطا ويعاقب بنفس عقوبة المرتشي والراشي . ويعفى الراشي أو الوسيط من العقوبة اذا بادر الى إبلاغ السلطات القضائية أو الإدارية بالجريمة أو اعترف بها قبل اتصال المحكمة بالدعوى .

ثانيا : يبدأ التدريسي بسؤال الطلبة بعض الأسئلة على شكل وقائع قانونية ويطلب من الطلبة تكييف هذه الوقائع قانونيا.

ثالثا : بعد الانتهاء من تقديم الدرس يقوم التدريسي بتلخيص النقاط المهمة في الدرس ، وبعدها يقوم التدريسي بتشجيع الطلبة للمشاركة من خلال الإجابة أو السؤال .

رابعا : التقويم : يعطي التدريسي بعض الوقائع القانونية المشابهة للطلبة ويطلب منهم حل هذه الوقائع، بعدها يقوم التدريسي بربط موضوعات الدرس وتلخيصها للطلبة ومن ثم توجيه بعض الأسئلة التقويمية المختصرة عن الموضوع للتعرف على مقدار ما استوعبه الطلبة من موضوع الدرس . وبعد الانتهاء من ذلك يسأل الطلبة التدريسي لتوضيح بعض المسائل العالقة او المسائل الغامضة المتعلقة بموضوع الدرس .

أهم المصادر والمراجع : يبين التدريسي أهم المصادر التي يمكن للطلبة الاطلاع عليها في موضوع الدرس وهي :

١- ابو عامر ، محمد زكي ، قانون العقوبات القسم الخاص ، بيروت ، ١٩٨١ م .
٢- سرور ، احمد فتحي ، الوسيط في قانون العقوبات – القسم الخاص ، القاهرة ١٩٨٥ م .
٣- السعدي ، واثبة داود ، قانون العقوبات – القسم الخاص ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٩م.

أثر استعمال فرق التعلم في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة

المدرس المساعد
إحسان عدنان عبد الرزاق

الفصل الاول

- مشكلة البحث :

يرمي تدريس البلاغة في المدارس الثانوية إلى إدراك ما في النصوص الادبية من افكار ومعانٍ سامية، الامر الذي يفترض معه أن يكون الدرس البلاغي درساً شيقاً ممتعاً غير مقصور على ترديد القواعد وحفظ القوانين (يونس، ١٩٧٧، ٢٣٤)، والمتأمل في واقع تدريس هذه المادة في مدارسنا الثانوية ما يزال بعيداً عن أن يحقق الفرض الذي يراد بدرس البلاغة أن ينتهي إليه، فلا استطاع أن ينمي حاسة الذوق، ولا أسهم في ايجاد القدرة على صنع التعبير الجميل.(احمد، ١٩٨٤، ٥)

وإذا ما تعددت الاسباب المؤدية إلى ضعف طلبتنا في مادة البلاغة فإن الطريقة التي يتبعها المدرس في ايصال المادة إلى أذهانهم تعد من الاسباب المهمة، وهذا ما أظهرته الكثير من الدراسات ومنها دراسة العزاوي (١٩٩٨)، ودراسة العبيدي (٢٠٠٠)، ودراسة الفراجي (٢٠٠٥). ومن خلال النتائج التي أشارت إليها تلك الدراسات يمكن التوصل إلى حقيقة مفادها أن هناك ضعفاً واضحاً في عملية تدريس

البلاغة، ويعتقد الباحث أن أسباب ضعف الطلاب في هذه المادة يعود إلى عوامل عديدة أهمها طريقة التدريس، ارتأى الباحث اجراء الدراسة الموسومة (أثر استعمال فرق التعلم في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة) لعلها تسهم في علاج بعض جوانب المشكلة أو التخفيف من حدتها.

- أهمية البحث:

إن البلاغة خدمت اللغة العربية خدمة عظيمة وعملت على إبراز ما في القرآن الكريم من وجوه الجمال، وبينت سر الاعجاز، ذلك بالبحث في اسلوبه وطريقة أدائه المعاني المختلفة، بمقارنته بأساليب العرب الشعرية والنثرية ثم اتسع مجالها بحيث لم يقتصر على البحث في القرآن والدفاع عن فكرة الاعجاز بل اتسعت ليشمل فنون الأدب وتناوله ألوانه المختلفة المعروفة شعراً وكتابة وخطابة. (مطلوب، ١٩٨٠، ٩)

وتحاول البلاغة أن توضح الطرائق التي يمكن أن تنظم بها الكلمات، بحيث تسمح لأفكار الاديب أن تنتقل إلى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن، لأنها تقدم جملة من القواعد التي يجب مراعاتها في الكتابة، فهي عبارة عن شخص يستقرأ الآثار الأدبية ليكتشف القوانين التي تسهل الاتصال والكاتب يستعمل هذه القوانين سواء أكان بقصد أم بغير قصد في اتصاله بالآخرين، فالأول عمله التحليل والسعي وراء القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال بين الناس، أما الآخر فعمله الاتصال بالناس واستعماله هذه القوانين في ذلك الاتصال.(خاطر، ١٩٨٩، ٨٠)

وقد وجهت وزارة التربية في العراق الهيئات التدريسية جميعها إلى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة، ونواحي التجديد في طرائق التدريس والسعي إلى تجربتها والانتفاع بالصالح منها. (وزارة التربية، ١٩٧٨، ١٨)

وأولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الاخيرة للأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم، ومن أبرز هذه النشاطات استعمال التعلم التعاوني والذي يعني ترتيب الطلبة في مجموعات وتكليفهم بعمل، أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، والاهتمام بهذا الاسلوب يعود بالفوائد التي يجنيها الطلبة للتحدث في مواضع مختلفة، كما أن التعلم يحدث في أجواء مريحة خالية في التوتر وترتفع فيها دافعية الطلبة بشكل كبير. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ٨٤)

إذ تم تطوير استراتيجيات مختلفة لتطبيق التعلم التعاوني في الحصة الدراسية وأهم هذه الاستراتيجيات هي فرق التعلم التي طورها سلافين على نظريات علم النفس.(Slavin, 1990, 113)

وتشجع هذه الاستراتيجية الاعتماد المتبادل وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الافراد ويعمل فيها الطلبة مما يوصفهم مجموعات تعاونية تؤدي مهمات تعليمية ذات اهداف مشتركة. (الهرمزي، ١٩٩٥، ١٠٩)

ولقد فكر الباحث في ايجاد وسيلة تساعده في تقويم هذا الاسلوب وتقدير مدى ملاءمته وفاعليته في تدريس مادة البلاغة، فوقع الاختيار على الاختبار التحصيلي، واختار الباحث الصف الخامس الادبي من المرحلة الاعدادية، لأن الطلاب في هذه المرحلة يكونون قد وصلوا إلى مستوى مناسب من النضج العقلي واللغوي يساعدهم

على التفكير وإدراك العلاقات، مما يساعدهم على التفكير وإدراك العلاقات، مما يساعد على تفاعلهم في الدرس بوصفهم محوراً للعملية التعليمية.

واستناداً إلى ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي في:

١- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم.

٢- قد تفيد نتائجه في تجنب مواطن الضعف في طرائق تدريس مادة البلاغة.

٣- أول دراسة من نوعها اعتمدت فرق التعلم في تدريس مادة البلاغة.

٤- إفادة الجهات المختصة في وزارة التربية من نتائج هذا البحث في تطوير تدريس البلاغة.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة:

أثر استعمال فرق التعلم في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة.

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لتحصيل طلاب المجموعة الاولى التي تدرس البلاغة باستعمال فرق التعلم وتحصيل طلاب المجموعة الثانية والتي تدرس البلاغة بالطريقة التقليدية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١- إحدى المدارس الاعدادية أو الثانوية الصباحية في محافظة بغداد.

٢- عينة من طلاب الصف الخامس الادبي للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠).

٣- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠).

٤- موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق المقرر لطلاب الصف الخامس الادبي.

تحديد المصطلحات

أولاً: فرق التعلم:

عرفها (Slavin, 1983)

بأنها "تقنيات بواسطتها يعمل الطلبة بشكل مجموعات مختلفة تتكون (٤-٦) أفراد ويكتسبون من خلال المجموعة المعرفة ويحصلون على مكافآت وأحياناً يعطون درجات تعتمد على التحصيل الأكاديمي لمجموعاتهم. (Slavin, 1983, 432)

عرفها مرعي والحيلة (٢٠٠٢):

بأنها " تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي بحيث يتم انغماس كل اعضاء المجموعة في التعلم وفق ادوار واضحة ومحددة مع التأكيد على أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية في اجواء مريحة خالية من التوتر والقلق وهذا يؤدي إلى ارتفاع دافعية الطلبة بشكل كبير. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ٨٤)

التعريف الاجرائي لفرق التعلم

"استراتيجية تم فيها تقسيم طلاب الصف الخامس الادبي الذين يدرسون وفق هذه الاستراتيجية إلى مجموعات كل مجموعة (٤-٦) طلاب من مستويات مختلفة،

واعطاء رقم لكل طالب في المجموعة. إذ يطرح مدرس المادة على الطلاب سؤالاً معيناً في مادة البلاغة، ويعطي الوقت للمجموعات التنافس والتحاور فيها بينهم ثم ترشح كل مجموعة المجيب عنها".

ثانياً: البلاغة

عرفها (العسكري، ١٩٥٢)

بأنها " كل ما تبلغ به قلب السامع، فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك في صورة مقبولة ومعرض حسن". (العسكري، ١٩٥٢، ١٦)

عرفها (ظافر، ١٩٨٤)

بأنها " مجموعة الاسس الجمالية لتي يهتدى بها في معرفة الكلام الفني، وفي ابداعه ممن اتتهم مواهبهم وقدراتهم على هذا الابداع". (ظافر، ١٩٨٤، ٢٤٧)

التعريف الاجرائي للبلاغة

"مصطلحات أو الفاظ تدل على معانٍ معينة تتعلق بموضوعات كتاب البلاغة والتطبيق المقرر للصف الخامس الادبي التي توصل اليها طلاب عينة البحث إلى معرفتها بعد أن يربط بين مجموعة الحقائق والمعلومات التي يقدمها المدرس لهم".

ثالثاً: التحصيل

عرفه (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩)

"وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب أو يتذكرها في حقل من حقول المعرفة كما تشير قدرته على فهمها وتطبيقها وتحليلها، للانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة". (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ٥٠)

عرفه (عبادة، ٢٠٠١)

"ذلك المستوى الذي وصل إليه الطالب في تحصيل المواد الدراسية"

(عبادة، ٢٠٠١، ١٤٦)

التعريف الاجرائي للتحصيل

"ما يحصل عليه طلاب (عينة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي، الذي أعده الباحث بعد تدريسهم الموضوعات البلاغية(الخاصة بالبحث).

الفصل الثاني
جوانب نظرية ودراسات سابقة

جوانب نظرية

تدريس البلاغة

إن اهتمام العرب بالبلاغة قادهم إلى الاهتمام بتدريسها والوصول بها إلى ما ترمي إليه من ادراك ما في الادب من معانٍ وأفكار، وتنمية الذوق وتطوير القدرة على النقد، وتحسين اسلوب التعبير، فدرس البلاغة هو المعين على تذوق النصوص الادبية المختلفة فهمها فهماً دقيقاً، ولا يقتصر الغرض منه على تصور المعنى العام للنص، بل يتجاوز إلى معرفة خصائصه ومزاياه الفنية. (مجاور، ١٩٦٩، ٤٨٧)

ويقوم تدريس البلاغة على أسس عامة ينبغي على مدرس البلاغة أن يدركها ويؤمن بها، ويكون حريصاً على تنفيذها، ومن هذه الأسس:

١- أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الادبية والنقد، إذ بهذه الصلة نتجه بالبلاغة اتجاهاً ذوقياً صالحاً.

٢- أن يتم الوصول إلى الظاهرة البلاغية بعد فهم للنصوص الادبية فهماً جيداً فالطالب لا يدرك أسرار الجمال في النص إلى بعد فهم دقيق لمعاني النص وصوره الفنية.

٣- أن يربط الوحدات البلاغية أولاً ويتم الربط بين عناصر كل وحدة، والمقصود بالوحدة البلاغية هنا هي مجموعة الموضوعات التي تكون غايتها واحدة فالجناس والسجع والازدواج وحدة تؤدي إلى الانسجام الصوتي.

٤- أن يتمرن الطلبة تمريناً كافياً على الصور البلاغية، فدروس البلاغة لا تحقق الفرض المنشود إلا بالتدريب المستمر على الصور البلاغية الحقيقة أن خير ما يتدرب عليه الطلبة آيات من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة ومختارات من عيون الشعر، ومختارات في جيد النثر.

٥- جعل الطلبة يتلمسون ما في النصوص من ظواهر بلاغية، وهذا لا يعني غياب دور المدرس، فهو الذي يساعد ويشارك في التحليل والنقد والموازنة والكشف عن الظواهر البلاغية.

٦- أن يكون المدرس حريصاً على إبراز العلاقة البلاغية والجانب النفسي والاجتماعي للأديب، أي ادراك لماذا يكثر أديب ما في الدعوة إلى الجود والانفاق؟ ولماذا يكثر أديب آخر في الدعوة إلى الحرص ولماذا يذهب ثالث في الدعوة إلى الانتقام؟ إننا نجد صوراً شتى وتعابير كثيرة لدى الأدباء. ولكن هذه التعابير والصور تحكمها الحالة النفسية والاجتماعية للشاعر أو الأديب.

٧- العمل على توثيق الرابطة بين البلاغة وفروع اللغة الاخرى، فاللغة العربية كما هو معروف لغة متماسكة إذ لا فصل بين الأدب والبلاغة والرابطة قوية بين البلاغة والقراءة، وبين البلاغة والتعبير. (النعيمي، ٢٠٠٤، ١٦٧-١٦٨)

فرق التعلم

هي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، إذ تشترك هذه الاستراتيجيات جميعاً في فكرة أن الطلبة يعملون سوية ليتعلموا، وكل واحد منهم مسؤول عن تعلم الآخر

فضلاً عن تعلمه هو نفسه، وتؤكد هذه الاستراتيجية أهداف الفريق ونجاح والفريق الذي من الممكن أن يحدث إذا تعلم أعضاء الفريق جميعهم الموضوع. (Shafer, 2003, INT)

وتتضمن هذه الاستراتيجية عنصرين أساسين هما:

١- يجب أن تكافأ المجموعات على نجاحها.

٢- يجب أن يسهم التعلم الفردي لكل عصو في نجاح المجموعات.

(John, 2002. INT)

ويتم للتعليم والتعلم بحسب هذه الاستراتيجية وفق الخطوان الآتية:

١- إعطاء مقدمة موجزة في الدرس باستعمال وسائل تعليمية مختلفة وحسب موضوع الدرس.

٢- توزيع للطلبة إلى مجموعات وفرق تعاونية غير متجانسة في التحصيل يتراوح عدد أعضائها ما بين (٢-٦).

٣- يتعاون الطلبة داخل المجموعات التعاونية (الفرق) لتحقيق أهداف مشتركة ويتشارك الطلبة في كل مجموعة تعاونية في تبادل الآراء والمناقشات وتعلم المفاهيم.

٤- يتشارك الطلبة في المجموعة الواحدة في تقديم صحيفة عمل. وتكون إجابتهم عن الاسئلة الموجهة من المدرس.

٥- يخضع أفراد المجموعات إلى اختبارات فردية تكون اسبوعية.

٦- تجرى المناقشات بين المجموعات بإشراف المدرس.

٧- يكون دور المدرس تقديم المساعدة وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات ككل، مراقبة عمل المجموعات والمحافظة على النظام. (Slavin, 1988, 33-37)

وهناك عوامل عدة بإمكانها الإسهام بإنجاح فرق التعلم وهي:

١- وضوح أهداف التعلم لطلاب المجموعة الواحدة.

٢- توزيع المهمات والواجبات وتنظيم مكان عمل المجموعات وموقعه.

٣- العمل بوفاق وجدية في المجموعة.

٤- شعور الفرد بالألفة والجدية تجاه مجموعته التي يعمل معها لتخفيف المهمة الرئيسة.

٥- الشعور بالآخرين ومراعاتهم عند تطبيق المهمة المكلف بها.

(الاطوي، ١٩٩٨، ١٨)

دور المدرس في فرق التعلم

لا يقتصر دور المدرس على تنظيم مواقف التعلم للطلبة فحسب بل أن دوره يتضمن مجموعة من الخطوات وهي:

١- اختيار الموضوع وتحديد الأهداف، وتنظيم الصف وإدارته.

٢- تكوين المجموعات في ضوء الاسس المذكورة سابقاً واختيار شكل المجموعة.

٣- تحديد المهمات الرئيسة والفرعية للموضع وتوجيه للتعلم.

٤- توزيع الطلبة في مجموعات تعليمية قبل أن يتم تعليم الدرس.

٥- مراقبة لفاعلية في مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة المهمة الموكلة كالاجابة عن الاسئلة وتعليم المهارات ذات الصلة بالمهمة ولزادة مهارات الطلبة.

٦- تزويد المتعلمين بالارشادات اللازمة للعمل واختيار منسق لكل مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.

٧- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.

٨- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح وتلخيص ما تعلمه الطلبة.

٩- تقويم تحصيل الطلبة ومساعدتهم في أن يناقشوا معاً درجة الجودة لتعاونهم مع بعضهم. (جونسون وآخرون، ٢٠٠٢، ٩)

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت فرق التعلم

دراسة Lampe (١٩٩٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني (استراتيجية فرق التعلم) والجنس في التحصيل وتعزيز مفهوم الذات لدى طلبة الصف الرابع في الدراسات الاجتماعية.

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية.

تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالباً وطالبة من الصف الرابع تم اختبارهم من ثمانية صفوف في مدرسنتين ابتدائيتين، درست المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (٧١) طالباً وطالبة يشكلون أربعة صفوف من المدرستين كذلك درسوا بالطريقة الاعتيادية، وكانت أداة الدراسة مقياس (نكورتيث) لمفهوم الذات، واختباراً تحصيلياً في الدراسات الاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى:

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل ترجع إلى جنس الطالب فلم يظهر أثر ذو دلالة احصائية لطريقة التدريس في مفهوم الذات لدى الطلبة.(Lampe, 1992, 780)

دراسة الشكرجي (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى أثر استعمال المجمعات التعليمية وفرق التعلم في التحصيل والاتجاهات نحو الجغرافية لطالبات الصف الخامس الادبي.

أجريت الدراسة في كلية التربية / جامعة الموصل/ العراق.

تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي في الندرسة الاعدادية، واختارت الباحثة ثلاث مجموعات اثنتان منها تجريبية وللأخرى ضابطة، درست المجموعة التجريبية الاولى وعددهم (١٩) بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية وعددهم (٢٦)، درست باستراتيجية فرق التعلم في حين درست المجموعة الضابطة وعددهم (٣٠) الطريقة الاعتيادية، وتطلب تحقيق أهداف البحث أعداد أداتين الاولى اختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد، وأعدت مقياساً لقياس اتجاهات للطالبات نحو مادة الجغرافية. واستغرقت تجربة البحث الحالي فضلاً دراسياً كاملاً. وفي نهاية التجربة طبق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة الجغرافية، واستعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للموازنات البعدية في تحليل نتائج البحث. توصلت الدراسة إلى:

١- عدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم.

٢- وجود فرق بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الاولى.

٣- وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٤- عدم وجود فرق بين المجموعة التجريبة الاولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم في متغير الاتجاهات نحو الجغرافية.

٥- عدم وجود فرق بين المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتقنية المجمعات التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير الاتجاهات نحو الجغرافية.

٦- وجود فرق يين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية فرق التعلم والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في متغير الاتجاهات نحو الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية. (الشكرجي، و٢٠٠٥، أ-ج)

ثانياً: دراسات تناولت تدريس البلاغة

دراسة العزاوي ١٩٩٨

أجريت هذه الدراسة في بغداد. وكان هدفها التعرف على أثر ثلاث طرائق في تدريس البلاغة (القياسية والاستقرائية والنص) في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي. والموازنة بين الطرائق الثلاث.

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائياً إحدى المدارس الثانوية في مدينة بغداد. وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٧) طالباً موزعين على ثلاث شعب، وفي نهاية التجربة التي استمرت سبعة أسابيع، اختبر الباحث المجموعات الثلاث باختبار تحصيلي أعده الباحث، وطبقه بعد التثبت من صدقه وثباته، واستخدم الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وسيلة احصائية وتوصل إلى الآتي:

ظهور فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) في متوسط تحصيل المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي في البلاغة، ولغرض تحديد اتجاه الفروق بين المجموعات، وازن الباحث بين تحصيل كل مجموعتين من المجموعات الثلاث مستخدماً الاختبار التائي وعلى النحو الآتي:

أولاً: الموازنة بين المجموعة الاولى (القياسية)، والمجموعة الثانية (الاستقرائية) وعند اختبار دلالة الفروق بين متوسط هاتين المجموعتين ظهر أن الفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية (الاستقرائية).

ثانياً: تفوق مجموعة النص (الثالثة) على المجموعة الاولى (القياسية) عند مسوى (٠,٠١).

ثالثاً: تفوق المجموعة الثالثة (النص) على المجموعة الثانية (الاستقرائية) عند مستوى (٠,٠١). (العزاوي، ١٩٩٨، ٥-١٣)

دراسة الجنابي ٢٠٠٣

جرت هذه الدراسة في كلية التربية / ابن رشد/ جامعة بغداد، وهدفها التعرف على أثر انوذجي هيلداتابا وميرل ويتنسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي وللاحتفاظ بها.

وبلغت عينة الدراسة (٨٠) طالبة موزعات على ثلاث شعب، منها (٢٧) طلبة لتمثل المجموعة التجريبية الاولى (انموذج هيلداتابا) و (٢٧) طالبة تمثل المجموعة التجريبية الثانية (انموذج ميرل وتنسون) و (٢٦) طالبة تمثل المجموعة (الطريقة التقليدية) واستمرت التجربة عاماً دراسياً كاملاً.

واسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى. ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية لصالح المجموعة التجريبية الاولى.

٢- هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم البلاغية. (الجنابي، ٢٠٠٣، ت – ج)

الفصل الثالث
منهجية البحث واجراءاته

أعتقد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف بحثه والشكل الآتي يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	فرق التعلم	التحصيل
الضابطة	–	

مجتمع البحث وعينته

اختار الباحث اعدادية المثنى بن حارث الشيباني، إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الاولى، وبشكل قصدي، وذلك للأسباب الآتية:

١- إبداء ادارة المدرسة رغبتها الجادة في التعاون مع الباحث.

٢- تقارب طلاب المدرسة من حيث الشريحة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

٣- تضم المدرسة شعبتين للصف الخامس الادبي.

وبطريقةالسحب العشوائي اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة، وبلغ عدد طلاب عينة البحث (٦٤) طالباً، بواقع (٣٣) طالباً في المجموعة التجريبية، و (٣١) طالباً في المجموعة الضابطة. واستبعد الباحث الطلاب الدارسين. اصبح عدد العينة (٦٠) طالباً، بواقع (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية، و (٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	ب	٣١	١	٣٠

تكافؤ مجموعتي البحث

بالرغم من أن افراد عينة البحث جميعاً من مدرسة واحدة ومن وسط اجتماعي واقتصادي واحد، إلا أنه لابد من ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في نتائج البحث هي:

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور الجدول (٢)

٢- التحصيل الدراسي للآباء الجدول (٣)

٣- التحصيل الدراسي للأمهات الجدول (٤)

٤- درجات اللغة العربية الجدول (٥)

للعام الدراسي السابق

١- العمر الزمني محسوباً بالشهور

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني

الجدول (٢)

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند
						المحسوبة	الجدولية	

								٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٢٠١,٢	١٤,٣٩٨	٢٠٧,٣٠	٥٨	٠,١٢	٢,٠٠١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٢٠٠,٨	١٢,٥٧٩	١٥٨,٢٣				

٢- التحصيل الدراسي للآباء

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢})

الجدول (٣)

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧	٦	٢	٨	٧	٤	١,٩٥	٩,٤٩	ليست بذي دالة
الضابطة	٣٠	٦	٤	٥	٩	٦				

٣- التحصيل الدراسي للأمهات

تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢})

الجدول (٤)

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمة كا^{٢}		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٨	٧	٢	١٠	٣	٤	١,٤١	٩,٤٩	ليست بذي دالة
الضابطة	٣٠	٧	٦	٣	٩	٥				

٤- درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في درجات اللغة العربية للعام السابق

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧١,١	١٠,٢٣٣	١٠٤,٧١	٥٨	٠,٣٧	٢,٠٠١	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧٠,٢	٩,٨٧	٩٧,٤١				

أثر الاجراءات التجريبية

المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة بـ (٦) موضوعات اختارها من الكتاب المقرر وهي:

١- السجع

٢- الجناس

٣- الطباق والمقابلة

٤- التورية

٥- التشبيه

٦- التشبيه المفرد وتشبيه الصورة

المدرس: درس الباحث بنفسه مجموعتي البحث، هذا ما أعطى التجربة درجة من الموضوعية والدقة.

توزيع الحصص:

حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي لدروس بين مجموعتي البحث، وكما موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

توزيع دروس مادة البلاغة على طلاب مجموعتي البحث

الايام	المجموعة	الساعة	المادة
الاثنين	التجريبية	٨,٥٠	البلاغة
	الضابطة	٩,٤٥	
الثلاثاء	التجريبية	٨,٥٠	
	الضابطة	٩,٤٥	

مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت من يوم ٢٠٠٩/١٠/٧ ولغاية ٢٠١٠/١/١٢ .

اجراءات تطبيق التجربة

الاهداف السلوكية: هي عبارات تصف بدقة نتائج تعليمية منشودة تعبر عن تغيرات سلوكية محددة نتوقع من الطالب اكتسابها بعد الانتهاء من الدرس. (الامين، ١٩٩٢، ١٣٣)

صاغ الباحث (٤٦) هدفاً سلوكية اعتماداً على الاهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الاربعة الاولى في تصنيف بلوم (المعرفة، وفهم، التطبيق، التحليل)، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدرسية عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل استجابات الخبراء عدلت بعض الاهداف، وحذفت (١٢) هدفاً سلوكياً لم تبلغ نسبة الاتفاق التي

اعتمدها الباحث وهي (٨٠%) من موافقة الخبراء، وبذلك أصبح عدد الاهداف السلوكية بشكلها النهائي (٣٤) هدفاً سلوكياً.

إعداد الخطط التدريسية

يقصد بالخطط التدريسية أنها "تخطيط لفاعليات المدرس في المستقبل وكشف عن الاهداف التي يريد المدرس تحقيقها بالطريقة التي سيسلكها والادوات التي سيستخدمها". (الكلزة، ١٩٧٨، ٢٢)

وأعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات مادة البالغة التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وتم عرض انموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وبعد الاطلاع على تعديلاتهم عليها، أصبحت جاهزة للتنفيذ. الملحق (١).

أداة البحث (الاختبار التحصيلي)

تعد الاختبارات من وسائل التقويم التحصيلية التي تركز على تقويم تحصيل الطلبة الدراسي، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية:

<u>- اعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)</u>

من الاجراءات المهمة في اعداد الاختبارات التحصيلية، والتي تتصف بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول المواصفات، إذ يؤخذ بالحسبان كل من الزمن المستغرق لتدريس المحتوى، وعدد الاهداف السلوكية. وبذلك تم تحديد فقرات الاختبار بموضوعية ودرجة عالية من الدقة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

الموضوعات	عدد الساعات	النسبة	عدد الاهداف السلوكية				عدد الفقرات الاختبارية				الكلي
			معرفة ٤٠%	فهم ٣٥%	تطبيق ١٥%	تحليل ١٠%	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	
السجع	٢	١٤%	١	٢	٢	١	١	١	١	١	٤
الجناس	٢	١٤%	٣	١	١	٢	٢	١	٠	١	٤
الطباق والمقابلة	٣	٢٢%	٣	١	١	١	٣	٢	١	١	٧
التورية	٢	١٤%	١	٢	١	١	١	١	١	١	٤
التشبيه	٣	٢٢%	٢	١	١	١	٣	٢	١	١	٧
الشبه مفرد تشبيه الصوت	٢	١٤%	٢	١	١	١	١	١	١	١	٤
المجموع	١٤	١٠٠%	١٢	٨	٧	٧	١١	٨	٥	٦	٣٠

- صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

لقد صاغ الباحث فقرات الاختبار، واختار الاختبارات الموضوعية لأنها تتسم بالدقة والموضوعية والشمول والاقتصاد في الوقت كما تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات.(سمارة، ١٩٨٩، ٦٥-٦٦)

وأختار الباحث ثلاثة أنواع من الاختبارات، النوع الاول الاختبار من متعدد، لما يتصف به من صدق وثبات ويجعل التصحيح بعيداً عن ذاتية المصحح.

(محمد، ١٩٩٩، ١٧)

والنوع الثاني اختبار التكميل الذي يتصف بسهولة اعداد فقراته ويشمل اجزاء واسعة من المادة العلمية، والنوع الثالث وهو اختبار الاجابة القصيرة لأنه يقيس بشكل موضوعي قدرات الطلبة العقلية. (محمد، ١٩٩٩، ٢٠-٢١)

وبعد عرض فقرات الاختبار على مجموعة الخبراء والمحكمين وتم تعديل بعضها وحذف بعضها الآخر إلى أن أصبحت (٣٠) فقرة اختبارية.

- صدق الاختبار:

هو مقدرته على قياس ما وضع من أجله أو السعة المراد قياسها فالاختبار التحصيلي يعد صادقاً، إذ نجح في قياس مدى تحقيق الاهداف التربوية والمعرفية للمادة التي وضع من أجلها. (داود، ١٩٩٠، ١١٩)

- تعليمات الاختبار

وضع الباحث التعليمات الآتية:

أ- تعليمات الاجابة

اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الاجابة

أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات. المطلوب الاجابة عنها جميعاً.

تكون الاجابة على ورقة الاسئلة.

ب- تعليمات التصحيح

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون اجابتها صحيحة، وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل اكثر من اجابة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

- التجربة الاستطلاعية

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الاجابة على الاختبار، ووضوح فقراته وكشف الغامض منها، طبق الباحث على عينة من طلاب الخامس الادبي، وكان عددهن (٢٠) طالباً، فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب، وأن الوقت المستغرق للاجابة هو (٤٥) دقيقة.

- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

أن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو فحص أو اختبار إجابات الافراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار. بقصد تحسين نوعيته من خلال كشف المأخذ في فقراته من حيث القوة والضعف لأجل اعادة صياغتها او استبعاد الفقرات غير الصالحة منهما، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار، وقوة تمييزها، وفعالية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختبار من متعدد. (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ٧٣-٧٤)

وفيما يأتي توضيح لاجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:

١- مستوى صعوبة الفقرات

معاملات صعوبة فقرات الاختبار

الجدول (٨)

السؤال الاول		السؤال الثاني		السؤال الثالث	
تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٤٥	١	٠,٥٠	١	٠,٣٩
٢	٠,٤٤	٢	٠,٤٤	٢	٠,٤١
٣	٠,٥٢	٣	٠,٥٨	٣	٠,٣٧
٤	٠,٣٢	٤	٠,٤٥	٤	٠,٤٢
٥	٠,٣٤	٥	٠,٣٧	٥	٠,٣٩
٦	٠,٤٧	٦	٠,٣٥	٦	٠,٥٢
٧	٠,٥٥			٧	٠,٦٣
٨	٠,٥٥			٨	٠,٤٣
٩	٠٤٧				
١٠	٠,٣٥				
١١	٠,٣٩				
١٢	٠,٤٥				
١٣	٠,٥٥				
١٤	٠,٤٢				
١٥	٠,٥٢				
١٦	٠,٦٢				

٢- قوة تمييز الفقرات

الجدول (٩)

السؤال الاول		السؤال الثاني		السؤال الثالث	
تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
١	٠,٤٧	١	٠,٥٠	١	٠,٤٩
٢	٠,٤٢	٢	٠,٥٢	٢	٠,٥٣
٣	٠,٤٠	٣	٠,٥٥	٣	٠,٤٦
٤	٠,٤٥	٤	٠,٥٠	٤	٠,٦٦
٥	٠,٥٥	٥	٠,٤٤	٥	٠,٥٢
٦	٠,٥٠	٦	٠,٦٠	٦	٠,٦٤
٧	٠,٥٢			٧	٠,٤٧
٨	٠,٦٠			٨	٠,٥٠
٩	٠,٦٣				
١٠	٠,٥٠				
١١	٠,٤٥				
١٢	٠,٥٥				
١٣	٠,٥١				
١٤	٠,٤٨				
١٥	٠,٤٦				
١٦	٠,٥٠				

٣- فعالية البدائل الخاطئة

الجدول (١٠)

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	-٣	-١٤	-٢٢
٢	-٢٤	-١٠	-١٦
٣	-٧	-١٩	-١٥
٤	-١٣	-٢	-٢
٥	-٢٨	-١٦	-١٠
٦	-٢٢	-١٤	-٩
٧	-١٠	-٢	-١٦
٨	-١٣	-١٦	-٢
٩	-٢	-٢	-١١
١٠	-٤	-١٣	-١٠
١١	-٢٣	-٣	-١٠
١٢	-١٣	-١١	-١
١٣	-٢	-١٩	-٢
١٤	-٤	-٢٢	-١١
١٥	-١٣	-١٣	-١٠
١٦	-٢٢	-١٥	-١٣

- الصورة النهائية للاختبار

بعد انهاء الاجراءات الاحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته، اصبح الاختبار بصورته النهائية مؤلفاً من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة، ضم الاول (١٦) فقرة من نوع الاختبار من متعدد والثاني من (٦) فقرات من نوع المطابقة، والثالث يتكون من (٨) فقرات من نوع التكميل. (ملحق ٢)

- الوسائل الاحصائية

١- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين

استعملت هذه الوسيلة لفرقة دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي وفي تحليل النتائج. (البياتي، ١٩٧٧، ٢٦٠)

٢- اختبار (كا^{٢}) مربع كاي

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والامهات. (البياتي، ١٩٧٧، ٢٩٣)

٣- معامل الصعوبة

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار.

(الظاهر، ١٩٩٩، ٧٧)

٤- معامل قوة التمييز

استعمل اباحث هذه الوسيلة الاحصائية لحساب معاملات الوة التمييزية لفقرات الاختبار.

٥- فعالية البدائل الخاطئة

استعمل الباحث هذه الوسيلة لايجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول من الاختبار التحصيلي. (عودة، ١٩٩٨، ١٢٨)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها بعد انهاء التجربة على وفق الاجراءات التي اعتمدها في الفصل الثالث، وفي ضوء هدف البحث وفرضيته، ثم يفسر النتائج وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

عرض النتائج

استخدم الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين تحصيل طلاب المجموعتين، وذلك لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص "ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل الطلاب الذين يدرسون البلاغة باستراتيجية فرق التعلم، وتحصيل الطلاب الذين يدرسون البلاغة بالطريقة التقليدية"

رفضت الفرضية الصفرية لظهور فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين، إذ بلغت القيمة التائية (٧,٥٤٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠١) عند مستوى (٠,٠٥)، فإن هذا يدل على وجود فرق ذي دلال احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

المجموعة	عدد افراد	المتوسط	الانحراف	التباين	درجة	القيمة التائية	مستوى الدلالة

	العينة	الحسابي	المعياري		الحرية	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣١,١	٥,٩٢١	٣٥,٠٥٨	٥٨	٧,٥٤٧	٢,٠٠١	٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٢٦,٣	٦,٣٢٥	٤٠,٠١				

تفسير النتائج

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال فرق التعلم على المجموعة الضابطة، وهذه النتائج قد تعزى إلى واحد أو أكثر من الاسباب الآتية:

١- فاعلية فرق التعلم في التدريس ولما لها من مميزات وفوائد تثير الانتباه والمتابعة والتركيز.

٢- ان فرق التعلم تنمي لدى الطالب روح المعاونة وروح المسؤولية إذ أنهم يتعاونون فكرياً وعلمياً.

٣- وجود الحرية نوعاً ما مع التوجيه لدى الطالب ساعد على تقبل المادة واستقرار التركيز نحو الدرس.

٤- شعور الطلاب بأنهم موضوع اهتمام. وأن المدرسة تسعى إلى تقديم أحدث وأفضل الاساليب التعليمية.

<u>الاستنتاجات</u>

١- ان استعمال فرق التعلم أثبت فاعليته ضمن حدود الدراسة الحالية وأثره في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة بالموازنة مع الطريقة التقليدية.

٢- اسهمت فرق التعلم في رفع المستوى التعليمي للطلاب وزيادة فهمهم للمادة العلمية.

٣- تشجع التدريس باستعمال فرق التعلم الطلاب على حرسة طرح التساؤلات وإثارتها، مما يعزز الثقة بالنفس للتعبير عن الافكار لديهم.

٤- ان استعمال فرق التعلم يتطلب جهداً ووقتاً أكبر بالنسبة للمدرس. لذلك وجب أن يكون المدرس على أتم الاستعداد للموقف التعليمي.

التوصيات

١- استعمال فرق التعلم في التدريس، لما لها من أثر فاعل في تحصيل المعلمين واتجاههم نحو المادة.

٢- التنويع في طرائق التدريس المستعملة في تدريس مادة البلاغة مع الاهتمام باستعمال فرق التعلم.

٣- تدريب مدرسي مادة اللغة العربية بجميع فروعها على استعمال فرق التعلم.

المقترحات

١- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على جميع فروع اللغة العربية الاخرى.

٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.

٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلبة بحسب متغير الجنس (دراسة مقارنة).

٤- **المصـــادر**

١- احمد، حيدر مخلف وعبد الرضا وآحرون، المدخل إلى علم البلاغة للصف الخامس الأدبي، ط٦، مطبعة وزارة التربية والعراق، ١٩٨٤.
٢- الاطوي، وليد علد الله، أثر التعلم التعاوني في تحقيق الاهداف التعليمية لفاعلية التنس الارضي، جامعة الموصل، كلية التربية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ١٩٩٨.
٣- الامين، شاكر وآخرون، اصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٢.
٤- البياتي، عبد الجبار وتوفيق وزكريا اثناسيوس، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، ١٩٧٧.
٥- الجنابي، انتصار عبد الحمزة، أثر انموذجي هيلداتابا وميرل وتنسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها، كلية التربية، ابن رشد (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ٢٠٠٣.
٦- جونسون، ديفيد وآخرون، التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الاهلية، مطبوعات مؤسسة عبد الحميد، الاردن، ٢٠٠٢.
٧- خاطر، محمود رشدي وآحرون، طرائق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٣، ١٩٨٩.
٨- الخالدي، سندس عبد القادر، صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الادبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٩٣.

٩- الخضير، خصير سعود، طرق وأساليب تقويم وقياس تحصيل الطلبة، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد (١١٨)، ١٩٩٦.

١٠- داود، عزيز حنا وأنور حسين، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٩٠.

١١- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٨١.

١٢- سمارة، عزيز وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٩.

١٣- الشكرجي، لجين سالم، أثر استخدام دائرة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الرابع عام، جامعة الموصل، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة)، ٢٠٠٠.

١٤- ظافر، محمد اسماعيل، التدريس فلي اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٤.

١٥- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩.

١٦- عبادة، احمد، قراءات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، مركز الكتاب مطابع آسون، القاهرة، ٢٠٠١.

١٧- العبيدي، رقية عبد الأئمة، أثر تدريس البلاغة بطريقة الاستكشاف في التحصيل وانتقال أثر التعلم والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي، كلية التربية – ابن رشد/ جامعة بغداد. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، ٢٠٠٠.

١٨- العزاوي، حسن علي فرحان، دراسة مقارنة لأثر طرائق تدريس البلاغة في تحثيل الطلاب، "الاستاذ " مجلة كلية التربية، ملحق العدد (١١) ١٩٩٨.

١٩- العسكري، ابو هلال، الصناعتين، علي محمد البجاوي ومحمد ابو الفضل، ط٢، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، ١٩٥٢.

٢٠- عودة، احمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، العدد الثاني، اربد، الاردن، ١٩٩٨.

٢١- الفراجي، عبد المهيمن احمد، أثر منهج الوحدات في تدريس مادة البلاغة باستخدام خرائط المفاهيم في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الخامس الادبي، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، ٢٠٠٥.

٢٢- الكلزة، رجب احمد، المواد الاجتماعية بين التنظيم والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، ط٢، مكة المكرمة، ١٩٧٨.

٢٣- مجاور، محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، اسسه وتطلبقاته التربوية، ط١، دار المعارف، مصر، ١٩٦٩.

٢٤- محمد، صباح محمود، التقويم مفهومه وأهدافه وأدواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية، الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٩٩.

٢٥- مرعي، توفيق احمد ومحمد الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، عمان، الاردن، ٢٠٠٢.

٢٦- مطلوب، احمد، دراسات بلاغية ونقدية، سلسلة دراسات (١٩٦) . دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨٠.

٢٧- نادر، سعد عبد الوهاب وآخرون، طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين، ط٢، مطبعة وزارة التربية، ورقم ٣، ١٩٨٨.

٢٨- النعيمي، علي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط١، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٤.

٢٩- الهرمزي، جانيت نيسان متي، أثر استخدام التعلم التعاوني في تغير مفاهيم الطلبة للصف السادس الاساسي للمفهوم البيولوجي لأجهزة الجسم، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، ١٩٩٥.

٣٠- وزارة التربية، المديرية العامة للتخطيط التربوي ونظام المدارس الثانوية، رقم(٢) لسنة ١٩٧٧، مجلة التوثيق التربوي، ٤ (١٨) لسنة (٥) بغداد ١٩٧٨.

٣١- يونس، فتحي علي ومحمود كامل/ الناقة/ اساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، مصر، ١٩٧٧.

32- John, Feleb 2002Games: Aforum for Learning cooperative and Interpersonal Skill.

33- Schafer, Mate 2003 Cooperative Learning in middle and secondary school. Reading.
34- Slavin, 1983 R. Cooperative Learning Increase. Student achievement. American Psychological Association (94) No(3).
35- Slavin. Competitive. Learning Theory research and practice Engiewoodeliff NJ. Prentice- Hall, 1990.

الملحق (١)

خطة انموذجية لتدريس موضوع الجناس باسلوب فرق التعلم

الصف والشعبة/ الخامس الادبي – ب – الموضوع: الجناس

اليوم والتاريخ/ المادة: البلاغة التطبيق

الاهداف العامة

١- تمكين المتعلم من استخدام اللغة في نقل افكاره إلى غيره بطريقة تسهل عليه الادراك والتمثيل.

٢- تنمية قدرة المتعلم على فهم الافكار التي اشتملت عليها الاثار الادبية وتذوق ما فيها من جمال.

٣- زيادة استمتاعهم بألوان الادب المختلفة من خلال النصوص الادبية وتقدير الصور الادبية فيها ونقدها.

الاهداف السلوكية

جعل الطالب قادراً على أن:

١- يتعرف الجناس بوصفه لوناً من ألوان البديع.

٢- يعدد أنواع الجناس.

٣- يوازن بين الجناس والجناس التام.

٤- يميز الجناس من غيره في المحسنات البديعية.

٥- يصوغ تعريفاً لمفهوم الجناس باسلوبه الخاص.

٦- يستخرج الجناس في جمل جديدة تعرض عليه.

٧- يحدد الخصائص المميزة الجناس.

الوسائل التعليمية: كتاب البلاغة والتطبيق، السبورة، الطباشير الابيض.

خطوات السير بالدرس

*** التمهيد** **(٥ دقائق)**

تحفيز أذهان الطلاب إلى موضوع الدرس من خلال الاستعانة بالمعلومات السابقة التي يمكن الافادة منها في التوصل إلى احداث الدرس وعلى النحو الآتي:

المدرس: في الدرس السابق تناولنا نواعاً من المحسنات البديعية هو؟

الطالب: السجع: وهو توافق الفواصل في الحرف الاخير منها؟

المدرس: وما الفاصلة؟

الطالب: هي اللفظة الاخيرة من الفقرة.

المدرس: مثال ذلك.

الطالب: إذ رغبت في المكارم فاجتنب المحارم

وهنا السجع حرف الميم في (المكارم) (المحارم)

المدرس: درسنا لهذا اليوم لون من الوان البديع ستتوضح خصائصه وهو الجناس.

العرض **(٣٥ دقيقة)**

ابدأ بتقسيم طلاب الشعبة إلى مجموعات بمعدل خمس طلاب للمجموعة الواحدة، على أن يقود المجموعة أحد الطلاب يناقش مع مجموعته الاسئلة الموجهة لهم، على أن تختم المناقشة بتدوين الآراء والافكار الصادرة عن الطلاب في سجل خاص يوزع عليهم في بداية الدرس.

أولاً: اكتب الاسئلة الآتية على السبورة.

قال تعالى: ((ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة))

قال تعالى: ((وجئتك من سبأ بنبأ يقين))

المدرس: بعد شرح الآية القرآنية للطلاب وتوضيحها لهم، اطلب من الطلاب التمعن في الكلمات التي تحتها خط في المثال الاول، والتوجه إليهم بالاسئلة الآتية:

ما معنى الكلمات التي تحتها خط؟

بماذا تتشابه الكلمات التي تحتها خط؟

ماذا يسمى الاسلوب البلاغي الوارد في الآية القرآنية؟

الطالب: يقرأ طلاب كل مجموعة الاسئلة الموجهة لهم.

يسجل ممثل المجموعة المعلومات والاجابات عن الاسئلة.

المدرس: نتقبل بعد ذلك الى المثال الثاني، بعد شرح الاية القرآنية وتوضيحها لهم الطلب من الطلاب التمعن في الكلمات التي تحتها خط.. وأتوجه اليهم بالاسئلة الآتية:

ما معنى الكلمات التي تحتها خط؟

لماذا تتشابه الكلمات التي تحتها خط؟

ماذا يسمى الاسلوب البلاغي الوارد في الآية القرآنية؟

المدرس: تجمع الاسئلة من كل مجموعة وتدون اسم المجموعة بأسم ممثل المجموعة، وتعرض الاجابات على السبورة او يذكرها ممثل كل مجموعة بشكل شفهي. يقوم المدرس بعرض عدد الامثلة وشرحها بالاسلوب نفسه.

ثم يشترك الطلاب في مناقشة كل الاجابات وتوضح من خلال المناقشة الاجابات الصحيحة والاجابات الخاطئة بشكل مفصل، وبعد معرفة الاجابات الصحيحة يقوم المدرس بتوضيح المفهوم (الجناس) وشرح خصائصه للطلاب ثم بعد ذلك ينقل المدرس إلى:

المدرس: ما هو الجناس

الطالب: تماثل الالفاظ في النطق واختلافها في المعنى.

المدرس: احسنت، وإلى كم قسم يقسم.

الطالب: الجناس نوعان تام إذا توافرت الشروط الاتية من الالفاظ؟

عدد الحروف، نوعها وترتيبها وشكلها اورسها، ولكن توافر ثلاثة اركان من الاركان الاربعة يجعل الجناس غير تام.

التطبيق: حل التمرين (٢) الموجود في المتاب المقرر

التقويم: للتثبت من تحقيق الاهداف، اوجه بعض بعض الاسئلة إلى الطلاب

١- ما الجناس، وما هي انواعه

٢- الصفات الاساسية للجناس التام؟

٣- ما هي خصائص الجناس غير التام؟

- **الواجب البيتي**: حل التمرينات المتبقية في الدفاتر

الملحق (٢)

الاختبار التحصيلي وتعليماته

اسم الطالب:

الشعبة:

يضم هذا الاختبار مجموعة من الاسئلة المتنوعة على ثلاث مجموعات تشكل بمجموعها (٣٠) فقرة، تخص مادة البلاغة والتطبيق. ويهدف إلى قياس مدى معرفتك وقدرتك على تطبيق ما تعلمته.

اقرأ كل سؤال بدقة ثم أجب بما تراه صحيحاً، ولا تترك أي فقرة بلا اجابة إذ ستعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة غير صحيحة أو متروكة، وتكون الاجابة على ورقة الاسئلة.

السؤال الاول: ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة

١- قال تعالى: ((وجئتك من سبأ بنبأ يقين))

في هذه الآية الكرية صورة من صور البديع هي:

أ- سجع ب- تورية ج- طباق د- جناس غير تام

٢- سئل حكيم عن اكرم الناس عشرة فقال:

(من اذا قرب منح، وإن بعد مدح، وإن ظُلم صفح، وإن ضويق سمح)

في القول السابق صورة من صور البديع هي:

أ- تورية ب- طباق ج- جناس د- بديع

٣- قال البحتري

يُقيض لي من حيث لا اعلم النّوى

ويسري إلى الشوق من حيث اعلم

في هذا البيت من الشعر صورة من صور البديع هي

أ- سجع ب- طباق ج- جناس غير تام د- تورية

٤- قال الشاعر

يا حبذا شجر وطيب نفسها لو أنها تسقى بماء واحد

في البيت السابق صورة من صور البديع

أ- تورية ب- سجع ج- جناس غير تام د- مقابلة

٥- قال الشاعر

وأرض كأخلاق الكرام قطعتها وقد كحل الليل السماك فأبكى

في البيت السابق اسلوب بلاغي هو:

أ- تشبيه ب- مقابلة ج- سجع د- تورية

٦- قال المتنبي

يهز الجيش حولك جانبيه كما نفضت جناحيها العقاب

في البيت السابق اسلوب بلاغي هو :

أ- مقابلة ب- سجع ج- تورية د- تشبيه تمثيلي

٧- احمد ليس له صديق في السر ولا عدو في العلانية

في القول السابق صور من صور البديع:

أ- سجع ب- تورية ج- جناس تام د- مقابلة

٨- اتعلم انك ناجح أم لا تعلم

في القول السابق صورة من صور البديع هي:

أ- تورية ب- طباق سلب ج- جناس غير تام د- سجع

٩- قال الشاعر

أنتِ مثل الغصن لينا وشبيه البدر حسناً

في البيت السابق اسلوب بلاغي هو:

أ- جناس تام ب- مقابلة ج- تشبيه د- تورية

١٠- رب مسرة تقرب مضرة

في القول السابق اسلوب بلاغي هو

أ - جناس غير تام ب- سجع ج- طباق ايجاب د- تشبيه

١١- قال النبي محمد صلى الله عليه وسلم للأنصار

((انكم لتكثرون عند الفزع، وتقلون عند الطمع))

في الحديث الشريف صورة بديعية هي:

أ- سجع ب- مقابلة ج- تورية د- جناس تام

١٢- خير الناس من يفخر بالهمم العالية، لا بالرمم البالية

في القول السابق صورة من صور البديع هي:

أ- جناس غير تام ب- مقابلة ج- سجع د- تورية

١٣- قال المتنبي

وما الموت إلا سارق دق شخصه يصول بلا كف ويسعى بلا رجل

في البيت السابق اسلوب بلاغي هو:

أ- جناس تام ب- تورية ج- شبه مفرد د- مقابلة

١٤- يسمى التشبيه تمثيلاً إذا كان وجه الشبه فيه:

أ- صورة متنزعة من متعدد

ب- صورة متعددة الاوجه

ج- صورة متماثلة الاوجه

د- صورة مختلفة الاوجه

١٥- قال تعالى ((الرحمن عن العرش استوى))

في الآية القرآنية الكريمة صورة من صور البديع هي:

أ- سجع ب- جناس تام ج- تورية د- مقابلة

١٦- الشمس كالمرأة في كف الاشمل

في القول السابق اسلوب بلاغي هو:

أ- تورية ب- سجع ج- تشبيه مفرد د- طباق

السؤال الثاني: صل فقرات العمود (أ) بما يناسبها في العمود (ب)

أ	ب
١- السجع	- الجمع بين المعنى وضده
٢- الجناس	- ايهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين
٣- التشبيه	- وهي اللفظ الذي يربط المشبه والمشبه به
٤- الطباق	- توافق الفواصل في الحرف الاخير منها
٥- اداة التشبيه	- تماثل الالفاظ في النطق واختلافها في المعنى
٦- المقابلة	- الجمع بين فقرتين او جملتين في كل منهما معنى في

احداهم ما يناقضه في الاخرى

– عقد مماثلة بين شيئين او اكثر في صف مشترك بينهما.

السؤال الثالث/ املأ الفراغات الآتية بما يناسبها.

١– القط كالنمر لوناً وطبعاً

نوع التشبيه في الجملة _____

٢– قال (صلى الله عليه وسلم): ((ايها الناس افشوا السلام، واطعموا الطعام، وصلوا الناس نيام، تدخلوا الجنة بسلام))

في الحديث الشريف صورة بدعة نوعها _____

٣– يموت المرء ولا يموت ذكراه.

في القول السابق صورة بديعها نوعها _____

٤– قال (صلى الله عليه وسلم) ((اللهم آمن روعتنا، واستر عوراتنا))

في الحديث الشريف صورة من صور البديع نوعها _____

٥– من أقعدته نكاية اللئام، أقامته إعانة الكرام.

في القول السابق اسلوب بلاغي نوعها _____

٦– دولة الظلم ساعة، ودولة الحق إلى قيام الساعة

في القول السابق صورة البديعة نوعها _____

٧– قال الشاعر

بلاد متى ما جئتها جنت جنّة

لعينك منها كلما شئت رضوان

في البيت الشعري اسلوب بلاغي نوعه_____

٨– النمام مقراض في التفريق

المشبه به في القول السابق هو _____

قياس مستوى الاكتئاب
لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية ابن الهيثم ٢٠٠٩ - ٢٠١٠

م.م.وليد عبد الرحمن إسماعيل

الفصل الأول

١ – مشكلة البحث

تأتي مشكلة البحث هذه من أهمية موضوع الاكتئاب والمشاعر الاكتئابية كونها ظاهرة صارت أكثر ملاحظة بسبب زيادة الضغوط النفسية والاجتماعية على الأفراد كما يمكن لمشاعر الاكتئاب أن تعيق الطلبة عن التكيف والتقدم في المجالات الحياتية المختلفة وقد ينعكس ذلك على إحساسهم بالصحة النفسية كما يهدف البحث إلى تعليم الطلبة في هذه المرحلة تطبيق احد مقاييس الأمراض النفسية الأكثر شيوعا وانتشارا بعد القلق حيث يتم تطبيقه من قبل الطلبة على أنفسهم مع العلم إن موضوع الاكتئاب هو احد المواضيع المقررة ضمن الفصل الدراسي لمادة الإرشاد والصحة النفسية لطلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية . لهذا فان هذا الموضوع يحاول أن يوفر مقياسا مقننا لطلاب الجامعة لإمكانية قياس مستوى الاكتئاب لديهم وتحديد مكوناته ونسبة انتشاره والفروق لدى الجنسين لدى طلاب الجامعة .

٢- أهمية البحث

من الحقائق الثابتة إن الاضطرابات النفسية توجد بنسب كبيرة بين أبناء المجتمعات في العصر الحديث كما يلاحظ إن هذه الاضطرابات قد توجد إما على شكل اضطرابات نفسية مستقلة في الفرد أو إنها مصاحبة للأمراض الجسمية ومهما كانت هذه الأمراض ونوعها فان الإحصائيات في العالم بشكل عام تدل على تزايد أعداد المصابين بها وعلى هذا الأساس يمكن القول لا يمكن أن يخلو أي فرد خلوا تاما من أعراض الأمراض النفسية

وكلما تقدمت الحياة فان الحضارة الإنسانية تتعقد أكثر فأكثر لهذا نجد إن المجتمعات المتحضرة تختلف عن المجتمعات البدائية حيث تقل في المجتمعات البدائية احتياجات الفرد مما ينعكس على شعور الفرد بدرجة معينة من الأمن والأمان والاطمئنان إلى مستقبله . أما في المجتمعات المتقدمة حضاريا فإنها قد تفقد هذه الصفة تدريجيا فتتعدد حاجيات الأفراد أو مطالبهم وقد يتعذر عليهم تحقيقها مما يفقدهم توافر الشعور بالأمان المطلوب والاطمئنان إلى المستقبل على النحو الموجود في المجتمعات البدائية وبذلك تتباين وتتعدد صور الصراع داخل هذه المجتمعات . إن هذه الظاهرة قد تسبب ضغوطا متزايد ة من المجتمع على الفرد وتفرض عليه أساليب مختلفة في السلوك قد لا تتفق ورغبة وتطلعات واحتياجات وميول الفرد . إن ارتفاع مستوى الطموح لدى الشباب لاسيما في الجامعات وصعوبة تحقيق أهدافهم قد يؤدي إلى توتر وعدم الشعور بالاستقرار ويزيد من قلق الفرد على مستقبله كما يشعره بعدم الأمان من هذا المستقبل الأمر الذي قد يدفعه للإصابة بالاكتئاب النفسي مما قد

ينعكس ذلك على مستوى أدائه وثقته بنفسه وشعوره بالتفاؤل والارتياح وشدة اندفاعه نحو المستقبل للمشاركة في المجتمع كعضو فاعل فيه . حيث إن مفهوم الصحة النفسية يشير إلى التوافق أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة والقدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس الايجابي بالسعادة والكفاية.

إن الصحة النفسية لا تعني مجرد خلو الفرد من إعراض الأمراض النفسية إذ لا بد من قدرة الفرد على مجابهة المشكلات وتمتعه بالشعور الايجابي بالسعادة بزيادة دافعيته نحو العمل والتفاؤل في المستقبل والتخطيط له بشكل صحيح . وقدرته على التفاعل مع الآخرين وان يتقبل الآخرين كما يتقبل نفسه

إن مرض الكآبة من أكثر الأمراض شيوعا بين البشر فهو اضطراب نفسي شهده العالم اجمع وتشير بعض الإحصائيات بأنه ما لا يقل عن ١٠٠ مليون شخص يصابون بالاكتئاب كل عام في مختلف البلدان . وقد ذكرت تقارير لمنظمة الصحة العالمية من إن ٢ – ٥ % من سكان العالم يعانون من حالة شديدة أو متوسطة الاكتئاب . وقد أشار بعض علماء الطب النفسي من إن معاناة الإنسانية من آثار الاكتئاب تفوق ما ينتج عن بقية الأمراض الأخرى مجتمعة لهذا فهو يطلق عليه مرض العصر وان العصر الحاضر هو عصر الاكتئاب . إن المرحلة الجامعية تعد مرحلة مهمة في حياة الطالب ففيها تكتمل شخصيته ويتهيأ ليكون مستعدا لتحمل مسؤولياته كونه سيدخل معترك الحياة العملية وما تحمله في طياتها من متطلبات العمل والزواج وغيرها من الأمور التي تنتظر الطالب الجامعي . فلا بد والحالة هذه أن يتم تبصير الطلبة في هذه المرحلة بأخطر الأمراض النفسية الذي قد يصادفهم

في حياتهم الحالية والمستقبلية ويعد هذا التبصير كأحد الأساليب الوقائية من هذا المرض . ومن خلال اطلاع الطلبة على احد المقاييس التي تقيس مدى مستوى الكآبة لدى الفرد ومحاولة إشراكهم في تطبيقه من قبلهم على أنفسهم من جهة ومعرفة مستوى الكآبة لديهم من جهة أخرى . من هنا جاءت أهمية هذا البحث.

٣- أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

١) قياس مستوى الاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم الحاسبات.
٢) معرفة مستوى الاكتئاب بين الذكور والإناث .
٣) تدريب الطلبة وتعليمهم واطلاعهم على احد مقاييس الاكتئاب النفسي وكيفية استخدامه عمليا . علما بأن موضوع الاكتئاب ضمن المقرر الدراسي في مادة الإرشاد والصحة
النفسية .

٤- حدود البحث

شمل البحث عينة من طلبة المرحلة الثالثة / صباحي / قسم الحاسبات / كلية التربية ابن الهيثم .

٥- تحديد المصطلحات

الاكتئاب :

لقد جاء في تعريف بيك للاكتئاب هو حالة من القنوط واليأس وانقطاع الأمل والخوف يصاحبها اتجاهات سلبية وتغيرات في محيط الدافعية أو في القوة الدافعة المحركة للإنسان وفي الانطباعات المعرفية أو بشكل عام في السلوك السلبي .

الفصل الثاني

الجانب النظري

المقدمة

لقد شغلت الصحة النفسية الكثير من المختصين في العلوم الطبية والنفسية وبقية العلوم الأخرى كما شغل هذا المفهوم المربين في مختلف مراحلهم إضافة إلى الآباء والأمهات فهو مفهوم يتعلق بكل فرد من أفراد المجتمع ويبدأ معه ويتعايش الإنسان مع هذا المفهوم بكل جوانبه المادية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية وغيرها لذلك ارتبط هذا المفهوم بالإنسان ارتباطا وثيقا منذ ولادته وحتى مماته وعلى هذا الأساس تعددت مفاهيم الصحة النفسية بتعدد من تناولها إلا إنها تجمع كلها على إنها حالة من الاتزان النفسي والتمتع بقدر كاف من الثبات الانفعالي والشعور بالطمأنينة والأمن والرضا عن الذات وقدرة الإنسان في التوافق مع الآخرين وإمكانية حل مشاكله بالطرق السوية فهي عكس المرض النفسي الذي يصيب الإنسان فيه نوع من عدم الاستقرار وفقدان الأمن والأمان وضعف الشعور باستقلالية الذات الإنسانية ونقص قدرة الفرد على حل مشاكله بالطرق السليمة والهروب من عالم الواقع والارتماء في عالم الخيال والأوهام ، فهي إذن حالة من اكتمال سلامة الإنسان بدنيا واجتماعيا وعقليا وان يبلغ ارفع المستويات في الرضا عن نفسه والتكيف مع الحياة والعمل المنتج والمساهمة البناءة في المجتمع.

وبذلك فان الصحة النفسية يمكن أن يشار إليها بأنها التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ على الإنسان مع الإحساس الايجابي بالسعادة والكفاية[١].

فإذن لابد من علامات تتوفر للإشارة إلى الصحة النفسية لدى الفرد في التوافق الاجتماعي والتوافق النفسي وارتفاع وصيد الإحباط والشعور بالرضا والسعادة وغيرها من معايير الصحة النفسية التي يجب أن تتوفر لكي يستطيع الإنسان أن يحقق بها ذاته وينشد سعادته والتعامل مع واقعه الذي يتغير باستمرار وعليه أن يتكيف لهذا التغير السريع والمفاجئ دون الاستسلام للأوهام والشعور بالفشل واليأس ، وهذا لا يعني خلو الإنسان من الأمراض النفسية تماما وكما يقول أنصار التحليل النفسي بأنه ليس هنالك شخصية سوية وفي ذلك أيضا يقول مالنجر العالم الفرنسي الشهير بأن (الصحة النفسية هي مثل أعلى نقترب منه بدرجة أو أخرى) [٢].

إن الإنسان بطبعه يبحث عن الاستقرار والأمان والراحة النفسية فمنذ القديم والإنسان يسعى لتحقيق الاستقرار النفسي بشتى الوسائل لكي يحصل على اتزانه واستقراره نفسيا وجسديا وكلما تقدمت الحياة تقدمت الحضارة معها زادت الضغوط على الإنسان وجعلته يفكر أكثر وأكثر بطرق ووسائل لتخفيف هذه الضغوط عن كاهله ،

[١] العيسوي / أمراض العصر / ١٩٨٤ / ص٢٧

[٢] إلهيتي / ١٩٨٥ / ص١٠

ويقدر الخبراء إن ٥٠ % من سكان أمريكا يعانون من الاكتئاب خلال فترات معينة من حياتهم [١].

ومن المعلوم إن بتقدم الحياة هذه تزداد الحاجيات الأساسية للإنسان وما دامت الحياة تتطور وتتقدم فإنها تتعقد أكثر على بني الإنسان وقد ينعكس هذا التعقيد أكثر نتيجة هذا التقدم ومهما حاول الإنسان اللحاق بركب التقدم والازدهار لكي يصل إلى مستوى يرضي طموحه إلا إن ذلك سيكون بدون شك على حساب صحته النفسية والجسمية كون قدرته على تحمل الأعباء والضغوط التي تفرض عليه تكون محدودة وفوق طاقته الاعتيادية أحيانا . لهذا فقد يصل إلى مرحلة من الانهيار والإعياء لكي يستوعب النمو المتسارع في الحياة . كما وان سرعة التقدم الذي أصاب العالم أصبحت فيه المعادلة طردية على بني الإنسان وان كثرة الصراعات التي يعيشها نتيجة التقدم ونتيجة ما رافق ذلك من حروب شهدها ويشهدها العالم اليوم بأسره وكثرة الكوارث التي حلت ببني البشر كل ذلك من شأنه أن يساهم بخلق حياة غير آمنة وغير مستقرة بل أوجدت الكثير من الأمراض النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية . والتي أخذ الإنسان يألفها شيئا فشيئا وأصبحت ترسم له صورة قاتمة عن حياته ومستقبله وقد يكون مرض الاكتئاب في مقدمة هذه الأمراض النفسية بل قد يكون السبب الرئيسي للعديد من الأمراض الأخرى العقلية والاجتماعية والجسمية . لهذا أصبح يوصف بمرض العصر كونه يشمل كل إنسان في مختلف الأعمار ومن كلا

[١] لندال/ ١٩٨٣ / ص٦٧٣

الجنسين وفي كافة المراحل إلا انه يختلف في الدرجة والتأثير والشدة فهو قد يصيب الطفل والمراهق والراشد والشيخ الكبير والرجل والمرأة على حد سواء .

إن أحداث الحياة اليومية وما تحمل معها من ضغوط يدركها الإنسان وقد لا يدركها وعندما تساير المواقف المختلفة باستمرار في مختلف مجالات الحياة وفي تعاملات الفرد مع الآخرين والتي قد لا يجد لها حلولا مناسبة رغم إنها تحتاج إلى درجة عالية من المسايرة واحتواءها بغية تحقيق التوافق النفسي وربما يفشل الفرد في هذه الموازنة الصعبة حيث إن اسعد الناس تواجههم الكثير من الصراعات والاحباطات وخيبة الأمل . والكثير من الأنواع المختلفة من الضغوط اليومية والقليل منهم نسبيا هم الذين يستطيعون مواجهة مثل هذه الظروف القاسية [١] .

ومن المعلوم إن غالبية الأجيال في كل مجتمع تعاني من الصراعات النفسية الحادة نتيجة التغيرات والمتطلبات السريعة في الحياة . وقد تصل هذه الصراعات النفسية إلى مستوى الأزمات الحادة والواسعة . إن الكثير من التغيرات الحضارية والتقدم التقني السريع غالبا ما يكون له إفرازات وانعكاسات سلبية على الوضع النفسي للشباب لاسيما في المراحل الجامعية .

ومن المفروض إن سن الشباب والمراهقة تكون اسعد أوقات الإنسان إلا إنها أصبحت حسب رأي خبراء الصحة النفسية من أتعس فترات الحياة عند الكثير من الشباب والمراهقين في العصر الحديث حيث يميلون إلى التعبير عن مشاعرهم

[١] لندال/ مصدر سابق/ص٦١٦

الداخلية نحو متطلبات المجتمع العصري ومشاكله العديدة من خلال إظهار السلوك العدواني ، لذلك فان حسب رأي هؤلاء الخبراء فان عدم معالجة حالات الاكتئاب وخاصة لدى الشباب تحمل معها مخاطر إقدام المريض على الانتحار [١] . أو قد يقوم بإيذاء الآخرين وقد يصبح مجرما .

إن الأزمات النفسية تختلف من حيث شدتها وطول بقاءها واستعصاءها على الحل كما هو الحال في الاكتئاب فيكون اشد وأعمق أثرا إن كانت الدوافع المعوقة قوية وملحة أو حيوية هامة أو كانت أهدافها ذات قيمة كبيرة للفرد كما وتكون مستعصية على الحل إن تضمنت دوافع لا شعورية لا يفطن الفرد إلى وجودها وان كانت المشكلة تفوق قدرة الفرد على حلها أو احتمالها .

وغالبا ما تقترن الأزمات في حالة من التردد والحيرة والقلق والتوتر الانفعالي علاوة على ما يترتب على إحباط الدوافع من مشاعر أليمة كثيرة كالشعور بالنقص والخيبة والعجز والشعور بالذنب والقلق والشعور بالظلم والرثاء للذات والشعور بالعزلة والوحدة وفقدان الفرد احترام نفسه [٢] .

[١] شبكة المعلومات الدولية

[٢] راجح / ١٩٦٨ / ص٤٦٨ .

لقد وجد سلاوسون في كتابه الولد الجانح أن الجانحين من الصبية يميلون إلى الاكتئاب المرضي وغيره من الظواهر الشاذة والاستعداد إلى الاستجابات العصابية [١] .

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة والمتقدمة في السلم التعليمي إذ يعتمد التخطيط أسلوبا ومبدءا مهما من اجل تنفيذ السياسة التربوية ودفع عجلة التنمية والتغير التي ينشدها المجتمع من وراء تعلم أبناءه ومن أوليات التعليم العالي توفير المناخ الصحي الذي يكون أرضا خصبة للنمو السليم في كافة الجوانب وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات واستخدام التفكير السليم بعد دراسة المشاكل وتقديم الحجج والآراء من خلال الحوار والمواجهة الفكرية .

١ – مفهوم الاكتئاب

لقد ورد مصطلح الاكتئاب في نصوص الحضارات القديمة وقد ميزه علماء الإغريق بأنه اضطراب في المزاج ونسبوه إلى زيادة السوداء في الجسم وكلمة السوداء استخدمت طوال عدة قرون لوصف اضطرابات المزاج. إما أولى الأوصاف الطبية للاكتئاب فتعود إلى الفيلسوف (اوبقراط) في القرن الرابع قبل الميلاد وذلك بتحديده للأسباب والعلاج حيث وصف الاكتئاب النفسي وصفا لا يختلف عن الوصف الحالي له مؤكدا العلاقة المتبادلة بين الجسم والعقل حيث رأى إن المرض الفعلي ينجم عن أسباب طبيعية وليس عن أسباب فوق طبيعية وان السوداء هي حصيلة ثانوية لفائض

[١] العيسوي / مقدمة في علم النفس / ٢٠٠٦ / ص٣٤٠

الصفراء في الطحال . كما توصل إلى إن المخ هو مركز الإحساس وليس القلب لذلك أوصى (اوبقراط) لتخطي الاكتئاب إعادة التوازن إلى أجهزة الجسم باستعمال الاسترخاء والعيش الصحي [١] .

إن مصطلح الاكتئاب مشتق من كلمة كئب إي بمعنى تغيرت نفسه وانكسرت من شدة الهم والحزن واتسع مصطلح الاكتئاب ليكون اكبر من ذلك بأنه حالة مرضية لها عواقبها الوخيمة ولابد من معالجتها عند الفرد المصاب [٢] .

يعد الاكتئاب احد أكثر الإمراض النفسية شيوعا في الوقت الحاضر وقد أطلق عليه بمرض العصر لكثرة انتشاره بين الناس عامة ويكاد لا يخلو فردا من بني الإنسان دون إن يزوره هذا المرض خلال مراحل حياته المتعاقبة فهو مرض يؤثر بطريقة سلبية على تفكير الإنسان وسلوكه .

فهو عبارة عن رد فعل لبعض الإحداث في حياة الفرد تلك الإحداث التي تسبب الشعور بالحزن والهم والضيق عندما تواجه هذه الإحداث الشخص فانه يلجأ إلى الحزن مع الشعور بالتشاؤم الذي يطيل من فترة الحزن أو الألم أو الأسى وتعمل هذه الإحداث كعامل مفجر أو مثير للقلق الذي يظهر في حالة اكتئاب[٣] .

---

[١] شبكة المعلومات الدولية

[٢] ألخالدي / ٢٠٠١ / ص٣٣٦

[٣] العيسوي / مصدر سابق / ص١٦٨

لقد وجد إن نسبة الاكتئاب في المجتمعات المتحضرة وبضمنها الصناعية أعلى منها في المجتمعات المتأخرة حضاريا ، بينما تكون نسبة الذهان والذهان البارانوي (الاضطهادي) في المجتمعات المتأخرة أعلى منها في المجتمعات المتقدمة[١].

لقد ظهرت نظريات عديدة بحثت في موضوع الكآبة وأرجعها إلى أسبابها الدفينة لمعرفة كنه هذا الشعور المزعج والمؤلم لدى الفرد ومن بين هذه النظريات النظرية التي تقول بأن الكآبة تنتج عن شعور الفرد بالفشل في الحصول على الحب والعطف الكافي في السنوات الأولى من الطفولة [٢] .

إن الفشل والخيبة يسببان وضعا نفسيا وهذا الوضع النفسي بحد ذاته يقتل فرص النجاح والفشل يجر إلى الفشل ويعمل على توقع الخيبة بسبب تصور الفرد عدم قدرته على النجاح في أي شيء وقد ينكمش الفرد فلا يحاول العودة إلى العمل لأنه يتوقع الفشل أيضا وهو يكره بأن يعرف الآخرين بأنه اقل منزلة منهم [٣] .

ويبدو إن ردود الفعل الاكتئابية لا تنطلق في حالة فشل الشخص وتكبده خسارة فحسب بل وأيضا في حالة التغيرات التي تطرأ في الكيمياء الجسمية في سن اليأس وكذلك في الأمراض المعدية والعوامل الاجتماعية ومع ذلك تؤثر كل هذه العوامل

[١] إبراهيم / ١٩٨٧ / ص١١٤.
[٢] إلهيتي / مصدر سابق / ص٦٤
[٣] برنهارت / ١٩٦٧ / ص٥٧

على الأشخاص الأكثر قابلية للإصابة فقط غير انه لا يمكن اعتبارها المسؤولة الوحيدة عما يصيب الشخص من اكتئاب[١].

وهنالك من ينظر إلى إن القيام بعدوان مباشر (تفريغ شحنة الغضب) يخدم كما هو مفترض في تفريغ المخزون وينتج عن ذلك تخفيف مرافق لمستوى الهياج الداخلي. وطبقا لهذا المعيار إذا ما حيل دون العدوان الصريح على مصدر الإحباط فان الطاقة العدوانية ستبحث عن قنوات أخرى إما بتحويلها إلى أهداف بديلة أو بارتدادها إلى الداخل واتخاذها شكل تعذيب الذات أو الاكتئاب النفسي [٢] .

لهذا يرى بعض علماء النفس إن الكآبة تنجم عن كبت الكراهية في اللاوعي كما إن البعض منهم يعتقد بان الشعور بالكآبة تأتي كوسيلة لعقاب الفرد لنفسه بسبب شعوره بالإثم لحبه النرجسي لنفسه في الصغر [٣] .

إن اغلب علماء النفس والصحة النفسية الذين تناولوا موضوع الكآبة أكدوا على مرور الفرد بتجارب فاشلة خلال حياته أو منع وحرمان سواء في طفولته أو مراحل حياته المتعاقبة حيث تؤثر هذه التجارب المؤلمة وتتكون لديه مشاعر من عدم الارتياح والضجر والضيق حتى يوصف بالكآبة . كما وان شعور الفرد بالخيبة أو فقدان شخص عزيز قد تؤدي بالفرد إلى شعوره بعدم الارتياح وقد يعرقله عن أداء

---

[١] غالب / ١٩٨٠ / ص١٤١.

[٢] فرويد وآخرون/ ١٩٨٦ / ص٨٥

[٣] إلهيتي / مصدر سابق / ص٦٤

نشاطه وواجباته المعتادة كما وان هنالك أسباب قد تكون غير واضحة وغير مميزة بالشكل الذي نراه عند الغالبية العظمى لدى الناس المكتئبين[١].

إن الشعور بالفشل وخيبة الأمل التي تنتاب الفرد عندما تواجهه عقبات أو عوائق أو حواجز تحول بينه وبين تحقيق هدف منشود تسعى إليه الذات البشرية وعدم القدرة على تخطي هذه العوائق والعقبات وعدم تحقيق الهدف سوف يؤدي إلى أن يصبح الشخص انفعاليا وقلقا ومضطربا وعدائيا ولا بد وانه ستظهر عليه أعراض الإحباط [٢] .

وهذا يعني إن مظاهر الكآبة ستظهر عليه وتلازمه ما دام لم يحقق هدفه المنشود حيث سينتاب الفرد حالة من الشعور باليأس والقلق وعدم التفاؤل والاطمئنان وهذه كلها علامات من علامات الاكتئاب .

لقد أظهرت دراسة قام بها (هيلي وبرونر)على الأطفال المحالين إلى إرشاد الأطفال في أمريكا إن هنالك حوالي ٩١% من الجانحين اظهروا اضطرابات رئيسية انفعالية كالشعور بعدم الأمان في العلاقات العاطفية والشعور القوي بالتهديد واضطرابات انفعالية حول نظام التأديب الأسري والشعور القوي بالنقص أو الدونية والشعور بالغيرة وصراعات انفعالية عميقة والشعور بالذنب والرغبة في العقاب[٣].

---

[١] لندال / مصدر سابق / ص٦٧٣

[٢] هاشم / ١٩٨٠ / ص١٠٠ .

[٣] العيسوي / مقدمة في علم النفس / ٢٠٠٦ / ص٣٤١

كما وان المكتئب عصابيا يكتشف في حركاته وسلوكه عن بعض الاضطرابات الجسدية بينها الشعور بالتعب من دون أن يكون هنالك مسوغ لذلك والارتخاء والشعور العام بضعف النشاط والقدرة على الحركة وتنتابه من آن لآخر أوجاع في الرأس والظهر وبعض الشكوى من اضطرابات معوية ويغلب في نومه انه مضطرب ويظهر ذلك في صعوبة الإغفاء وفي الاستفاقة المبكرة التي تجر التعب معها عادة والشعور بضعف النشاط في الصباح [١] .

ونلاحظ إن الاكتئاب في شدته من حالة حزن سريعة الزوال أو فقدان حيوية مؤقت إلى حالة من اليأس تدفع الشخص إلى التفكير بالانتحار أو حتى إلى ارتكابه فعلا ، وقد أثبتت المحاولات التي بذلت لتصنيف حالات الاكتئاب المختلفة حسب درجة الشدة أو أي أسباب معجلة أخرى عدم جدواها نظرا لان الاضطراب في حالة الاكتئاب مثله مثل معظم الاضطراب العقلي لا يتألف من صور متميزة بل يكون اضطرابا تدريجيا مستمرا يبدأ بالحالات القريبة من السواء ويتدرج حتى يصل إلى حالات المرض العقلي التي تتطلب العلاج الطبي [٢] .

ويفرق علماء النفس عادة بين الحزن والاكتئاب فالاكتئاب أكثر حدة وأكثر ثباتا من الحزن حيث يشعر المكتئبون بأنهم لا حول لهم ولا قوة وإنهم مهملون ويمر عليهم الوقت متثاقلا ربما لأنهم لا يمارسون أي نوع من اللذة فالحب والهوايات والعمل والترفيه كلها أشياء لا تروق لهم وبالتالي يميلون إلى الانسحاب منها ويهملون

[١] الرفاعي / ٢٠٠٤ / ص٣١٥
[٢] غالب / ١٩٨٠ / ص١٣٩

واجباتهم أو مسؤولياتهم وعلى حين يتصرف بعضهم بطريقة عدم الاكتراث ويتصرف البعض الأخر بعدم الارتياح والقلق وتبين أحاديثهم أنهم ناقدون لأنفسهم وإنهم مثقلون بالإحساس بالذنب وعدم القدرة على التحكم بأنفسهم وقد تخطر في بالهم أفكار الموت والتفكير بالانتحار[١]. حيث تشير كتابات المحدثين عن الاكتئاب إلى انه اضطراب طبي نفسي قديم يصاب به الكثير من الناس وله علاقة قوية بالانتحار.

لقد تبين إن نسبة (٨٠%) من حالات الانتحار تسود لديهم أعراض اكتئابية .حيث مظاهر الحزن والسوداء والعبوس والبؤس والتعاسة ويبدو الشخص باستمرار كأن السعادة قد تنكرت وكأن الغم يغلف حياته ويظهر لديه الانخفاض في تقدير الذات والضعف في مستوى الثقة بالنفس والنزوع إلى النقد الذاتي الملح والمعروف إن مثل هذا النزوع يشتد في حالة الذهان الاكتئابي ويقود في بعض الحالات إلى محاولات الانتحار[٢] .

لقد أشار بيك من خلال النتائج التي توصل إليها في دراسته عن المفاهيم النظرية لدى المكتئبين إلى إن الفرد المكتئب ينظر إلى عالمه وذاته ومستقبله بطريقة سلبية وكلما أصبح هذا الثالوث المعرفي مسيطرا على المريض زاده اكتئابا ، مما يدفع بظهور إعراض إضافية غير معرفية لحالة الاكتئاب ومن بينها ، الشعور بالذنب الاجتماعي وجعله حزينا ، ويرى إن مطالب الحياة مملة ومن الصعب تجاوزها وفي

[١] لندال / مصدر سابق / ص٦٧٣ .

[٢] الرفاعي / مصدر سابق / ص٣١٥ .

ضوء هذا تضعف إرادته ورغبته في الحياة ويتجه نحو الهروب تجنبا لمثل هذه المشاعر المؤلمة التي تعمل على انحطاط إحساسه بقيمته الذاتية[١].

لقد جاء في تعريف المعهد الأمريكي للصحة العقلية إن الاكتئاب عبارة عن خلل في سائر الجسم يشمل الجسم والأفكار والمزاج ويؤثر على نظرة الإنسان لنفسه ولما حوله من أشخاص وما يحدث من إحداث بحيث يفقد المريض اتزانه الجسدي والنفسي والعاطفي [٢] .

فالاكتئاب إذن هو حالة اضطراب وظيفي نفسي يظهر بصورة إعراض نفسية وجسدية مختلفة واهم إعراض الاكتئاب هو الخوف والضيق والتوتر والأرق وفقدان الشهية ونوبات البكاء المستمرة واضطراب النوم والتفكير في إيذاء النفس ونقدها والنظر إلى الحياة نظرة سوداوية لا يجد فيها الشخص المكتئب لذة ولا يجد فيها املاً لهذا فهو يشعر باليأس والقنوط مما يجعله ينسحب عن المجتمع وينفرد لوحده أحيانا ليتخلص من نقد الآخرين واحتقارهم له وهذا ما يشعر به المكتئب لذلك فهو يشعر بالدونية تجاه نفسه فيهرب من واقعه بانسحابه من الآخرين .

وقد يصاحب حالة الاكتئاب نوع من الهوس حيث يبدو الاكتئاب في نوبة هوس تليها نوبة اكتئاب بصورة دورية مع فترة إفاقة تفصل بينهما . يكون المريض

---

[١] ألخالدي /٢٠٠١ / ص٣٣٨ .

[٢] شبكة المعلومات الدولية

خلالها بوضع طبيعي تقريبا من حيث تفكيره وتصرفاته ، وفي حالات أخرى تتوالى النوبتين دون فترة إفاقة [١] .

ويمتاز هذا النوع من الاكتئاب بوجود مشاعر حادة بالذنب والرغبات القوية في الانتحار والتخلف الشديد في العمليات الفكرية .

وهنالك نوع أخر من الاكتئاب يطلق عليه بعصاب الاكتئاب : وهو ما يعرف أيضا باكتئاب رد الفعل ويختلف هذا النوع من الاكتئاب عن الاكتئاب الذهاني ذلك لأن اكتئاب رد الفعل إنما هو اكتئاب عصابي وليس ذهانيا وهو عبارة عن رد فعل لبعض الإحداث في حياة الفرد تلك الإحداث التي تسبب الشعور بالحزن والهم والضيق وقد تظهر إعراض هذا الاكتئاب في إعقاب فقدان الفرد لوظيفته أو عند وفاة شخص عزيز عليه أو عند الإصابة بمرض جسمي [٢] .

وفي جملة ما يبدو على المصاب بالاكتئاب العصابي انه اقل اهتماما بما كان يهتم به اهتماما شديدا من قبل وانه معزول عاطفيا عمن حوله ولا تبقى عنده محبة من كان يحبه من قبل إلا إذا كان ملزما على البقاء معهم ، وفي هذا الحال نلاحظ وكأنه يجبر نفسه على الاستمرار في تقديرهم أو محبتهم . ثم إن إدراكه للعالم الخارجي حوله

[١] إبراهيم / ١٩٩٨ / ص١٢٤

[٢] العيسوي / مصدر سابق / ص١٦٨

يصبح مصطبغا بعزلة داخلية والشيء الذي كان جذابا ومشوقا من قبل يصير الآن اقرب إلى السواد لانعدام الجاذبية والحياة فيه [١] .

وقد لا يعبر المريض عن الاكتئاب إنما يصاب بما يمكن إن نسميه بمساوئ الاكتئاب العصابي وهي تغييرات عضوية أو ما يعرف بالاضطرابات السيكوسوماتية إي الإمراض ذات الأسباب النفسية والإعراض الجسمية [٢] .

إن الاضطراب الذي يتسبب عن الصراع النفسي دون الإصابة بمرض جسمي معين هو ما يدعى بالاضطراب العقلي / الوظيفي كونه يؤدي إلى تغيير في بناء الدماغ . انه عدم تكامل الشخصية ويصبح الفرد المصاب بهذا الشذوذ لا يعرف الزمان ولا المكان ولا الأشخاص وفي هذه الحالة يتطلب وضعه في المستشفى من اجل المحافظة على حياته وحياة الآخرين . وغالبا ما يصاحب الفرد(قبض النفس) أي المضايقة وهي كآبة شديدة ووهم يساور الفرد بأنه لا قيمة له [٣] .

وبالرغم من إن كل فرد منا معرض بدرجات متفاوتة للإصابة بالاكتئاب لان الأمر لا يعدو أن يكون رد فعل عادي لهزيمة أو خسارة معينة أو فشل في الحب أو في العمل إلا إن هناك بعض الأفراد يكونون عرضة للإصابة أكثر من غيرهم أما

---

[١] الرفاعي / مصدر سابق / ٢٠٠٤ / ص ٣١٥

[٢] العيسوي / مصدر سابق / ص١٦٩

[٣] الكيال / ١٩٧٧ / ص١٣٢

الذين يعانون من نوبات الاكتئاب المتكررة دون أن يكون هناك سبب خارجي محدد فان علماء النفس يعتبرونه فريسة لاضطراب يسمى (الاكتئاب الداخلي) [١].

وعلى الرغم من إن المظاهر النفسية هي الغالبة فان الشكوى من الاضطرابات الجسدية قد تغدو مسيطرة على الأعراض النفسية وبذلك فقد ينخدع المعالج غير الحذر وتدفعه إلى تشخيص وجود اضطراب جسدي [٢] .

أنواع الاكتئاب:

ويمكن تقسيم أنواع الاكتئاب بصورة عامة إلى :

١. اكتئاب مؤقت : هو الذي يحدث بسبب فقدان شخص عزيز أو خسارة مالية أو طرد من العمل أو الطلاق وغيره من الأمور التي تكون لفترة معينة ثم يزول بزوال الحدث الذي حدث بسببه لذلك يطلق عليه بالحزن أو الكآبة المؤقتة .
٢. الاكتئاب ألسريري أو المرضي : وهو الذي يستمر شهورا أو سنوات ويحدث نتيجة لتراكمات اجتماعية وضغوطا نفسية مختلفة لا يستطيع الفرد التخلص منها ويتضمن هذا النوع من الاكتئاب الاكتئاب البسيط وهو الذي تزول فيه النوبة أو تخف بعد زوال الأزمة إما النوع الثاني فهو الاكتئاب الشديد فهو عبارة عن إحساس يسيطر على الفرد ويتضمن الشعور بالفشل وخيبة الأمل

[١] غالب / ١٩٨٠ / ص١٤١

[٢] الرفاعي / مصدر سابق / ص ٣١٥ .

ويؤدي بالتالي إلى البؤس والعبوس والتجهم وغياب كل ما يتعلق بالسعادة والانشراح فيميل فيه الفرد إلى البكاء والحزن إضافة إلى شعوره بالكسل وفقدان النشاط والحيوية إضافة إلى الانطواء والانزواء والانسحاب الاجتماعي وشعور الفرد بالتشاؤم وان الحياة لا طعم لها لذلك يتمنى فيه المصاب الموت ليتخلص من هذه الحياة . وفي هذا النوع تكثر لدى المريض الشكوى من أمراض عضوية لا حصر لها والتي يصاحبها أعراضا نفسية كالخوف والوساوس والهستريا والانهيار النفسي وغالبا ما يستيقظ الفرد من النوم متجهما حزينا لا يعرف سببا لذلك [١] .

٣. اكتئاب النفاس : وهو النوع الذي تصاب فيه به النساء ويطلق عليه بكآبة النفاس ونسبة إصابة النساء فيه (١ من بين ٥) وترجع سبب الإصابة نتيجة التغيرات البيولوجية المتعلقة بالهرمونات التي يفرزها الجسم أثناء الولادة علاوة على النواحي الجسمية التي تتعرض لها المرأة كالإرهاق والتعب والسهر وعملية الولادة وعسر الولادة وما يرافق ذلك من قلة نوم وفقدان الشهية والقلق وغير ذلك من الأمور التي تصاحب فترة الحمل أو الوضع [٢] .

٤. كآبة الكهولة : حيث يسيطر على بعض المسنين اليأس نتيجة الانحدار للجسم والعقل والإصابة بالأمراض المزمنة وحيث يشعر الفرد بأنه بدا بمرحلة

[١] عبد الله ، نبيل علي / الاكتئاب / شبكة المعلومات الدولية .

[٢] عبد الله/ نبيل علي /مصدر سابق/

التراجع يبدأ لديه القلق واليأس وكلما تراجع نموه زاد قلقا وبالتالي قد يصاب بالكآبة أو ما يطلق عليها بكآبة الكهولة أو الشيخوخة[١].

أما طرق العلاج فلحسن الحظ إن المصابين بالكآبة يمكن أن يشفوا من هذا المرض .ولكي يتم تشخيص مرض الاكتئاب لابد من وجود أعراض معينة ويمكن أن يتم العلاج بالطرق التالية :

١) العلاج النفسي: وهو يتم عن طريق الطبيب المعالج حيث يكشف المريض عن وضعه النفسي والسلوكي للطبيب المعالج وهذا الأمر كفيل بان يشعره بالراحة النفسية بمجرد مصارحة الطبيب بذلك وعلى المريض أن يستمر بالعلاج ومتابعة الجلسات مع الطبيب المعالج وغالبا ما يستخدم التنفس العميق والسباحة والتأمل والمشي والخروج إلى الحدائق والمتنزهات والترويح عن النفس بطرق للعلاج النفسي .

٢) هنالك العلاج الطبي لاستعمال الأدوية المضادة للكآبة التي من شانها أن تساعد على إعادة التوازن وتحسين حالة المريض وذلك من خلال إشراف الطبيب المختص[٢].

إن فرص الشفاء من المرض الجسدي قد تطول إذا كان المرض مصحوبا بالاكتئاب بينما تزداد فرص الشفاء إذا كان المريض من النوع المبتهج حيث يكون المكتئب اقل ميلا إلى الالتزام بالعلاج .

---

[١] الوجه الآخر /دراسة /شبكة المعلومات الدولية..

[٢] عبد الله ، نبيل علي / الاكتئاب النفسي / شبكة المعلومات الدولية

إن عدم علاج الاكتئاب يمكن أن يؤدي إلى مشكلات أخرى كالإدمان على الكحول أو المخدرات أو العقاقير التي تجعل المكتئب يدور في حلقة مفرغة لان الإدمان قد يؤدي به إلى الاكتئاب أو يزيد من حدته ، كما وان عدم علاج الاكتئاب يساعد على عودته في فترة لاحقة بشكل أكثر قوة وأطول مدة وأكثر صعوبة في العلاج .

٣) العلاج بالعمل والترويح حيث يعطى المريض أعمال حددت وخططت بعناية ويقضي المريض وقته فيها وفي العمل يتركز انتباه المريض عن اهتمامه بما يعمل كما يبلغ شعورا بثقة بالنفس كلما أنجز عملا متقنا إن هذا الانهماك في العمل يمكن أن يبعد المريض عن أوهام وأفكار السوداوية .

٤) العلاج الترفيهي وذلك بنشر جو من المرح والتفاؤل كمشاهدة السينما والعزف على الآلة الموسيقية من قبل المرضى ليشعرهم بأنهم في جو طبيعي بعيد عن الاشترار الفكري والعودة إلى المرض .

٥) العلاج بالصدمات الكهربائية وهو برنامج علاجي يتألف من ٨–١٠ تعطى للمريض بمعدل صدمة كل يومين .

٦) العلاج الديني وهو العودة إلى الله عن طريق التوجيه الديني المبسط وتعليم المريض الاستغفار والتوبة عن طريق الصلاة والدعاء وغيرها من الأمور التي ترضي الله عز وجل[١].

[١] عبد الله ، نبيل علي / الاكتئاب النفسي / مصدر سابق

٢–الدراسات السابقة

بالرغم من إن موضوع الكآبة يعد موضوع العصر إلا إن هذا الموضوع لم يشيع بحثا من قبل الباحثين بالشكل الذي يعطيه حقه لذلك لم يعثر الباحث على دراسة صريحة تناولت هذا الموضوع رغم أهميته بالنسبة للطلبة الجامعيين ما عدا دراسة رضوان وهي قياس الاكتئاب لطلاب جامعة دمشق في سوريا لذلك فقد اعتمد الباحث في هذا الفصل على بعض الدراسات المتشابهة والتي تناولت بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين في مجال الصحة النفسية والتي تطرقت إلى موضوع الاكتئاب ومن هذه الدراسات:

١) دراسة التميمي والكبيسي عام ١٩٨٥.

تناولت هذه الدراسة مشكلات طلبة الجامعة ودور الإرشاد في معالجتها وقد هدفت إلى الإجابة عن السؤالين التاليين .

١) ما المشكلات التي يعاني منها بعض الطلبة الجامعيين .

٢) ما دور الإرشاد في معالجة هذه المشكلات من وجهة نظر الطلبة .

وقد ضمت الدراسة عينة تكونت من ٢٠٠ طالبا وطالبة من الأقسام الإنسانية في كلية الآداب جامعة بغداد واستخدم الباحثان استبيانا مغلقا تم بناؤه في ضوء الاستبيان المقترح وكان يتكون من ٥٦ فقرة تمثل المشكلات التي يعاني منها الطلبة وقد استخدم معادلة ريجارسون إضافة إلى الوزن المئوي المتوسط كوسيلة إحصائية وتوصلت الدراسة إلى إن نسب مجموعات الطلبة الذين يعانون من

مختلف المشكلات تراوحت ما بين ٥,٥٥% – ٦١,٢٦% وكانت المشكلات التي حازت المراتب الأولى هي المعاناة من قلة الترويح عن النفس حيث حصلت على ٦١,٥٦% وجاء الشعور بالقلق الدائم بالمرتبة الثانية حيث حصل على ٥٥,٧١% ثم المعاناة من عدم توفر الأماكن الترويحية التي حصلت على ٥٤,٤% .

٢) دراسة سامر جميل رضوان وهي بعنوان الصورة السورية لمقياس بيك للاكتئاب وهي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق عام ١٩٩٩م . وهي دراسة لغرض بناء مقياس مقنن عن البيئة السورية ونسبة انتشاره والفروق الفردية بين الجنسين والفئات العمرية والاختصاص الجامعي .

جاءت أهمية الدراسة من أهمية موضوع الاكتئاب والمشاعر الاكتئابية بوصفها ظاهرة باتت أكثر ملاحظة في البيئة العربية بسبب زيادة الضغوط النفسية والاجتماعية . وقد هدفت إلى تحقيق مجموعة من الأمور منها تقنين مقياس الاكتئاب على البيئة السورية واختبار صدقه وثباته وإجراء مقارنة بين عينة الدراسة وعينات عربية تتوفر حولها الدراسات حول

المقياس نفسه واستخراج معايير مبدئية خاصة لمجتمع الدراسة . وقد شملت عينة الدراسة ١١٣٤ طالبا وطالبة من طلاب جامعة دمشق موزعين على الكليات العلمية والإنسانية وتم اختيار هذه العينة بطريقة عرضية وتراوحت أعمارهم بين ١٨ – ٣٠ سنة واستخدم مقياس

بيك للاكتئاب الذي يحتوي على (٢١) بندا والمعرض من قبل احمد عبد الخالق ونشر في عام ١٩٩٦م بتصريح من أيرون بيك وتم التأكد من صدقه التمييزي والتكويني والتلازمي واستخرج معامل الثبات بطريقة اختبار ثبات القائمة من خلال إعادة الاختبار . إما الصدق فمن خلال حساب درجة الارتباط ومحك خارجي وحساب الاتساق الداخلي بين البنود الناجمة من إجراءات التحليل ألعاملي بحساب معامل (إلفا) أو الارتباط بين كل بند من بنود القائمة والدرجة الكلية للقائمة إضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة . واهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي إن متوسط الاكتئاب لدى طلاب الجامعة السورية بين الجنسين عال بالمقارنة مع بعض البلدان العربية وان الإناث قد حصلن على متوسطات اعلي من الذكور على القائمة إلا إن الفرق لن يكن دالا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تشير إلى إن الإناث يحصلن في المتوسط على درجات اعلي في الاكتئاب من الذكور . إما من الناحية العمرية لم تظهر النتائج وجود فروق بين المجموعات العمرية المختلفة . واستنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها فان قائمة بيك للاكتئاب تعتبر أداة صالحة للتشخيص ولأغراض البحث في المجتمع السوري مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة إجراء مزيد من الدراسات على عينات أوسع من بيئات اجتماعية وثقافية وفئات عمرية متنوعة .

٣) الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب لدى طلبة جامعة بغداد وهي رسالة ماجستير تقدمت بها منتهى مطشر عبد الصاحب علي إلى مجلس كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد سنة ٢٠٠٣ وقد هدف البحث إلى

١) التعرف إلى مستوى الشعور بالذنب لدى طلبة جامعة بغداد .

٢) التعرف على مستوى الاكتئاب لدى طلبة الجامعة .

٣) التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشعور بالذنب والاكتئاب من حيث قوة هذه العلاقة واتجاهها .

٤) التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الشعور بالذنب والاكتئاب وفقا لمتغيري الجنس والتخصص .

وقد شملت العينة طلبة الصفوف الأولى من جامعة بغداد من كلا الجنسين والتخصصين العلمي والإنساني للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ واستخدمت الباحثة لتحقيق أهداف البحث مقياس الشعور بالذنب الذي صممته الباحثة بعد إخراج صدقه الظاهري والمنطقي وصدق البناء إما الثبات فتم استخراجه بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية الذي بلغ ٠,٨٥ وطريقة إعادة الاختبار الذي بلغت قيمته ٠,٨٧ كما استخدمت مقياس الاكتئاب لبيك بعد إن قامت باستخراج الصدق الظاهري والصدق التلازمي كما استخرجت الثبات بطريقة إعادة الاختبار ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة البحث البالغ حجمها ٤٣٠ طالبا وطالبة في الصفوف الأربعة الأولى في جامعة بغداد موزعين إلى ٢٢١ ذكور و٢٠٩ إناث و١٨٢ علمي و٢٤٨ أنساني وشملت العينة طلاب كليات طب الأسنان والتمريض والقانون واللغات واستخدمت الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان براون إضافة إلى معادلة كرونباخ والاختبار الزائي وتوصلت إلى النتائج التالية إن :

أ- مستوى الشعور بالذنب لطلبة جامعة بغداد اعلي بقليل من المستوى الفرضي للمقياس .

ب- إن متوسط الاكتئاب لدى طلبة جامعة بغداد اعلي بقليل من المتوسط الفرضي للمقياس .

ج- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الشعور بالذنب والاكتئاب .

د- وجود فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين الشعور بالذنب والاكتئاب وفقا لمتغير الجنس

ولصالح الإناث .

هـ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الشعور بالذنب والاكتئاب وفقا

لمتغير التخصص الدراسي وفي ضوء النتائج أعلاه وضعت الباحثة بعض التوصيات

والمقترحات .

٤) دراسة اميمة يحيى علي خان بعنوان الرعاية النفسية والتربوية للشباب الجامعي وبناء أنموذج التعامل معهم وهي أطروحة دكتوراه تقدمت بها إلى قسم التربية وعلم النفس في كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد عام ٢٠٠٨ م حيث قامت الباحثة بتصميم استبيان استطلاعي من خلال توجيه سؤال مفتوح إلى الطلبة للتعبير عن

مشكلاتهم وكانت العينة ٥٠ طالبا وطالبة كما قامت بإجراء المقابلات مع عدد من الطلبة بغية إعداد أداة البحث النهائي الذي قامت باستخراج صدقه الظاهري وقياس ثباته بطريقة إعادة الاختبار كما تم حساب معامل ارتباطه وقد طبق على عينة البحث البالغ ٣٠٠ طالبا وطالبة وقد استخدمت الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون) و (معامل سيبرمان براون) وكانت المشكلات موزعة على ٨ مجالات مرتبة تنازليا حسب نسبته المئوية وهي (المشكلات الدراسية ، النفسية والانفعالية ، الصحية والجسمية ، الاجتماعية ، أوقات الفراغ أو الأوقات الترويحية ، الاقتصادية والمالية ، الأقسام الداخلية) وقد توصلت إلى التوصيات والمقترحات لتخفيف الرعاية النفسية والتربوية للشباب الجامعي من خلال الاهتمام بمرحلة الطفولة وإعداد وتطوير الوالدين وتعليمهم مبادئ الصحة النفسية وتقبل دور المجتمع في تحقيق الرعاية المطلوبة للشباب .

٥) دراسة سلمى سامح ناصر العامود بعنوان الاستعداد للانتحار وعلاقته بالإبعاد الأساسية للشخصية لدى طلبة الجامعة في كلية التربية وهي أطروحة دكتوراه تقدمت بها إلى مجلس كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد ٢٠٠٩ وقد اعتمدت الباحثة لقياس إبعاد الشخصية على مقياس (أيزنك) الذي يرى ا ن أي شخصية سوية تقع على درجة معينة من هذه الإبعاد ويمكن في ظروف بيئية معينة إن يطور استجابة شاذة أو اضطرابا نفسيا إذا توافرت له درجة مرتفعة على إي بعد من إبعاد نظرية (أيزنك) وهناك إشارات علمية إلى علاقة بعض إبعاد الشخصية بالاستعداد للانتحار لدى بعض الأشخاص . وتأتي أهمية هذا البحث من إن

معرفة خصائص الاستعداد للانتحار يساعد في الكشف عن الخلفية النفسية التي يستند إليها ذلك الاستعداد ، ومن ثم العمل على احتوائها ومنع تأثيراتها السلبية .

استهدف البحث التعرف على مستوى الانتحار أو بعدي الشخصية (الانبساط ، الانطواء) و (الاتزان ، عدم الاتزان) لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في الاستعداد للانتحار و بعدي الشخصية (الانبساطية ، العصابية) تبعا لتغيرات الجنس والتخصص والترتيب الولادي ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياسا مكونا من ٤ مكونات فرعية هي (الإحباط ، الاكتئاب ، إيذاء الذات ، السلوك الانتحاري) لقياس الاستعداد للانتحار لدى طلبة الجامعة وتكون المقياس من (٧٢) فقرة في صيغته النهائية . كما وقد تبنت الباحثة قائمة (أيزنك) للشخصية التي تمثل بعدين من إبعاد الشخصية هما (الانبساطية والعصابية) وقد طبقت المقياسين على عينة تكونت من ٥٠٠ طالبا وطالبة من طلبة جامعة بغداد للدراسات الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ واهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة هي :

١) يمتلك إفراد عينة البحث استعدادا للانتحار على وفق المقياس لهذا الغرض ولا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استعدادهم للانتحار .

٢) إن ذوي التخصص الإنساني أكثر استعدادا للانتحار من اقرأنهم في التخصص العلمي ولا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين إفراد العينة من ذوي التسلسل الولادي الأول والأخير في استعدادهم للانتحار .

٣)إن الإناث أكثر انبساطا من الذكور وان إفراد العينة من الطلبة في التخصص الإنساني أكثر انبساطية من اقرأنهم في التخصص العلمي .

٤)إن الإناث أكثر عصابية من اقرأنهم الذكور والإفراد من ذوي التخصص الإنساني أكثر عصابية من ذوي التخصص العلمي .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

١- العينة :

تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبا وطالبة من كلية التربية ابن الهيثم علوم الحاسبات المرحلة الثالثة صباحي حيث ضمت (٢٠)طالبا و(٢٠) طالبة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ . وكان متوسط أعمارهم (٢٩,٥) سنة للطالبات و(٢٧,٥) للطلبة.

٢- أداة البحث :

استخدم في هذا البحث مقياس بيك للاكتئاب وهو من المقاييس الواسع انتشارا في العالم وقد قام بوضعه العالم والطبيب النفسي (أيرون بيك) الأستاذ في جامعة بنسلفانيا وقام بترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية ونشره الدكتور عبد الستار إبراهيم في كلية الطب جامعة الملك فيصل ويتكون هذا المقياس من (٢١) مجموعة من الأسئلة وكل مجموعة تصف احد أعراض الاكتئاب كالمزاج الحزين والتشاؤم والفشل وعدم الرضا ومشاعر الذنب والبكاء والتهيج والقابلية للإثارة والانسحاب الاجتماعي وعدم القدرة على اتخاذ القرار واضطرابات النوم وفقدان الشهية والوزن ...الخ. ويستخدم هذا المقياس من ١٦ سنة وصولا إلى سن الشيخوخة المتأخرة وقد تم تصميم القائمة بصيغتها الأولى عام ١٩٦١ استنادا إلى الملاحظات العيادية للمرضى الاكتئابيين وتم تحديد أكثر الإعراض انتشارا لديهم وجمعت في بنوده (٢١) . كما يصلح مقياس بيك

للأغراض العملية العلاجية وتناسب مرضى الطب النفسي والعلاج النفسي . ولم يتم الاستناد إلى نظرية محددة في إعداد هذا المقياس وهذا ما جعله مقبولا من قبل المختصين النفسيين وأطباء الصحة النفسية من أصحاب الاتجاهات النظرية المختلفة الذين يهتمون بالقياس . وفي عام ١٩٧١ تم نشر الصيغة المعدلة للمقياس التي تضمنت بعض التعديلات والتحسينات كإلغاء النفي المزدوج وتغيير صياغة مجموعة من البنود .

٣- تعليمات المقياس :

تم وضع تعليمات الإجابة على المقياس في الصفحة الأولى حيث طلب فيها من المبحوث قراءة فقرات المقياس وبشكل جيد بإمعان وان يختار الإجابة على الفقرة التي تنطبق عليه تماما بأن يضع دائرة حول الرقم المخصص لهذه الفقرة . حيث وضع في كل مجال خمسة عبارات تقيس مستوى الاكتئاب وأعطيت الأوزان (٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) وحسب عدد العبارات وقد أخذت مستويات للاكتئاب هي (لا يوجد اكتئاب ، اكتئاب بسيط ، اكتئاب متوسط ، اكتئاب شديد ، اكتئاب شديد جدا) كما طلب من أفراد العينة كتابة الاسم إذا ما أراد المبحوث معرفة مستوى الكآبة لديه فعليه أن يذكر اسمه على ورقة المقياس كما تضمنت تعليمات تتعلق بالجنس وذلك لمعرفة مدى الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الكآبة . والملحق (١) يبين ذلك .علما بان مفتاح المقياس هو كالآتي :

صفر– ٩ لا يوجد اكتئاب

١٠–١٥ .اكتئاب بسيط

١٦–٢٣ اكتئاب متوسط

٢٤–٣٦ اكتتاب شديد

٣٧– فأكثر اكتئاب شديد جدا

الفصل الرابع
النتائج وتحليلها

١. تبين إن نسبة الكآبة بصورة عامة لدى كلا الجنسين في المرحلة الثالثة لقسم الحاسبات قد بلغت (١٤,٨٥%) وحسب تصنيف بيك للاكتئاب فان مستوى الكآبة تكون بسيطة لديهم وبالرغم من إن (٤٠%) من أفراد العينة الكلية لديهم كآبة متوسطة وان (١٠%) لديهم كآبة شديدة و(١٧,٥%) لديهم كآبة بسيطة و(٣٢,٥%) لا توجد لديهم كآبة إلا إن النتيجة العامة هي كآبة بسيطة والجدول (١) يبين ذلك .

جدول (١)

يبين توزيع حالات الكآبة ونسبها المئوية لدى مجموع أفراد العينة (الذكور والإناث)

ت	الحالة	الذكور والإناث	%
١	لا يوجد	١٣	%٣٢,٥
٢	بسيط	٧	%١٧,٥
٣	متوسط	١٦	%٤٠
٤	شديد	٤	%١٠
٥	شديد جدا	٠	٠
المجموع		٤٠	%١٠٠

٢. مما يلفت النظر إن فقرة وجود الأفكار الانتحارية انعدمت لدى الذكور في الوقت الذي ظهرت هذه الأفكار لدى الإناث فقط وهذا عكس ما هو مألوف حيث إن الأفكار الانتحارية غالبا ما تراود ويقدم عليها فئة الشباب بحكم الجرأة والقدرة التي يتمتع بها الذكور أكثر من الإناث .

إن خطورة هذه الأفكار تكمن في هذه الفئة من الشابات في الجامعات التي تعد أكثر إنتاجا وعطاء في المجتمع وعليهم يتوقف مستقبل المجتمع حيث سيكون بانتظار هذه الطاقات التي لا بد وإنها ستساهم في بناء المجتمع وان تتحمل مسؤولية الأجيال مستقبلا.

وتشير الدراسات إن تزايد خطورة هذه المشكلة عندما يكون معظم المنتحرين من فئة الشباب هي الفئة العمرية الأكثر نتاجا وعطاء إذ أكدت البحوث إن معظم المنتحرين هم من فئة الشباب . ومما يؤكد هذه الحقيقة هو ما توصلت إليها دراسة العامود التي تناولت بها الاستعداد للانتحار وعلاقته بالأبعاد الأساسية للشخصية لدى طلبة الجامعة حيث توصلت الباحثة إلى إن أفراد عينة بحثها يمتلكون استعدادا للانتحار على وفق المقياس الذي أعدته لهذا الغرض كما توصلت إلى انه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استعدادهم للانتحار ، كما جاءت هذه الفقرة مخالفة لما توصلت إليه الباحثة من إن الإناث أكثر انبساطا من الذكور وهذا لا يعني إن الإناث اقل أفكارا انتحارية علاوة على إن فقرة التشاؤم من المستقبل والسخط وعدم الرضا وعدم الاستقرار النفسي قد احتلت المراتب الأولى في فقرات الاكتئاب

وهذا يتقاطع مع ما توصلت إليه الباحثة من إن الإناث أكثر انبساطا من الذكور فالانبساطية تتقاطع مع الاكتئاب .

٣. لقد ظهر إن أكثر الفقرات التي تنتج الكآبة لدى أفراد العينة هي فقرة هبوط مستوى الكفاءة والعمل وكذلك السخط وعدم الرضا وفقرة الاستثارة وعدم الاستقرار النفسي وإدانة الذات واضطرابات النوم والتشاؤم من المستقبل حيث احتلت مراتب متقدمة من بين الفقرات الأخرى .

وهذا ما أكد عليه بعض المختصين بالصحة النفسية من إن الأعراض التي يشعر بها المريض بالكآبة هي أفكار سوداوية والتردد الشديد والشعور بالإثم والتقليل من قيمة الذات والأرق الشديد والمعاناة من بعض الأفكار الانتحارية .

لقد قام بيك بتحليل محتوى عمليات التفكير الشديدة الحساسية للمكتئبين فتوصل إلى نتائج تفيد بأن هؤلاء الأفراد يعانون من وجود مفاهيم غير حقيقية بل مشوهة كالحرمان وفقدان الذات وتأنيب الضمير أو لوم الذات ومطالب والهروب من الواقع بالاستغراق في الخيال والميول أو الرغبات الانتحارية .

٤. لقد تبين إن نسبة الكآبة لدى الطلاب (الذكور) في المرحلة الثالثة لقسم الحاسبات قد بلغت (١٢,٩٥) أي إن الطلبة (الذكور) بصورة عامة لديهم اكتئاب بسيط حسب مقياس بيك للاكتئاب

٥. إن (٥٠%) من أفراد العينة من الذكور لديهم اكتئاب وقد توزعوا بين الاكتئاب البسيط والمتوسط والشديد وكانت الغالبية منهم أي نسبة (٣٥%) لديهم اكتئاب متوسط و (٥%) لديهم اكتئاب شديد و(١٠%) لديهم اكتئاب بسيط فكان المتوسط العام للذكور هو اكتئاب بسيط والجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

يبين حالات الكآبة ونسبها المئوية لدى الطلبة (الذكور) .

ت	الحالة	الذكور	%
١	لا يوجد	١٠	%٥٠
٢	بسيط	٢	%١٠
٣	متوسط	٧	%٣٥
٤	شديد	١	%٥
٥	شديد جدا	٠	٠
المجموع		٢٠	%١٠٠

ظهر إن الطالبات أكثر اكتئابا من الطلاب إذ بلغت نسبة الكآبة لديهن (١٦,٧٥) لدى مجموع أفراد العينة من الطالبات وحسب مقياس بيك للاكتئاب فإنهن

يشعرن بكآبة متوسطة. وتعد هذه النتيجة طبيعية حيث إن نسبة الكآبة في الإناث عموما تبلغ أضعاف نسبتها في الذكور وهذا ما تشير إليه الكثير من الدراسات وعلماء الطب النفسي والصحة النفسية من إن الإناث يصبن بكآبة بنسبة قد تصل إلى (٢٠%) في حين إن نسبة الإصابة للذكور لا تتعدى (٤%) وهذا ما يتفق ما جاء في دراسة سامر رضوان هذا من جانب ومن جانب آخر إن التركيب البيولوجي للذكور وطبيعة الخبرات التي يمرون بها وقوة تحمل الرجل تختلف عن الإناث بكثير من ضغوط الحياة لذا فان هذه النسبة تعد طبيعية ومتناسقة مع ما جاءت بها الدراسات والأبحاث العلمية . ومما يعزز هذه النتيجة إن نصف أفراد العينة من الذكور (٥٠%) لا توجد لديهم كآبة بالوقت الذي ظهر إن (١٥%)فقط ظهرت لديهن كآبة .

٦. تبين إن (٤٥%) من الإناث يشعرن بكآبة متوسطة و(٢٥%) بكآبة بسيطة و(١٥%) كآبة شديدة والجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣)

يبين حالات الكآبة ونسبها المئوية لدى الطالبات (الإناث)

ت	الحالة	الإناث	%
١	لا يوجد	٣	%١٥
٢	بسيط	٥	%٢٥
٣	متوسط	٩	%٤٥
٤	شديد	٣	%١٥
٥	شديد جدا	٠	٠
المجموع		٢٠	%١٠٠

التوصيات

١.قيام أساتذة الإرشاد والصحة النفسية بتطبيق بعض مقاييس الصحة النفسية على طلبتهم عمليا للاطلاع عليها بشكل مباشر والاستفادة من محاورها في حياتهم العملية .

٢.استثمار موضوع الإرشاد والصحة النفسية في الجانب الوقائي والإنمائي للطلبة لبعض الأمراض النفسية والوقاية منها لاسيما المواضيع التي تدرس ضمن مناهج كليات التربية للاستفادة عند تطبيقها على الطلبة للوقوف على أعراض بعض الأمراض النفسية .

المقترحات

١. ضرورة إجراء دراسات على طلبة الجامعات في مجالات مواضيع الصحة النفسية عموما وتوجيه طلبة الدراسات العليا في استثمار ذلك عند إعداد رسائلهم.
٢. إجراء دراسة على طلبة الجامعة للتعرف على الضغوط النفسية التي تواجههم في حياتهم اليومية .

ملحق (١)

الحزن : لا أشعر بالحزن ... (0)

أشعر بالحزن والكآبة...(1)

الحزن والانقباض يسيطران علي طوال الوقت ، وأعجز عن الفكاك منهما. ...(2)

أشعر بالحزن أو التعاسة لدرجة مؤلمة. ...(3)

أشعر بالحزن والتعاسة لدرجة لا تحتمل. ...(4)

التشاؤم من المستقبل:

لا أشعر بالقلق أو التشاؤم من المستقبل ....(0)

أشعر بالتشاؤم من المستقبل...(1).

لا يوجد ما أتطلع إليه في المستقبل....(2)

لا أستطيع أبداً أن أتخلص من متاعبي....(3)

أشعر باليأس من المستقبل ، وأن الأمور لن تتحسن....(4)

الإحساس بالفشل:

لا أشعر بأني فاشل. ...(0)

أشعر أن نصيبي من الفشل أكثر من العاديين....(1)

أشعر أني لم أحقق شيئا له معنى أو أهمية....(2)

عندما أنظر إلى حياتي في السابق أجدها مليئة بالفشل....(3)

أشعر أني شخص فاشل تماماً (أبا أو زوجا)....(4).

السخط و عدم الرضا:

لست ساخطاً....(0)

أشعر بالملل أغلب الوقت....(1)

لا أستمتع بالأشياء كما كنت من قبل....(2)
لم أعد أجد شيئا يحقق لي المتعة (أو الرضا)....(3)
إنني غير راض وأشعر بالملل من أي شئ....(4).

الإحساس بالندم أو الذنب:

لا يصيبني إحساس خاص بالندم أو الذنب على شيء. ...(0)
أشعر بأنني سيء أو تافه أغلب الوقت. ...(١)
يصيبني إحساس شديد بالندم والذنب....(2)
أشعر بأنني سيء وتافه أغلب الأوقات تقريباً....(3).
أشعر بأنني سيء وتافه للغاية....(4) .

توقع العقاب:

لا أشعر بأن هناك عقاباً يحل بي. ...(0)
أشعر بأن شيئاً سيئاً سيحدث أو سيحل بي....(1)
أشعر بأن عقاباً يقع علي بالفعل....(2).
أستحق أن أعاقب....(3).
أشعر برغبة في العقاب ...(4)

كراهية النفس:

لا أشعر بخيبة الأمل في نفسي. ...(0)
يخيب أملي في نفسي...(1).
لا أحب نفسي....(2)
أشمئز من نفسي....(3)
أكره نفسي....(4)

إدانة الذات:

لا أشعر بأني أسوأ من أي شخص آخر. ....(0)

أنتقد نفسي بسبب نقاط ضعفي أو أخطائي.....(1)

ألوم نفسي لما أرتكب من أخطاء...(2).

ألوم نفسي على كل ما يحدث....(3)

وجود أفكار انتحارية:

لا تنتابني أي أكار للتخلص من نفسي....(0)

تراودني أفكار للتخلص من حياتي ولكن لا أنفذها....(1)

أفضل لي أن أموت....(2).

أفضل لعائلتي أن أموت....(3)

لدي خطط أكيدة للانتحار....(4)

سأقتل نفسي في أي فرصة متاحة....(5)

البكاء:

لا أبكي أكثر من المعتاد....(0).

أبكي أكثر من المعتاد....(1)

أبكي هذه الأيام طوال الوقت ولا أستطيع أن أتوقف عن ذلك....(2)

كنت قادراً على البكاء ولكنني أعجز الآن عن البكاء حتى لو أردت ذلك.(3)

الاستثارة وعدم الاستقرار النفسي:

لست منزعجاً هذه الأيام عن أي وقت مضى. ...(0)

أنزعج هذه الأيام بسهولة....(1).

أشعر بالانزعاج والاستثارة دوماً...(2)

لا تثيرني ولا تغضبني الآن حتى الأشياء التي كانت تسبب ذلك سابقاً (٣)

الانسحاب الاجتماعي:

لم أفقد اهتمامي بالناس....(0).

أنا الآن أقل اهتماماً بالآخرين عن السابق....(1)

فقدت معظم اهتمامي وإحساسي بوجود الآخرين....(2)

فقدت تماما اهتمامي بالآخرين...(3).

التردد وعدم الحسم:

قدرتي على اتخاذ القرارات بنفس الكفاءة التي كانت عليها من قبل....(0)

أؤجل اتخاذ القرارات أكثر من قبل...(1).

أعاني من صعوبة واضحة في اتخاذ القرارات....(2)

أعجز تماما عن اتخاذ أي قرار بالمرة...(3).

تغير صورة الجسم والشكل:

لا أشعر بأن شكلي أسوأ من قبل....(0)

أشعر بالقلق من أني أبدو أكبر سناً وأقل جاذبية.....(1)

أشعر بوجود تغيرات دائمة في شكلي تجعلني أبدو منفراً (منفرة) وأقل جاذبية....(2)

أشعر بأن شكلي قبيح (قبيحة) ومنفر (منفرة)....(3)

هبوط مستوى الكفاءة والعمل:

أعمل بنفس الكفاءة كما كنت من قبل. ...(0)

أحتاج إلى مجهود خاص لكي أبدأ شيئاً....(1)

لا أعمل بنفس الكفاءة التي كنت أعمل بها من قبل....(2)

أدفع نفسي بمشقة لكي أعمل أي شيء. ...(3)

أعجز عن أداء أي عمل على الإطلاق...(4)

ضطرابات النوم:

أنام جيداً كما تعودت. ...(0)

أستيقظ مرهقاً في الصباح أكثر من قبل....(1)

أستيقظ من 2-3 ساعات أبكر من ذي قبل ، وأعجز عن استئناف نومي ....(2).

أستيقظ مبكراً جداً ولا أنام بعدها حتى إن أردت....(3).

التعب والقابلية للإرهاق:

لا أتعب بسرعة أكثر من المعتاد...(0).

أشعر بالتعب والإرهاق أسرع من ذي قبل....(1)

أشعر بالتعب حتى لو لم أعمل شيئا....(2).

أشعر بالتعب الشديد لدرجة العجز عن عمل أي شيء....(3).

فقدان الشهية:

شهيتي للطعام ليست أسوأ من قبل....(0).

شهيتي ليست جيدة كالسابق....(1)

شهيتي أسوأ بكثير من السابق....(2)

لا أشعر برغبة في الأكل بالمرة....(3)

تناقص الوزن:

وزني تقريباً ثابت....(0).

فقدت أكثر من ٣ كغم من وزني....(1)

فقدت أكثر من ٦ كغم من وزني....(2)

فقدت أكثر من ١٠ كغم من وزني....(3)

تأثر الطاقة الجنسية:

لم ألاحظ أي تغيرات حديثة في رغبتي الجنسية....(0)

أصبحت أقل اهتماماً بالجنس من قبل...(1).

قلت رغبتي الجنسية بشكل ملحوظ....(2)

فقدت تماما رغبتي الجنسية....(3).

الانشغال على الصحة:

لست مشغولاً على صحتي أكثر من السابق....(0)

أصبحت مشغولاً على صحتي بسبب الأوجاع والأمراض ، أو اضطرابات المعدة والإمساك....(1)

أنشغل بالتغيرات الصحية التي تحدث لي لدرجة أني لا أستطيع أن أفكر في أي سيء آخر....(2)

أصبحت مشغولاً تماما بأموري الصحية. ...(٣)

المصادر :

١. إبراهيم ، أكرم نشأة / علم النفس الجنائي / دار الثقافة للنشر والتوزيع/عمان/ط٢/١٩٩٨.
٢. إبراهيم ، ريكان / النفس والعدوان / دار الشؤون الثقافية العامة / وزارة الثقافة والإعلام / ط١ / بغداد / ١٩٨٧ .
٣. برنهارت / علم النفس في الحياة العملية .
٤. ألخالدي ، أديب / الصحة النفسية / الدار العربية للنشر والتوزيع / المكتبة الجامعية غريان / ليبيا / ط١ / ٢٠٠١ .
٥. راجح ، احمد عزت / أصول علم النفس / دار الكتاب العربي للطباعة والنشر / القاهرة / ط٧ / ١٩٦٨.
٦. رضوان ، سامر جميل / الصورة السورية لمقياس بيك للاكتئاب / جامعة دمشق / ١٩٩٦
٧. الرفاعي ، نعيم / الصحة النفسية دراسة سيكولوجية التكيف / جامعة دمشق /دار الكلمة / ط٨ / ٢٠٠٤ .
٨. العامود ، سلمى سامح ناصر / الاستعداد للانتحار وعلاقته بالأبعاد الأساسية للشخصية لدى طلبة الجامعة في كلية التربية / أطروحة دكتوراه / كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد .
٩. عبد الله ، نبيل علي / دراسة من شبكة المعلومات الدولية .

١٠. علي خان ، اميمة يحيى / الرعاية النفسية والتربوية للشباب الجامعي وبناء أنموذج للتعامل معهم / أطروحة دكتوراه / قسم التربية وعلم النفس / كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد / ٢٠٠٨ .

١١. علي ، منتهى مطشر عبد الصاحب / الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب لدى طلبة جامعة بغداد / رسالة ماجستير / كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد / ٢٠٠٣ .

١٢. العيسوي ، عبد الرحمن / مقدمة في علم النفس / الدار الجامعية / الإسكندرية / ٢٠٠٦ .

١٣. العيسوي ، عبد الرحمن / أمراض العصر .

١٤. غالب ، مصطفى / الشذوذ النفسي / مكتبة الهلال /بيروت /١٩٨٠ .

١٥. فرويد وآخرون /سيكولوجية العدوان / ترجمة عبد الكريم ناصيف / دار منارات للنشر / عمان / ط١ / ١٩٨٦ .

١٦. القحطاني ، علي بن الحسن / مرض الاكتئاب / دراسة منشورة في صحيفة الجزيرة في الانترنيت / العدد ١٠٤٢٧ / ط١ / ١٦ نيسان / ٢٠٠١ .

١٧. الكيال ، دحام / دراسات في علم النفس / مكتبة الشرق الجديد / بغداد / ط٣ / ١٩٧٧ .

١٨. لندال ، دافيدوف / دار ماكجروهيل للنشر / مدخل علم النفس / ط٤ / ترجمة سيد الطواب وآخرون / منشورات مكتبة التحرير / الطبعة العربية / ١٩٨٣.

١٩. هاشم ، زكي محمود / الجوانب السلوكية في الإدارة / وكالة المطبوعات / الكويت / ط٣ / ١٩٨٠ .

٢٠. إلهيتي ، مصطفى / القلق .

٢١. شبكة المعلومات الدولية www.arabna.com

٢٢. شبكة المعلومات الدولية www.al3asefah.com

الأبعاد الإنسانية لمفهومي الحب والكراهية في كتب اللغة ومعاجمها

أ.د.عبد القادر سلاَّمي

تقديم:

لئن انصبّت أفكار الأدباء والمفكّرين في شأن الحبّ والكراهية على بيان ماهيتهما واختلاف الناس فيهما وأنواعهما وهل هما اضطراريان أم اختياريان؟ وسَوْق أمثلتهما التاريخية و التي تقوم دلائل على عفّة المحبّين ووفائهم وإخلاصهم أو نفورهم وغدرهم، فإنّ اللغويين كانوا أكثر عناية بأسمائهما ونعوتهما ودرجاتهما، و ومراتبهما، والوقوف على أسبابهما ودواعيهما وعلاماتهما، فبحثوا في أسرار المعاني،ورأوا في ذلك خاصية من خصائص الذّهن العربي بوجه عام،إذ كان يعدُّ الكلمة دليل حياة،ومنها ينفذ إلى معرفة الحياة، وبها يعبّر عن أدقّ الأحاسيس وأبعد الصوَر عن الخيَال.[١]

وتسعى الدراسة الموالية إلى استعراض نماذج من الأبعاد الإنسانية لفلسفتي الحب والكراهية في كتب اللغة و معاجمها،و ما جاء من ألفاظهما بما يتوافق و ترتيبهما في النّفس البشرية درجةً وقوّة ومقاديرَ ويجعل منهما فلسفة حياة.

السياق العاطفي بين الحبّ والكراهية :

وهو الجانب أو المستوى من المعنى الذي يعبّر عن شعور المتكلّم أو اتّجاهه أو رأيه نحو أمر ما في سياق معيّن درجةً وقوّةً وضغطاً، ويقتضي تأكيداً أو مبالغة، فكلمة"يكره" غير كلمة"يبغض"وذلك أنّ الكُرْه خلاف الرِّضا[٢]،بينما يدلّ البُغْض على خلاف الحبِّ.[3]

فقد فصّل الثعالبي(ت ٤٢٩هـ) في كتابه "فقه اللغة" الكلمات الدالّة على معاني الحبّ في فصل خاص، جعل عنوانه(في ترتيب الحبّ وتفصيله عن الأئمة)، فقال:"أَوَّلُ مَرَاتبِ الحُبِّ الهَوَى، ثُمَّ العَلاَقَةُ، وهي الحُبُّ اللاَّزِمُ للقَلْبِ، ثُمَّ الكَلَفُ وهو شِدَّةُ الحُبِّ، ثُمَّ العِشْقُ(*) وهو اسمٌ لِمَا فَضَلَ عَنِ المِقْدَارِ الذي اسْمُهُ الحُبُّ، ثُمَّ الشَّعَفُ وهو إحْرَاقُ الحُبِّ القَلْبَ مَعَ لَذَّةٍ يَجِدُها، وكذلك اللَّوْعَةُ واللاَّعِجُ(*)، فإنَّ تِلْكَ حُرْقَةُ الهَوَى ، وهذا هَوَ الهَوَى المُحْرِقُ، ثُمَّ الشَّغَفُ وهو أنْ يَبْلُغَ الحُبُّ شَغَافَ(*) القَلْب، وهي جِلْدَةٌ دُونَهُ،و قد قُرِئَتَا جَميعاً: شَغَفَها وشَعَفَها؛ ثُمَّ الجَوَى وهو الهَوَى البَاطِنُ، ثُمَّ التَّيْمُ، وهو أنْ يَسْتَعْبِدَهُ الحُبُّ، ومنهُ سُمِّيَ تَيْمُ الله أيْ عَبْدُ اللَّه، ومنهُ رَجُلٌ مُتَيَّمٌ، ثُمَّ التَّبْلُ، وهو أنْ يَسْقِمَهُ الهَوَى، ومنه رَجُلٌ مَتْبُولُ، ثُمَّ التَّدْلِيَةُ وهو ذَهَابُ العَقْل مِنَ الهَوَى،ومنه رَجُلٌ مُدَلَّهٌ، ثُمَّ الهُيُومُ، وهو أنْ يذْهَبَ على وَجْهِه لِغَلَبَةِ الهَوَى علَيْهِ، ومنه رَجُلٌ هَائِمٌ".[4] "والعَلَقُ: العِشْقُ، يُقالُ: بفلانٍ عَلَقٌ من فُلانة أي عِشْقٌ، وفي مثلٍ لهم(نظرةٌ من ذي عَلَقٍ)(*) أي ذي كَلَف(*)وعِشْقٍ".[5]و"شَفَّهُ الحُبّ يَشُفُّهُ شَفّاً: لّذَعَ قَلْبَهُ.وأُشرِبَ فُلانٌ حُبَّ فُلانٍ،أي خَالَطَ قَلْبَهُ.وقَلْبٌ مُتَلَّلٌ: مذَلَّلٌ هَنَّدَتْهُ المَرأة، أورَثَتْهُ عِشْقاً بالمُلاطَفَة والمُغَازَلَة. وانْشَدَ:

يَعِدْنَ مَنْ هَنَّدْنَ والمُتَيَّمَا

وبهِ سُمِّيَت المَرْأةُ هِندا.والصَّبْوَةُ:رِقَّةُ الشَّوْق وكذلك الصَّبَابَة قال أبو علي:وهنَّدَتْهُ النّساءُ:سَلَبَتْهُ عقلَهُ".[6]

وقال صاحبُ العين:"فلانٌ مُغْرَمٌ بالنّساء: مَشْغُوفٌ بهِنَّ، وحُبٌّ وغَرامٌ: لازِمٌ قال أبو علي:"أصلُ الغَرام الغذاب...وكلُّ لازِمٍ من المَكْرُوه غَرامٌ.ابن دريد:" المخْبُول: العَاشِقُ والاسمُ الخَبَل.والخَبَلُ وأصلُه من الجُنُون؛ لأنَّ الجِنَّ يَسَمَّوْنَ الخَابِل.وفَتَنَ إلى النّساء فُتُوناً وفُتِنَ إليهِنَّ: أراد الفُجُور بهنَّ.وخَلْبَسَ قلبَهُ: فَتَنَهُ وذهبَ به.ونازَعَتْني نَفْسي إلى هواهُ نِزَاعاً: غَلَبَتْني، فأمَّا النُّزُوع فالكفُّ"وقال" هَفَا الفؤادُ: ذَهَبَ في أثَر الشَّيء وطرِبَ إليه.(وقال)صاحب العين"سَبَيْتُ قَلْبَهُ واسْتَبَيْتُهُ: فَتَتُّهُ".[7]

أمّا عن علّة وقوع العشق،وزواله بعد كونه، فقال المسعودي(ت٣٤٦هـ) :"تَنازعَ الناس ممن تقدَّم وتأخَّر في ابتداء وقوع الهَوى(*) وكيفيته ، وهل ذلك من نظرٍ وسماعٍ ، واختيارٍ واضطرارٍ،وما علَّة وُقوعه بعد أنْ لم يَكُنْ،وزواله بعد كونه ؟ وهل ذلك فعل النَّفس النأَطقة أو الجسْم وطباعِه؟فقال بقراط(بن ابراقليس):هو امتزاجُ النَّفْسَيْن،كما لو امْتَزَج الماءُ بماءٍ مِثْلِه عَسُرَ تَخْليصُه بِحِيلَةٍ من الاحْتيالَ،والنَّفْس ألطَفُ من الماءِ،وأرَقُّ مَسْلَكاً؛فمِنْ أجْلِ ذلك لا تُزيلُه اللَّيَالي،ولا تُخْلِقُه الدُّهورُ،ولايَدْفَعُه دافِعٌ ،دَقَّ عنِ الأوْهامِ مَسْلَكُهُ ، وخَفِيَّ عنِ الأبْصَارِ مَوْضِعُهُ،وحارَتِ العُقُول عنْ كَيْفيَةِ تَمَكُّنِهِ غيْرَ أنَّ ابْتداءَ حرَكتِه من القَلبْ،ثم تَسيُر إلى سائرُ الأعضاءِ ،فتظهَرُ الرَّعْدَةُ في الأطرافِ،والصُّفْرَةُ في الألْوَانِ،واللَّجْلَجَةُ في الكلامِ،والضَّعْفُ في الرَّأي ، والوَيْلُ والعِثَارُ حتى يُنسِبَ صاحبَهُ إلى النَّقْص"؛(8)لأنّ العشق في نظر بعض الأطبّاء طَمع يتولَّدُ في القَلْبِ ويَنْمى وتجتمِعُ إليه موادٌ من الحِرْصِ فإذا قَوِيَ زادَ بصاحِبِهِ الاهتيَاجُ واللّجَاجُ والتَّمادِي والتفكُّرُ والأمَاني والهَيَمَانُ والأحْزانُ وضِيقُ الصَّدْرِ وكثْرةُ الفِكْرِ وقِلَّةُ الطَّعْم وفَسَادُ العَقْلِ ويُبْسُ الدِّمَاغِ،وذلك أنْ تمَادَى في الطَّمَع للدَّمِ مُحْرِقٌ،فإذا احْتَرَقَ اسْتَحالَ إلى السَّوداءِ،فإذا قوَيتْ جَلَبَتِ الفِكْرَ فتسْتعِلي الحرارةُ،وتلْتهِبُ الصَّفْرَاءُ،ثمَّ تَسْتَحيلُ الصَّفْرَاءُ إلى الفَسَادِ فتلْحَقُ حينئذٍ بالسَّوْدَاءِ، وتصيرُ مادةً لها،فتقوى،ومن طبائع السوداء الفكر،فإذا فسد الفكر اختلطت الكَيْمُوسَاتُ(*) بالفَسَادِ،ومع الاخْتلاطِ تكونُ الفَدَامَةُ (*)ونُقصَانُ العقلِ ورجاءُ ما لا يكونُ ولا يتِمُّ فحينئذٍ يشتدُّ ما به ، فيموتُ أو يَقْتُلُ نفسَهُ،ورُبمَا شَهقَ فتخْفَى رُوحُه أربعاً وعشرينَ ساعةً فيُظَنُّ أنَّه ماتَ فيُقْبرونَه حيّاً،ورُبما تنَفَّسَ الصُّعَداءَ فتَخْفَى رُوحه في تامُور(*) قَلْبِهِ،وينضَمُّ القلبُ ولا ينْفَرجُ حتّى يموتَ،ورُبما ارتاحَ وتشَوَّقَ بالنَّظَرِ، ويرى مَنْ يُحِبُّ فَجْأَةً،وأنْتَ تَرى العَاشِقَ إذا سَمِعَ ذَكْرَ مَنْ يُحِبّ كيفَ يَهْرُبُ دَمُهُ ويُحُولُ لوَنُهُ،وتلك سنّة الله في خَلْقِه.فهو الذي"خلَق كلَّ رُوحٍ مدوَّرة على هيئة الكُرَة، وجزَّأها أنْصافاً، وجعل في كلّ جسدٍ نِصْفاً؛فكلُّ جسَدٍ لقيَ الجسَدَ الذي فيه النّصفُ الذي قُطع

من النّصف الذي معه كانَ بيْنَهما عِشْقٌ ضرورةً للمناسبة القديمة.وتفاوتتْ أحوالُ النّاس في ذلك من القوّة والضّعف على قَدْر طبائعِهم".[9]

أمّا ما يدلُّ على تفهُّم ابن سيده(ت٤٥٨هـ)للسياق العاطفي في باب (الحِقد والبُغْضَة) ، ما نقله عن صاحب العين قوله:" الحقدُ: إمساكُ العَدَاوَة في القلب والتَّرَبُّص بِفُرْصَتِها".[10]كما روى في الباب نفسه عن ابن السكّيت(ت٢٤٤هـ) قوله: إنّ في صدركَ لَوَغْرَةٌ ،وأصلهُ من وَغْرَة الحرّ وأوْغَرَ صَدْرَه عليه: أَحْمَاهُ من الغَيْظِ وأَوْقَدَهُ.[11] وعن أبي عبيد قال:"هو الحَنَقُ والحَنِقُ بمعنى الحِقْدُ بغضبٍ".[12] وعن ابن دريد أنّ"المِحاَل بين النّاس: العَداوةُ وهي من الله عزّ وجلّ العِقَاب.وعن ابن السكّيت:إنَّ في صَدْره علَيَّ لغِلاًّ، أي حِقْداً"...أبو عبيد:"قول النبيّ ، صلّ الله عليه وسلَّمَ: (ثَلاَثَةٌ لا يُغِلُّ علَيْهِنَّ مُؤْمِنٌ)[١٣]، فإنَّهُ يُرْوَى: لاَ يَغِلُّ ولا يُغِلُّ، فمَنْ قال: يَغِلُّ جَعَلَهُ مِنَ الغِلِّ وهو الضِّغْنُ والشَّحْنَاء، ومَنْ قال: يُغِلُّ جَعَلَهُ مِنَ الخِيَانَة".[١٤]

ومعنى ذلك أن يكون اللفظ في أصل وضعه دالاًّ على معنى عامٍّ كالبُغْضِ، ثمّ يكون لإحدى حالاته لفظ خاصٌ كالفِرْكِ وهو البُغض بين الزَّوجين خاصة.[١٥]

وليس ثمَّة من ريب في أنَّ الحبّ والكراهية بوصفهما تجربتين إنسانيتين عامّتين، كانتا من أهمّ العوامل الحيوية على إيجاد هذا الجوّ اللغوي البياني في كيان العرب الحضاري بما يعكس هاتين العاطفتين في أبعادهما الإنسانية، ويجعل منهما فلسفة حياة قوامها حَمْلُ النّفس على المكروه و ترجيح كفّة الخير على كفّة الشرّ ويعكس الفطرة الإنسانية في أبهى صورها.

ويبدو أنّ المرأة العربية قديماً لم تجد غضاضة في التعبير عن مشاعرها تجاه من تحبّ دون أنْ يقلّل ذلك من أنوثتها في شيء.

فممّا جاء في متخيّر الألفاظ لابن فارس (ت٣٩٥ هـ) من أنَّ ابن الأعرابي(ت٢٣١هـ)قال:"قالت لي أمّ هِشَامٍ السَّلُوليّة: إنّه لَيُعْجِبُنِي سِنْحُك ووَضَحُك.

قُلْتُ:وما سِنُحي؟قالت:هيئتك. قلت و ما وَضَحِي؟ قالت ما بدَا من وجْهِكَ"،[١٦] فكان ذلك وجاءً لها من العنُوسة أو الترمّل.فقد:" كانت في العرب امرأة مُفَوّهَة،قالت: لا أتزوّج إلا لمن يردّ على جوابي.فجاءها خاطب ، فوقف ببابها فقالت: أين أنت؟ قال: على بِساطٍ وَاسِع و بَلَدٍ شاسِع قريبُهُ بَعيدٌ،وبعيدُهُ قَريبٌ.فقالت:مَا اسْمُكَ؟ قال: مَنْ شاءَ أحْدَثَ اسْماً،ولم يكن ذلك عليه حَتْماً. قالت كأنّك لا حاجة لك؟ قال: لوْلم تكُن لم آتِكِ و لم أقِفْ ببابكِقالت:أسرُّ حاجتُكَ أمْ جَهْرٌ؟قال:سرٌّ مُسْتَعْلَنٌ.قالت:فأنْتَ خَاطِبٌ؟قال:هو ذَاكَ، قالت:قُضِيَتْ،فتزَوَّجَها".[١٧]

هذا ولم يكُن الرّجلُ العربي أقلَّ سخاءً من المرأة العربية السّمحاء، فبادلها وُدّاً بوُدٍّ حين أعانته على قوّة الاستمرار في الحياة، فأعانها على طلب المُعيل، ممّا " يُروى أنَّ عبد الله بن أبي بكر، وكان أجْوَدَ الأجْوَاد، عَطش يَوماً في طريقه من منزل امرأة، فأخرجتْ لهُ كُوزاً، وقامت خلفَ البَاب قالت تنّحوْا عن البَاب، ولْيَأخُذْه بَعْضُ غِلْمَانِكُمْ، فإنّي امْرأةٌ عَزْبٌ ماتَ زَوجي منذ أيّام فشربَ عبد الله الماء، وقال يا غُلام: احْمِلْ إليها عشرة آلاف درهم.فقالت: سبحانَ الله أَتَسْخَرُ منّي؟ فقال: يا غُلام أحمِلْ إليها عشرين ألفاً، فقالت: اسألُ الله العافية،فقال يا غُلام: احمِلْ إليها ثلاثين ألفاً، فما أمْسَتْ حتَّى كَثُر خُطَّابُها".[١٨]

كما كان لحسن التلفّظ وفصاحته أو سوئه لدى المرأة العربية باع في الاستجازة وترغيب أهل البلاط فيها. فقد"وعُرِضَت على الخليفة المُتوكّل ،وكان متقلباً يتبعُ الهوى،جاريَةٌ شاعرة فقال أبو العَيْناء(ت٢٨٣هـ) يستجيزها: أحمَدُ الله كثيراً،فقالت:حيث أنشأك ضريراً.فقال يا أميرَ المؤمنين:أحْسَنَت في إساءتها فاشْترِها"؛[١٩] الأمر الذي حمل اللغويين ودارسي الإعجاز والبلاغة و توجيههم نحو تأليف حروف الكلمة بحسب المخارج الصوتية والاعتداد بذلك في الكلام.

كما كان حسنُ المعاشرة من أهمّ سِمات المرأة العربية، والتي تجاوزت بها حدود الصّورة الخِلقية التي قد يكون عليها بعْلُها،الأمر الذي لا يخدش فحولتهُ في

نظرها أو يُلغي مبدأ القوامة عنه، وابتغاء مرضاة الله تعالى. فممّا يُذكر "أنَّ سلمى بنت أيْمَن التَّميمية كانت أحسنَ النّسَاء وزَوجُها من أقبح الرّجال، فقالت له يَوماً:عَلمْتُ أنّي أنَا وأنْتَ في الجنَّة.قال:وَلِمَ؟ قالت: لأنّي رُزِقْتُ مِثْلَكَ فصَبِرتُ ورُزِقْتَ مِثْلي فشَكَرْتَ، والصَّبُور والشَّكُور في الجنَّة.وقيل لها: كيفَ تَصْبِرينَ على قُبْحِه وأنْتِ منَ الحُسْن يحيث أنْتِ؟ فقالت: أمَا إنَّه قد قَدَّمَ حسَنَةً عندَ الله، وأَذْنَبْتُ عندهُ ذَنْباً، فصَيَّرَني في ثَوابه، وصَيَّرَه في عِقابي".(٢٠)

على أنّ حمل النّفس على المكروه وإغاثة الملهُوف ، وإجارة المستغيث من نائبات الدّهر حين تنُوبُ ممّا جاد به العربيّ الأبيّ وقد رُزق الصّبر الجميل، دَيْدَنُه في ذلك ثناء حُسْنٍ على مُحْسنٍ.وفي ذلك يقول الجاحظ(ت ٢٥٥هـ):"سمعتُ إبراهيم (إبراهيم بن السّندي بن شاهك) يقول: قلتُ في أيّام ولايتي الكوفة لرَجُلٍ من أبنائها، لَمْ أرَ أكرَمَ ولا أظْرَفَ منه، وكانَ لا تَجِفُّ لبدُه ولا تَسْكُنُ حركَتُه ولا يَسْتَريحُ قَلَمُه من إغاثَة المَلْهُوف وإعانَة المَكْرُوب: ما الذي هَوَّنَ عنْدَك هذا الأمر وقَوَّاكَ على هذا التَّعَب؟.قال: سَمعْتُ تَغْريدَ الأطْيَار، وتَجَاوُبَ المِزْمَار والأوْتَار، فَلَمْ أُطرَب كطَرَبِي لِثَنَاءٍ حَسَنٍ على مُحْسِنٍ.فقلتُ:أَحْسَنْتَ والله أنتَ!فلقد حُشِيتَ كَرَماً كما مُلِئْتَ ظُرْفاً".(٢١)

غير أنّ مبدأ الكراهية المبرّر الذي يعكس تذمّر الحيّ من أهل زمانه، على النّحو الذي"حُكي عن الجاحظ أنّه دخل على أبي الحسن عليّ بن عبيدة الرّيحاني يعُودُه، فقال له:"ما تشْتَكي يَا أبَا الحسَن؟،فقال: أعْيُنَ الرُّقَبَاء، وألْسِنَ الوُشَاة، وأكْبَادَ الحُسَّاد"،(٢٢) لم يكنْ ليلغي مبدأ الحبّ المتبادل بين المتباغضين حينما يكون الاعتذار الرّقيق قسيم العفو عند المقدرة.فممّا يذكُره الجاحظُ أيضاً أنَّ " محمّد بن موسى الهاشمي بَلَغَهُ أنَّ عمر بن فَرج السّرخسي عَتَبَ عليه وتنكَّدَ به، فطرقه ليْلاً فاعتذَرَ إليه حتّى رَضِيَ عنه، فلمّا قامَ لِيَنْصَرفَ قال: خُذُوا الشَّمْعَة بين يَدَيْه.فقال:

دَعْنِي يا سَيّدي حتَّى أمْشِي في ضَوْءِ رِضَاكَ.فقال: كلامُكَ هذا حلَّ العُقْدَة البَاقيَة منْ سَخَطِي عليك![٢٣]

ونلاحظ من هذه الأوصاف والتعليلات للحبّ والكراهية أنّ الجانب الأدبي يطغى فيها على الجانب الفلسفي، والتحليل المنطقي [٢٤] فإنّ ما يقوله الأمراء و رواد البلاط من الخاصّة من علماء الكلام وغيرهم في هذا الموضوع لا يختلف كثيراً عمّا قالت به العامّة لكون الحبّ والكراهية من المشاعر الإنسانية المشتركة بين النّاس جميعاً.

فقد كان يحيى بن خالد ذا عِلْمٍ ومعرفةٍ وبحْثٍ ونظَرٍ،وله مجلسٌ يجتمعُ فيه أهلُ الكلامِ من أهلِ الإسلامِ وغيرهم من أهلِ الآراءَ والنِّحَل،فقال لهم يحيى وقد اجتمعُوا عنده:قد أكثَرْتم الكلام في الكُمُونِ والظُّهورِ والقِدَم والحُدُوثِ، والإثْبَاتِ والنَّفْيِ، والحرَكةِ والسُّكونِ، والمُمَاسَّة والمبَاينة،والوُجودِ والعَدَمِ،والجَرِّ والطَّفْرَةِ، والأجْسَامِ والأَعْرَاضِ، والتَّعْديلِ والتَّجْريحِ ونَفْيِ الصِّفَاتِ وإثْبَاتِها،والاسْتِطاعَةِ والأفعالِ والكمِّيَةِ والكيْفيَةِ ،والمُضَافِ،والإمَامةِ أَنَصٌّ هيَ أمْ اخْتِيَارٌ،وسَائِرِ ما تَزْوَدُونَهُ مِنَ الكلامِ في الأصُولِ والفُرُوعِ،فقُولوا الآنَ في العِشْقِ على غيرِ مُنَازَعةٍ ، وَلْيُورِدْ كُلُّ واحدٍ منكُمْ ما سَنَحَ له فيه ، وخَطَرَ إيرَادُهُ ببَالِهِ ۝ . فقال علي ابن هيثم وكان إمامِيَّ الَمذهَبِ من المشْهوُرين مِنْ مُتكلِّمِي الشِّيَعة : أيُّهاالوَزيرُ،العِشْقُ ثَمَرَةُ الُمَشَاكَلَةِ،وهو دَليلُ تَمَازُجِ الرُّوحَيْنِ،وهو مِنْ بَحْرِ اللَّطَافَةِ،ورِقَّةِ الصَّنِيَعِة،وصَفَاءِ الجَوْهَرِوليْسَ يَحدُّ لِسَعته ، والزِّيادَةُ فيه نُقصَانٌ منَ الجَسَدِ. وقال أبو مالك الحَضْرمي،وهو خَارِجِيٌّ المذْهَبِ وهُمُ الشُّرَاةُ:أيُّهَا الوَزيرُ،العِشْقُ نَفْثُ السِّحْرِ،وهو أخْفَى وأحَرُّ من الَجمْرِ، ولايَكُونُ إلاَّ بازْدِوَاجِ الطَّبْعَيْنِ،وامْتِزَاجِ الشَّكْلَيْنِ،وله نُفُوذٌ في القَلْبِ كنُفُوذِ صَيِّبٍ[*] المُزْنِ في خُلَلِ الرَّمْلِ وهو مَلِكٌ على الِخَصالِ تَنْقادُ له العُقُولُ،وتَسْتَكِينُ له الآراء.وقال ثالثٌ:وهو ابن محمد بن هذيل العلاَّف،وكان مُعْتَزِلِّي الَمذْهِب وشَيْخَ البَصْريينَ،أيُّها الوَزيرُ،العِشْقُ يَخْتمُ على النَّوَاظِرِ،ويَطْبَعُ على الأفْئدِةِ،مُرْتَقي في الأجْسادِ،مسْرعةٌ في الأكْبادِ، وصَاحبُهُ مُتصرِّفُ

الظُّنُونِ،مُتَغَّيِر الأوْهامِ،لا يَصْفُو له وُجودٌ، ولايَسْلَمُ له مَوْعُودٌ،تُسْرِعُ إليه النَّوَائِبُ،وهي جُرْعَةٌ من نَقِيعِ الَموْتِ،وبَقِيَةٌ مِنْ حِيَاضِ التَّكْلِ،غيَر أنَّهُ مِنْ أرْيَحِيَةٍ تَكونُ في الطَّبْعِ،وطَلاَوَةٌ تُوجدُ في الشَّمَائِلِ،وصَاحِبُهُ جَوَادٌ لايُصْغِي إلى دَاعِيَةِ الَمنْعِ،ولايَسْنَحُ به نَازِعُ العَذْل.وقال الرابع:وهو هاشمُ بنُ الحَكَمِ الكُوفي شيخُ الإمَامِيَة في وَقته وكبيرُ الصَّنْعة في عَصْره:أيُّها الوَزيرُ،العِشْقُ حِبَالهُ نَصَبَهَا الدَّهْرُ فلا يَصِيدُ بها إلَّا أهْلَ التَّخَالُصِ في النَّوَائِبِ،فإذا عَلِقَ المُحِبُّ في شَبَكَتِهَا ونَشَبَ في أثْنَائِهَا فأبْعَد به أنْ يقومَ سَليماً أوْ يَتَخَلَّصَ وَشِيكاً(*)،ولا يكون إلاَّ منَ اعْتِدالِ الصُّورَةِ،وتَكَافُؤٍ في الطَّرِيقَةِ،ومُلائَمَةٍ في الِهمَّةِ،لهُ مَقْتَلٌ في صَمِيمِ الكَبَدِ ومُهْجَةِ القَلْبِ،يَعْقِدُ اللِّسَانَ الفَصِيحَ،ويَتْرُكُ المالِكَ مَمْلُوكاً والسَّيِّدَ خَوَلاً(*)حتَّى يَخْضَعَ لعَبْدِ عَبْدِهِ.ثم قال الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر ومن يَليهم،حتَّى طالَ الكلامُ في العِشْقِ بألفاظٍ مخُتلفةٍ ومَعانٍ تَتَقَارَبُ وتَتَنَاسَبُ،وفيما مَرَّ مِنْ دَلِيلٌ علَيْه".(٢٥)

وكتب المسعودي مؤرّخاً لمرحلَة النِّصف الأوّل منَ القَرْن الرّابع للهِجْرة، لموقِفِ النّاَسِ مِنَ الحُبِّ وفَهْمِهِ،فيقولُ بَعْدَ أَنْ يَذكُرَ روايَة عنِ الفَضْل بنِ أبي طاهر في كتابه "في أخبار المؤلّفين" أنّه قال:" حدَّثني أبُو عُثمانَ سَعيدُ بنُ محمَّد الصَّغير مَوْلَى أميِر المؤمنيَن،قال:كانَ المُنْتصر(بالله) في أيَّام إمَارَته يُنَادِمُهُ جماعةً منْ أصْحَابِهِ،وفيِهِم صَالُح بنُ محمَّد المعروف بالَحَرِيرِي،فجَرَى في مَجْلِسِهِ ذاتَ يَوْمٍ ذِكْرُ الحُبِّ والعِشْقِ فقالَ المنُتَصِرُ لبَعْضِ مَنْ في المَجْلِس:أخْبَرْنِي عَنْ أيِّ شَيْءٍ أعْظَمُ عِنْدَ النَّفْسِ فَقْداً وهيَ بِهِ أشَدُّ تَفَجُّعاً ؟قال:فَقْدُ خِلٍّ مُشَاكِلٍ ومَوْتُ شِكْلٍ مُوَافِقٍ،وقال آخر ممَّنْ حَضَرَ:مَا أشَدّ جَوْلَةَ الرَّأْيِ عندَ أهْلِ الهَوَى!وفِطَامُ النَّفْسِ عنِ الصِّبَا،وقد تصَدَّعَتْ أكْبَادُ العَاشِقينَ مِنْ لوْمِ العَاذِلينَ، فلَوْمُ العَاذِلِينَ قُرْطٌ في آذَانِهِمْ،ولوَعْاتُ الحَبِّ نِيرَانٌ في أبْدَانِهِمْ، مع دُمُوعِ المغَانِي(*)،كغُروب السّواني(*)،وإنّما يَعْرِفُ ما أقُولُ،مَنْ أبْكَتْهُ المغَاني والطُّلُولُ،وقال آخرُ:مِسْكِيِّن العَاشِقُ كُلُّ شَيْءٍ عَدُوُّه:هُبُوبُ الرِّيَاحِ يُقْلِقُهُ،ولَمَعَانُ البَرْقِ يُؤَرِّقُهُ،والعَذْلُ يُؤْلِمُهُ،والبُعْدُ يُنْحِلُهُ،والذِّكْرُ يُسْقِمُهُ،والقُرْبُ يُهِيجُهُ واللَّيْلُ يُضَاعِفُ

بَلَاءَهُ،والرُّقادُ يَهْرُبُ منْه،ورسوم الدّار تُحْرِقهُ،والوُقوفُ علىالطُّلُولُ يُبْكِيهِ.ولقد تَداوَتْ منْه العُشَّاقُ بالقُرْبِ والبُعْدِ.فمَا نجَعَ فيه دواءٌ ولا هَدَّاهُ عزاء.وقد أحْسنَ الذي يقول:(٢٦)

وقدْ زَعَمُوا أنَّ الُمحبَّ إذَا دَنَا
يملُّ، وأنَّ النَّأْيَ يُشْفِي مِنَ الوَجْدِ
بِكُلِّ تَدَاوَيْنَا فَلَمْ يُشْفِ مَا بِنَا
عَلَى أنَّ قُرْبَ الدَّارِ خَيْرٌ مِنَ البُعْدِ

فكلٌّ قال:وأكْثَرَ الخُطَبَ في ذلك،فقال المنتصِر لصالح بن محمد الحَرِيري :ياصالحِ ،هَلْ عَشِقْتَ قَطُّ؟ قال:إِيْ وَاللّهِ أيُّها الأميرُ،كُنْتُ آلَفُ الرُّصَافَةَ في أيَّامِ الُمْعَتِصِم.وكانَتْ لِقَيْنَةَ أمُّ وَلَدِ الرَّشيدِ جارِيَةٌ تَخْرُجُ في حَوَائِجِها وتَقُومُ في أمْرِهَا،وتُلْقِي النَّاسَ عنها،وكانتْ قِينَةُ تَتَوَلَّى أمرْ َ القَصْرِ إذْ ذَاك،وكانَتْ الجارِيَةُ تَمُرُّ بي فأَحْتَشِمُهَا وأعَايِنُهَا،ثُّم رَاسَلْتُهَا فطرَدَتْ رَسُولي وهدَّدَتْنِي،وكنْتُ أقْعُدُ على طرَيقِهَا لأُكَلِّمَهَا،فإذَا رَأَتْنِي ضَحِكَتْ وغَمَزَتِ الَجوَارِي بالعَبَثِ بِي والُهْزءِ،ثمَّ فارَقْتُهَا وفي قَلْبِي منْها نارٌ لا تْخمدُ وغَليلٌ لا يَبردُ ووَجْدٌ يتَجَدَّدُ فقال له المنتصِر :فهَلْ لكَ أنْ أحْضِرَهَا وأزَوِّجَكُمَا إنْ كانَتْ حُرَّةً أوْ أَشْتَرِيهَا إنْ كانَتْ أَمَةً؟فقال:واللهِ أيُّها الأميرُ إنَّ بِي إلى ذلك أعْظَمَ الفاقةِوأشَدَّ الحَاجَةِ؛قال:فدَعَا المنتصِرُبأحمدَ بنِ الخَصيبِ وَسأَلَهُ أنْ يُوَجِّهَ لهُ في ذلك غُلاَماً مِنْ غِلْمَانِهِ مُنْفَرِداً ويَكْتُبَ معَه كتاباً مُؤَكِّداً إلى إبرَاهيمَ بنِ إسْحَاقَ وصَالح الخادِم المتوّلي لأَمْرِ الَحرَمِ بمدينةِ السَّلامِ،فمَضَى الرَّسُولُ وقد كانَتْ قِينَةُ أَعْتَقَتْهاوخرجَتْ مِنْ حَدِّ الجَوَارِي إلى حَدِّ النِّسَاءِ البَوَالِغِ فحَمَلَهَا إلى المنتصِرِ فلَمَّا حَضَرَتْ نَظَرْتُ إليها،فإذاَ بها عَجُوزٌ قدْ حَدبَتْ وعَنسَتْ وبها بقيَةٌ مِنْ الَجمَالِ،فقال لها:أَتُحِبِّيَن أنْ أُزَوِّجَكِ؟قالت:إنَّمَا أنَا أَمَتُكَ أيُّها الأميُر ومَوْلَاتُكَ،فافْعَلْ مَا بَدَا لكَ،فأَحْضَرَصَالَحاً وأمْلَكَهُ بها وأمْهَرَهَا؛ثمَّ مَزَحَ بِهِ فأَحْضَرَ جُوزاً مُرَصَّصاً (*)وفِرْكاً(*) مُخْلقاً فنَثَرَهُ عليه ؛ وأقامَتْ مَعَ صَالح مُدَّةً طوَيلَةً ثُّم مَلَّهَا ففَارَقهَا."(٢٧)

ومن نَوادرِ ما وَقَعَ مِنْ مَظاهرِ العَشْقِ في عَهْدِ المنتصِرِ باللهِ،ماذكر أبو عثمان سعيد بن محمد الصّغير ،قال:"كان المُنتصِرُ في أيّام إمَارته وَجَّهني إلى مِصْر في بعض أمُور للسُّلطان،فعَشِقْتُ جاريَةً كانت لبعض النخّاسين عُرِضَتْ للبيْع، مُحْسِنةٌ في الصَّنْعَة مَقْبُولَةٌ في الخِلْقَة قائمَةٌ على الوَزْن من المَحَاسن والكَمال،فَسَاوَمْتُ مولاها فأبَى أنْ يَبيعَها إلاَّ بألف دينارٍ ،ولمْ يكُنْ ثَمَنُها مُتَهَيّئاً معي،فأَزْعَجَني السَّفَرُ وقد عَلِقَها قَلْبي، فأخَذَنِي المُقيمُ المُقْعِدُ من حُبِّها،ونَدِمْتُ على ما فَاتَني من شِرَائِها.فلمّا قَدِمْتُ وفَرَغْتُ ممّا وَجَّهَني إليه وأدَّيْتُ إليه ما عَلِمْتُ حَمِد أَثَري فيه؛ وسَأَلَني عن حاجَتي وخَبَري، فاَخْبَرْتُه بمكان الجاريَة وكَلَفِي بها، فأَعْرَضَ عنّي وجَعَلَ لا يَزْدَادُ إلاَّ كَلَفاً وصَبْري لا يَزْدَادُ إلاَّ ضَعْفاً،وسَلَّيْتُ نَفْسي عنها بغيْرها، فكأنّي أغْرَيْتُها ولمْ تَتَسَلَّ عنها،وجعل المُنْتَصرُ كلَّما دخلتُ وخَرَجْتُ من عنده يذْكُرُها ويَهيّجُ شَوقي إليها، وتَحَيَّلْتُ إليه بندَمَائِه وأهلُ الأنْس به وخاص من يحظى من جَوَاريه و وأمَّهات أوْلاَده وجَدَّته أمّ خليفة أن يشتَريها لي، وهو لا يُجيبُني إلى ذلك، ويُعَيّرني بقلَّة الصَّبْر وكان قد أمَرَ أحمد بن الخصيب أن يكتُبَ إلى عامل مصر في ابْتِيَاعِها وحَمْلها إليه من حيثُ لا أَعْلَمُ، فحُمِلَتْ إليه وصارَتْ عنْدَهُ، فنَظَرَ إليها وسَمِعَ منها فَعَذَرَني فيها، ودَفَعَها قَيِّمَة جَوَارِيه فأَصْلَحَتْ من شَأنِها، فلَمَّا كانَ يَوْماً من الأيَّام اسْتَجْلَسَني وأمَرَها أنْ تَخْرُجَ إلى السِّتَارَة، فلَمَّا سَمِعَتُ غِنَاءَها عَرَفْتُها، وكَرِهْتُ أنْ أُعْلِمَهُ أنّي عَرَفْتُها، حتَّى ظَهَرَ فيَّ مَا كَتَمْتُهُ، وغَلَبَ علَيَّ صَبْري، فقال:مالك ياَ سَعيدُ؟قلْتُ:خَيْراً أيُّها الأَميرُ، قال: فاقْتَرَحَ عليها صَوْتاً كُنْتُ قد أَعْلَمْتُه أنّي سَمِعْتُ منها، وأنّي اسْتَحْسَنْتُهُ من غِنَائِها فَغنَّتْهُ فقال: أتَعْرِفُ هذا الصَّوْت؟قلتُ: إيْ والله أيُّها الأَميرُ، وكُنْتُ أَطْمَعُ في صَاحِبَتِه، فأمَّا الآن فقد أيَسْتُ منها، وكُنْتُ كالقاتِل نَفْسه بيَده وكالجَلِب الحَتْف إلى حَيَاتِه؛ فقال والله يا سَعيد ما اشْتَرَيْتُها إلاَّ لَكَ ويَعْلَمُ اللهُ أنّي مَا رَأَيْتُ لها وَجْهاً إلاَّ ساعَةَ دَخَلْتُ عليها وقد اسْتَرَاحَتْ من أَلَمِ السَّفَر، وخرجتَ من شُحُوبة التبذُّل فهي لَكَ، فَدَعَوْتُ له بما أمْكَنَني منَ الدُّعاء، وشَكَرَهُ مَنْ حَضَرَهُ الجُلَسَاءُ، وأمَرَ به فهُيِّئَتْ وحُمِلَتْ

إلَيَّ فرُدَّتْ إلَيَّ حَيَاتِي بعدَ أنْ أشْرَفَتُ على الهَلَكَة، ولا أحدَ عِنْدي أحْظَى منها ولا ولد أحبُّ إلَيَّ منْ وَلَدِها".(٢٨)

الخاتمة:

لئن"تهيّب كثيرٌ من السَّلف تفسير القرآن،وتركوا القول فيه حَذَراً أن يزِلوُّا فيذهبوا عن المراد، وإن كانوا علماء باللّسان، فقهاء في الدِّين ؛ فكان الأصمعي(ت٢١٦هـ) ، وهو إمام أهل اللغة، لا يُفَسِّرُ شيئاً من غريب القرآن.وحكي عنه أنّه سُئلَ عن قوله سبحانه :(قد شَغَفَها حُبّاً) (٢٩)فسكت وقال: هذا في القرآن، الأمر الذي لم يمنعه من ذكر قولٍ لبعض العرب في جارية لقوم أرادوا بيعها: أَتَبيعُونها وهي لكم شِغَافٌ ؟ ولم يزد على ذلك أو نحو هذا الكلام"؛(٣٠) ، إلاّ أنّه دلّ بذلك على أنّ العاطفة الإنسانية محبّة بالفطرة،كون الحبّ أرقُّ من السّراب ، وأدبّ من الشراب،وهو من طينة عَطِرَة عُجِنِتْ في إناء الجلالة،حُلوُ المجتنى ما اقتصد،فإذا أفرط عاد خَبلاً قاتلا،وفساداً مُعضلًا ، لا يُطمع في إصلاحه، له سحابة غزيرة تهمي على القلوب،فتُعْشِبُ شَعفاً ، وتثمر كلفاً،وصَريعهُ دائمُ اللّوعة،ضيق المتنفس ، مشارف الزمن ، طويل الفكر ،إذا أجنه الليل أرقَّ ، وإذا أوضحه النَّهار قَلِق،صومه البلوى ،وإفطاره الشكوى،(٣١) وأنَّ"النُّفُوسُ نُوريَة جَوْهرٍ بَسيبطٍ نَزَلَ من عُلُوٍّ إلى هذه الأجْسَاد فسَكَنَها، وأنَّ النُّفُوسَ تَلِي بَعْضاً على حَسَب مُجاوَرَتِها في عالم النَّفْس في القُرْب والبُعْد، وذهبَ إلى هذا المَذْهَب جماعةٌ ممّن يُظْهِرُ الإسلامَ، واعتَلُّوا بدلائلَ من القُرآن والسُّنَن ودلائل القياس عند أنفُسهم.من ذلك قوله عزّ وجلّ:(يا أيَّتُها النَّفْسُ المُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إلى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَةً فادْخُلِي في عِبَادي وادْخُلِي جَنَّتِي).(٣٢) قالوا: فالرُّجُوعُ إلى الحال لا يكونُ إلاَّ بَعْدَ كوْن مُتَقَدّم، ثمّ قول النّبيّ ε فيما رواهُ سعيد بن أبي مريَم قال: أخْبَرَنا يحيى بن سعيد عن عمرة عن عائشة عن النّبيّ ε أنَّهُ قال:(الأرْواحُ جُنُودٌ مُجَنَّدَةٌ؛ فما تعارَفَ منها ائْتَلَفَ، وما تَنَافَرَ منها اخْتَلَفَ).(٣٣) "ومعناهُ الإخْبَارُ عن مبدأ كَوْن الأرواح وتَقَدُّمِها الأَجْسَادَ، أي أنَّها خُلِقَتْ أوَّلَ خَلْقِها على قِسْمَيْن: من ائتِلاَفٍ واخْتِلاَفٍ،

كالجُنُود المَجْمُوعَة إذا تَقَابَلَتْ وتَوَاجَهَتْ.ومعنى تقابل الأرْوَاح: ما جَعَلَها اللهُ عليه من السَّعَادَة والشَّقَاوَة والأخلاق في مبدأ الخَلاَق.يقول: إنَّ الأجْسَادَ التي فيها الأرْوَاح تلتَقي في الدُّنْيَا فتَأْتَلِفُ وتَخْتَلِفُ على حسب ما خُلِقَتْ عليه، ولهذا ترى الخَيِّرَ يُحبُّ الأخْيَارَ ويَميلُ إليْهم، والشرّير يُحبُ الأَشْرَارَ ويَميلُ إليْهمْ".[٣٤]ولله في خلقه شؤون !

الحواشي

(1) ينظر: عبد اللطيف شرارة، فلسفة الحب عند العرب:١٣٨-١٣٩.

(2) ابن فارس،معجم مقاييس:٥ / ١٧٢، مادة(كره).

(3) المصدر السابق:١ /٢٧٣، مادة(بغض).

(*) قال الزجّاجي:العِشْق مُشْتَقٌّ منَ العَشَقَة، وهي شَجَرَةٌ تُسَمَّ اللَّبْلاَب تَخْضَرُّ ثَمَّ تَصْفَرُّ وتَذْوِي. ابن سيد،المخصص:٤/٦٠.

(*) اللَّعْجُ: ما وَجَدَهُ الإنسانُ في قلبه منْ أَلَمِ حُزْنٍ أو حُبٍّ كذلك وكذلك أَلَمُ الضَّرب.ابن سيده،المخصص:٤/٦٠.

(*) الشَّغَافُ: داءٌ يَأْخُذُ تحْتَ الشَّراسِيف منَ الشِقّ الأَيْمَن.ابن سيده،المخصص:٤/٦٠-٦١.

(4) الثعالبي،فقه اللغة وسر العربية :١٩٢- ١٩٣ وينظر:ابن سيده ،المخصص:٤/٦٠-٦١.

(*) ويقولون(نظرةٌ من ذي عَلَقٍ) أي: من ذي هَوًى قد عَلِقَ بمَنْ يهْواه قلبُه. والعَلَقُ : الحبُّ والعلاقة أيضاً.ينظر:ابن قتيبة، أدب الكاتب:٥٥ والتبريزي،تهذيب إصلاح المنطق:١٢٧والقالي:الأمالي في لغة العرب:٣/٦.

(*) الكَلَف: الإيلاعُ بالشّيء والتعلُّق به. ويُقال:" لا يكون حُبُّكَ كَلَفاً، ولا بُغْضُكَ تَلَفاً".ينظر: معجم مقاييس اللغة:٥/١٣٦، مادة(كلف).

(5) ابن العميثل،المأثور من اللغة ما اتّفق لفظه واختلف معناه:٦٤ والتبريزي،تهذيب إصلاح المنطق:١٢٧وابن قتيبة:أدب الكاتب:١٨٠.

(6) ابن سيده،المخصص:٤/٦١-٦٢.

(7) المصدر السابق:٤/٦٢-٦٣.

(*)ذكر ابن مكّي الصَّقِلّيّ أنّ عامّة الأندلس في القرنين الرابع والخامس الهجريين كانوا يستعملون كلمة " الهوى " في الخير والشرّ ، مع أنّها لا تستعمل إلاّ في الشرّ (ينظر: تثقيف اللّسان وتلقيح الجِنَان ص١٧٦-١٧٧) ويحتجّ أكثر أهل العلم بقوله تعالى: (وأَمّا من خَلفَ مَقَام رَبّه ونهى النَّفْسَ عن الهَوى).النازعات:٤٠.

(8) المسعودي، مروج الذهب:٣/٣٥١.

(*) الكيْمُوسات: جمع كَيْمُوس، وهي من الكلمات المعرّبة ،وتعني الخلاصة الغذائية.وهي مادّةٌ لبَنِيَةٌ صالحَةٌ للامتصاص تستَمِدُّها الأَمْعَاءُ من الموادّالغذائيَة في أثْنَاء مُرُورِها بها.والكَيْمُوسيّة: الحاجةُ إلى الغذاء.ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط:٢/٨٠٨، مادة(الكيموس).

(*) الفَدَامَةُ:وهي خُثُرَةٌ وثِقَلٌ وقِلَّةُ كلامٍ في عَيٍّ.ينظر:ابن فارس، معجم مقاييس اللغة:٤/٤٨٢، مادة(فدم).

(*) التامُورُ أو التأمُور: الوعاء، والدمّ ووالقَلب.يقال: اجْعَلْ هذا الأمر في تأْمُورِك.ينظر: إبراهيم أنيس وأخرون، المعجم الوسيط،٢٦/١، مادة (أمر).

(9) المصدر السابق:٣/٣٥١-٣٥٢.

(10) ابن سيده، المخصص:١٢٨/١٣ وينظر: الخليل،العين:٣/٤٠،مادة (حقد).

(11) ابن سيده: المخصص:١٢٨/١٣.

(12) المصدر السابق:١٢٩/١٣وينظر:الخليل:العين،٣/٤٠،مادة(حقد)وابن دريد،جمهرة اللغة:٢/١٩٠،مادة(حقد) و التبريزي،تهذيب إصلاح المنطق:٦٠٨.

(١٣)ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر،٣/٣٨١،مادة(غلل)."والمعنى أنَّ هذه الخلالُ الثَّلاث تستَصْلِحُ القُلُوب، فمَنْ تَمَسَّكَ بها طَهُرَ قَلْبُهُ من الخِيَانَة والدَّغَلِ والشَّرِّ.و"عليهنَّ" في مَوْضِع الحال، تقديره: لا يَغِلُّ كائناً عليْهِنَّ قَلْبُ مُؤمِنٍ".المصدر السابق نفسه.

(14)ينظر: ابن سيده، المخصص:١٢٩/١٣-١٣٠ وابن دريد،جمهرة اللغة:٢/ ١٩٠، مادة (محل)و ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر،٣/٣٨١،مادة(غلل).

(15)السيوطي: المزهر،١/ ٤٣٣ و التبريزي،تهذيب إصلاح المنطق:٣٧، ٢٩٤، ٥٤١ وعبد العزيز مطر،علم اللغة وفقه اللغة:١٥٣. والجدير بالذكر هنا أنّ أبا عليّ القالي سمّاه الدَّلَج أو الدَّلْجَةُ والإدلاج:فالدَّلَجُ والدَّلْجَةُ:سَيْرُ آخر اللَّيْل(أو اللّيل كلِّه)، والإدلاجُ : سَيْرُ أوّله. ينظر:القالي:الأمالي في لغة العرب:١٣/١.

(16) ابن فارس،متخير الألفاظ:٩٠.

(17) ابن سيده، المحكم:٢٠٨/٣.

(18) الأبشيهي،شهاب الدين، المستطرف من كلّ فنٍّ مستظرف:١٧٤.

(19) الأبشيهي: المستطرف من كل فن مستظرف:٦٨ .

(20) الثعالبي، لطائف اللّطف:٩٧.

(21) المصدر السابق:١١٥.

(22) المصدر السابق:١١٣-١١٤.

(23)المصدر السابق:١١٥.

(24) عبد اللطيف شرارة،فلسفة الحب:١٣٧-١٣٨.

(*) يقال: الصَّيِّبُ السَّحَابُ ذو الصَّوْب.والصَّوْبُ النُّزُولُ.ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة:٣/ ٣١٨، مادة(صوب).

(*) وشيكاً:أي على وجه السُّرْعة.يقال: وشُكَ:سَرُع،وأوشك:أَسْرَعَ ، وامرأة وشيكٌ : سريعةٌ.ينظر:الفيروز آبادي،القاموس المحيط:٣/٣٣٤ مادة(وشك).

(*) الخول أو الخالُ: المَنْخُوب الجبان الضَّعيف. ينظر:ابن منظور، لسان العرب:١١/٢٣٢، مادة(خيل).والفيروزآبادي،القاموس المحيط:١/١٣٥،مادة(النُّخْبَة).

(25) ينظر: المسعودي، مروج الذهبي:٣/٣٥٠-٣٥١.

(*) المغاني: جمع مغنَى، وهو المَنْزِلُ الذي غَنِيَ به أَهْلُهُ.ويُقالُ:ما لهُ عنْهُ مَغْنَى: ما لهُ عنهُ بُدٌّ.ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط:٢/٦٦٥، مادة(غَني).

(*) السَّواني: جمع سَانية، وهي الغَرْبُ وأداتُهُ يُنْصَبُ على المَسْنَويَة، ثُمَّ تَجُرُّهُ المَاشيَةُ ذاهبَةً وراجِعةً.(نظر:إبراهيم أنيس وآخرون:المعجم الوسيط:١/٤٥٨، مادة(سنا).وهي الإبلُ يُستَقى عليها الماءُ من الدَّواليب، فهي أبَداً تسيرُ ..وفي المثل:" سَيْرُ السَّواني سَفَرٌ لا يَنْقَطعُ. ينظر:الميداني، مجمع الأمثال:٢/ ٣٤٢.

(26) ينسب هذان البيتان لعبد الله بن الدَّمينة .

(*) مرصّصاً: ضمَّ بعضُه إلى بَعْضٍ في تداخلٍ وقُوَّةٍ.ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة:٢/٣٧٤، مادة(رص).

(*) الفرْك: هو البُرُّ أو الذُرَة لأوّل نُضْجِه حينَ يَصْلُحُ للأكْل.والبُرُّ يُشْوَى أوّل نُضْجِه ثمَّ يُبَبَّسُ ويُحَشُّ ويُطْبَخُ(محدثة).ينظر: إبراهيم أنيس وآخرون،المعجم الوسيط:٢/٦٨٦،مادة(فرك).

(27) المسعودي،مروج الذهب:٤/ ١٣٠-١٣٢.

(28) المصدر السابق:٤/١٣٢-١٣٣.

(29) يوسف:٣٠

(30) الخطابي،بيان إعجاز القرآن:٣٤.

(31) المسعودي، مروج الذهب:٣/٣٥١.

(32) الفجر:٢٩.

(33) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر:١/٣٠٥.وقد ورد فيه الحديث بغير لفظ وهو:(الأرواحُ جنُدلٌ مُجَنَّدَةٌ فما تعارفَ منها ائتَلَفَ وما تناكَرَ منها اختلَف).

(34) ينظر: المصدر السابق،١/٣٠٥-٣٠٦.

المصادر والمراجع

*المصحف الشريف.

- الأبشيهي،شهاب الدين، المستطرف من كلّ فنٍّ مستظرف، تحقيق عبد الله أنيس الطباع ، دار القلم ، بيروت ، لبنان.

- ابن الأثير، محيي الدين أبي السعادات ،النهاية في غريب الحديث والأثر ، تحقيق محمود محمد الطناحي وطاهر أحمد الزاوي، دار إحياء الكتب العربية، ط١، ١٣٨٣ هـ - ١٩٦٣ م.

-ابن دريد،أبو بكر محمد بن الحسن، جمهرة اللغة،دار صادر،مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن،ط١ ،١٣٤٥هـ.

-ابن سيده،أبو الحسن علي:

*المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، تحقيق مصطفى السقا وحسين نصار،ط١شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي،مصر،١٩٥٨م.

*المخصص.المطبعة الأميرية،بولاق،القاهرة ١٣١٧هـ١٣٢١هـ..
– ابن العميثل، عبد الله بن خليد الأعرابي ،المأثور من اللغة (ما اتّفق لفظه واختلف معناه)، تحقيق محمد عبد القادر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،ط١، ١٤٠٨هـ–١٩٨٨م.
– ابن فارس،أبو الحسين أحمد بن زكريا:
* متخير الألفاظ، تحقيق هلال ناجي صدر عن مطبعة المعارف ببغداد، ط١، ١٩٧٠م.
*معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون،دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع،١٩٧٩م.
– ابن قتيبة،محمد عبد الله بن مسلم، أدب الكاتب ، تحقيق وتعليق وفهرسة محمد الدّالي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢ ،١٤٠٦هـ–١٩٨٦م.
– ابن مكي الصقلي، حفص عمر بن خَلَف،تثقيف اللّسان وتلقيح الجِنَان،تحقيق عبد القادر عَطَا، دار الكتب العلمية،ط١،بيروت،لبنان،١٤١٠هـ–١٩٩٠م.
– ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم لسان العرب،دار صادر، بيروت.
–أنيس،إبراهيم و منتصر،عبد الحليم و الصوالحي،عطية ،و أحمد، محمد خلف الله: المعجم الوسيط،دار الفكر، بيروت.
–التبريزي،أبوزكريا يحيى بن علي،،تهذيب إصلاح المنطق ،تحقيق فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت،ط٣،١٤٠٣هـ–١٩٨٢م.
–الثعالبي ،أبو منصور عبد الملك بن محمد :
*فقه اللغة وسر العربية، تحقيق سليمان سليم البواب،دار الحكمة للطباعة والنشر، دمشق، ١٤٠٤هـ–١٩٨٤م.
* لطائف اللطف، تحقيق عمر الأسعد،دار المسيرة، بيروت،ط١، ١٤٠٠هـ–١٩٨٠م.

–الخطابي، لأبي سليمان أحمد بن محمد، بيان إعجاز القرآن ،ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن الرّمّاني والخطّابي وعبد القاهر الجرجاني، تحقيق وتعليق محمد خلف الله محمد و محمود زغلول سلام ، دار المعارف، مصر،ط٢ ،١٣٨٧هـ–١٩٦٨ م.

–الخليل بن أحمد،أبو عبد الرحمن،العين، تحقيق إبراهيم السامرائي ومهدي المخزومي، دار الرشيد للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية،١٩٨٠م.

–السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهر في علوم اللغة و أنواعها،دار الجيل، بيروت، دار الفكر الطباعة و النشر.

– شرارة، عبد اللطيف،فلسفة الحب عند العرب، منشورات مكتبة الحياة، بيروت.

– الفيروز آبادي،مجد الدين محمد بن يعقوب،القاموس المحيط،المؤسسة العربية للطباعة والنشر ، بيروت لبنان ، ودار الجيل بيروت.

–القالي، أبو علي إسماعيل، الأمالي في لغة العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٩٨ هـ –١٩٧٨م.

–المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي، مروج الذهب ومعادن الجوهر،تحقيق وتعليق الشيخ قاسم الشماعي الرفاعي،دار القلم، بيروت، لبنان، ط١ ،١٤٠٨هـ–١٩٨٩م.

– مطر، عبد العزيز، علم اللغة وفقه اللغة ،دار قطري بن الفجاءة، قطر، الدار التونسية للنشر.

– الميداني،أبو الفضل النيسابوري الميداني،مجمع الأمثال،تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد،منشورات دار النصر،دمشق،بيروت.

قياس التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

م.د. أمل إبراهيم عبد الخالق

مشكلة البحث:

يشبه الباحث ستيورد مكلير (Macluer,1991) التفكير بعملية التنفس للإنسان،وكما التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان،فان التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية .(نوفل والريماوي،٢٠٠٨،٢١:) أن وضع التفكير ضمن أهدافنا التربوية في اغلب الأحيان أمر شكلي،والموقف التعليمي يتسم بالشكلية أيضاً،الأمر الذي ينعكس على ممارسة التفكير في تلك المواقف التي تأخذ شكلا يباعد بينه وبين التفكير،فنلمس ضعف استخدام التفكير عند معظم الناس،فالكل يفكر بطريقة نمطية وتقليدية والحاجة أصبحت ملحة للخروج من هذا النمط من التفكير،ومحاولة اكتساب مهارات متطورة في التفكير.(حسين وعبد الناصر،٢٠٠٢:٩) إن تعليم الافراد التفكير الحاذق يعطيهم أحساساً بالسيطرة الواعية على التفكير مما ينعكس على تحسين مستوى أدائه وثقته بنفسه،ويؤدي التفكير الحاذق دورا بارزا ومؤثرا لدى الفرد في أداء التكيفات والفعاليات التي لا يمكن بدونه أداؤها على نحو فعال،والتفكير من ارفع مستويات التنظيم المعرفي لأنه يقوم على الادراك واستعماله يتطلب من الفرد نشاطا عقليا يكون أكثر تعقيدا وصعوبة من النشاط الذي تتطلبه المستويات الأخرى.(الزيود،١٩٩٩:١١٧)

لمست الباحثة من خلال عملية التدريس في معاهد إعداد المعلمين،مشكلة البحث الحالي والإجابة عن التساؤلين الآتيين: هل يمتلك مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات هذا النمط من التفكير (التفكير الحاذق)؟ وهل هناك فروق في التفكير الحاذق حسب الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي؟

أهمية البحث:

تحتل التربية منذ القدم مكانة خاصة في حياة المجتمعات والإفراد،اذ تؤدي دورا مهما في المحافظة على تراث المجتمع،وأنها أداة التقدم لهذا التراث وتطويره واغنائه وعن طريق التربية يتم إعداد أهم عناصر تنمية المجتمع وتقدمه وهي القوة البشرية المدربة والمؤهلة،لذلك ينبغي أن تنطلق العملية التربوية من فلسفة المجتمع وأهدافه وتتجه نحو المستقبل ساعية إلى تحقيق تطلعاته.(ماهر،١٩٩٢:١٩)

إذ ترمي التربية إلى توافر الفرص الضرورة لتنمية جميع جوانب شخصية الفرد وتمكينه من تحقيق أقصى امكاناته وقدراته والوصول به إلى المستوى الذي يرغب في أن يكون عليه ويتمكن منه من خلال ما يمتلك من قدرات،ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي أن تعمل التربية على توافر سبل التفاعل مع المعرفة المتطورة بحيث يمكن الفرد من مواجهة مشكلاته وتنمية شخصيته بجهوده الذاتية.(النل،١٩٩٣:١) ويمكن القول بثقة عالية أن التقدم والتخلف قضيتان جذورها فكرية،تتمحور حول استعمال المنهجية العلمية وليست التكنولوجيا عملا خارقا أو مستحيلا على أي شعب،إذا ما أتيح له التربية العقل المنهجي،انه العقل الذي تعلم كيف يفكر،فالتكنولوجيا: هي العملية الإبداعية لمثل هذا العقل المنهجي،وليس هذا العقل وليد المصادفة بل أن التربية أهم عوامل بنائه،فإذا ما أفادت التربية من هذه الحقيقة كان لها دور في تقليص الفجوة بين التخلف والتقدم،أما التقدم الحقيقي فيقاس بمدى احترام الإنسان في حد ذاته للعقل،فاحترام العقل والإنسان مؤشرات للصعود في دروب تقدم المجتمع. (دي بون،٢٠٠١: ١٢ – ١٣)

وحظي موضوع التفكير اهتماما من العديد من الباحثين والمربين حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجال علم النفس التربوي،ولقد عنت جميع المدارس الفلسفية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير،لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة سواء أكانت اجتماعية،اقتصادية،تربوية،أم أخلاقية وغيرها.(غنام،٢٠٠٤:١٧)

تمثل حياة الفرد سلسلة من الاحداث والمواقف التي تتطلب التفكير،وأننا نفكر حتى لو كنا لا نريد ذلك،وعليه فأننا نمارس العديد من أشكال ومهارات التفكير التي تتدرج في مستوياتها من البسيط كالتعريف والاستدعاء والفهم إلى المركبة والمعقدة كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير المنظم والتفكير ما وراء المعرفة والتفكير عالي الرتبة،ولعلها جمعيها من مقومات السلوك الذكي التي دعت بعض العلماء إلى تسمية من يمتلكها بالشخص المفكر الحاذق.(الريماوي وآخرون،٢٠٠٤:٣١٧)

إن تفكير الحياة اليومية العادية هو تفكير نمطي عادة لا يؤدي بنا إلى نمو يذكر في خبراتنا ومعلوماتنا في حين أن التفكير الحاذق يؤدي بنا إلى نمو في خبراتنا وعارفنا إذ يتمخض عنه فهم عميق لظواهر حياتنا وتوصلنا لاستنتاجات واستدلالات جديدة،لهذا نسعى إلى تدريس أو تعلم هذا النوع من التفكير لطلابنا.(زيتون،٢٠٠٣: ٨٦)

ويؤدي التفكير الحاذق (Smart Thinking) دورا حيويا في نجاح الافراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها لان أدائهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية في أثناء الدراسة والعمل هي نتاجات تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو احقاقهم.(جروان،١٩٩٩:١٥)

إن امتلاك التفكير الحاذق لابد له من التعليم المدروس والقيادة الموجهة والتدريب المستمر حتى يتمكن المرء من تطور قدراته في هذا المجال إلى أقصى حد ممكن. (Beyer,1987;2) أن تعلم وتعليم التفكير الحاذق قد يكون أهم عمل يمكن القيام به معلم ومدرس لأسباب كثيرة من بينها:

أ- يساعد على رفع مستوى الكفاية التفكيرية للافراد.(Feuerstein,1980;63)

ب- يمكن أن يحسن المستوى الدراسي ،مقرونا بتعليم عمليات ومهارات التفكير ويترتب عليه تحصيل أعلى كما تقيسه الاختبارات النهائية .(Estes,1977;28) (النهار،١٩٩٨:٩)

ج- يعطي أساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره للطالب والمدرس،وعندما يقترن هذا التعلم والتعليم مع تحسن مستوى التحصيل ينمو لدى الطالب شعور بالثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية. (Purky,1970;22)

تبرز أهمية البحث من خلال:

١- ندرة الدراسات العربية عامة والعراقية خاصة – على حد علم الباحثة – التي تناولت هذا النمط من التفكير – التفكير الحاذق.

٢- كون عينة البحث من مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات والتي يقع على عاتقهم إعداد معلمين كنوعين قادرين على تأدية واجباتهم نحو جيل المستقبل إلا وهم تلاميذ المدارس الابتدائية،وان التفكير الحاذق هو مطلب

ضروري للشخصية عامة والمدرس خاصة فهو يتولى تعليم طلابه المواد التعليمية المعرفية فضلا عن الكفاءة في مواجهة مواقف الحياة وحل المشكلات والصعوبات التي تواجههم.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تعرف مستوى التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

٢- تعرف مستوى دلالة الفروق في درجات التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير:

أ- الجنس (ذكور – إناث)

ب- التخصص (علمي – أنساني)

ج- التحصيل الدراسي (دكتوراه – ماجستير – بكالوريوس)

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بمدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠)

تحديد المصطلحات:

١- القياس : Measurement

يعرفه (Guilford,1954)

" بأنه وصف البيانات المتعلقة بخصائص الأشياء باستخدام الإعداد أو الجوانب الكمية في وصف سمات أو خصائص الافراد ". (علام،٢٠٠٦:٢)

ويعرفه سمث وادمز (Smith & Adams,1972)

" هو الجمع المنظم للمعلومات بترتيب معين،وهذا يتضمن عملية جمع وتنظيم المعلومات،ونائج هذه العملية ".(نفس المصدر:٢)

ويعرفه بروان (Brown,1976)

" بكونه الإجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن السلوك بالأرقام حسب قواعد محددة ".(Brown,1976;8)

٢- التفكير الحاذق :(Smart Thinking)

عرفه ماثيو (Matthew,2004)

" هو الفهم المرتبط باستخدام وتقديم المعرفة وايصالها إلى الأخرين حالما تفهم بان المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء المعلومات عندها تكون قادرا على تحديد شكل المعرفة التي نريد استعمالها بنفسك ".(Matthew,2004;15)

عرفه رود ريكو (Rodriguez,2006)

" هو يقظة العقل المبنية على أساس عمل حسابي وعلى الدهاء والحيلة " (Redriguez,2006.3)

عرفه جروان (٢٠٠٧)

" هو التفكير الذي يتطلب تعليما منظما هادفا ومرنا مستمرا حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له.(جروان،٢٠٠٧:٢٥)

معاهد إعداد المعلمين والمعلمات:

عرفتها وزارة التربية (١٩٩١) بأنها:

" المعاهد التي تكون فيها الدراسة خمس سنوات بعد الدراسة المتوسطة وحسب ما حدده نظام إعداد المعلمين رقم (٣٧) لسنة ١٩٧٧ المعدل ١٩/١٣ ".(وزارة التربية ،١٩٩١،ص٥٥)

الخلفية النظرية:

أولاً: التفكير الحاذق

مفهوم التفكير الحاذق:

إن التفكير هو في الأساس يتمحور حول امتلاكنا آلية عمل طبيعية في حسنا الباطن التي تعمل على توجيهها نحو انجاز أعمالنا وتحقيق أهدافنا إذا ما تركت تعمل بشكل طبيعي فأنها قد تقودنا إلى أهداف سلبية. إذا يجب أن نتعلم كيف نوجه

عقلنا الباطن للحصول على الأهداف المرجوة والمفيدة وان نتجنب توجيه قوتنا الكامنة نحو احداث المشاكل والفشل والمصاعب.(Rodriguez,2006;4) إن التفكير الحاذق لا ينمو تلقائيا وهو ليس نتاجا عرضيا للخبرة ولا نتاجا اوتماتيكياً،وهناك نوعان من التفكير هما :

١- التفكير اليومي المعتاد الذي يكتسبه الإنسان بصورة طبيعية،ويشبه بيركنز (Perkins) بالقدرة على المشي.

٢- التفكير الحاذق الذي يتطلب تعليما منظما هادفا ومرنا مستمرا حتى يمكن أن يبلغ أقصى مدى له ويشبه بيركنز بالقدرة على تسلق الجبال أو رمي قرص.

وهذه جميعها اداءات فنية قوامها الصنعة والمران فضلا عن القدرة الطبيعية،وان الأشخاص الناجحين في التفكير في موضوع ما هم أكثر الأشخاص دراية ومعرفة به،ولكن المعرفة وحدها لا تكفي ولابد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير وكفاية فيها حتى يكون التفكير في لموضوع صادفا ومنتجا.(جروان،٢٠٠٧:٢٥)

طبيعة التفكير الحاذق:

لمعرفة طبيعة التفكير الحاذق،أرتأت الباحثة عرض اسهامات الباحثين والمنظرين في هذا المجال وكالاتي: يرى الن (Allen,2004) إن التفكير الحاذق هو الفهم المرتبط باستعمال وتقديم المعرفة وايصالها إلى الآخرين،طالما تفهم أن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء معلوماتية صغيرة،عندها ستكون قادرا على تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها لنفسك،وان العلاقات تصبح ذات معنى فقط في سياقها (كيف،أين،متى،لماذا؟) ترتبط مع الأفكار والاحداث والاعمال الأخرى.(Allen,2004;2) ويشير كوستا (Costa,2003) إلى أن الحذاقة والمهارة يتم تعلمها في وقت مبكر جدا في حياة الفرد إذ تساعد في أدارة الأنشطة الروتينية والأنشطة المعقدة وان تعلمها يحتاج في البداية إلى مجموعة من العلميات المعرفية بدءا من عملية الانتباه والمعرفة والتكرار أو الممارسة. والحذاقة والمهارة هي نمط غير واع في اغلب الأحيان في السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار وبالتالي فأنها تؤسس في العقل ،ويرى

بيركنز أن الحذاقة هي نمط من الاداءات أو السلوك الذكي للفرد تقوده إلى أفعال انتاجية.(كوستاوكاليك،٢٠٠٣:٦٨) ، أما ديبونو (Debono) فيرى أن الذات هي الوسيط لنشاط التفكير وان المفكر الحاذق يحتاج إلى أخراج تفكيره من الأنا حتى يستطيع أن يلاحظ تفكيره واقعيا ويلاحظ أخطاؤه،وهذا ضروري للمتميزين والذين يمكن أن يقعوا في أخطاء التفكير المتسرع،والإجابة المنطقية السريعة والاستنتاجات السهلة في الوصول إلى النتائج والاعتقاد دوما انه على صواب.(السرور،٢٠٠٥:١٣٧) إما هوريسمان (Horesman) فقد شبه السلوك الحاذق بالحبل الذي تنسج خيوطه في كل يوم حتى يصبح سميك ويصعب قطعه وبالتالي فان التفكير الحاذق هو عملية تطورية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى أنتاج الأفكار وحل المشكلات،والتفكير الحاذق يتضمن ميول واتجاهات وقيما،إذا فهي تقود الفرد إلى أنماط من تفضيلات مختلفة،ولذا فالفرد انتقائي في تصرفاته بناءا على ميوله واتجاهاته.(Costa & Kilek,2000;12) أما تيرمان فقد فرق بين التفكير الحاذق وبين الأذكياء المتفوقين عقليا،فالمتفوقين عقليا يختلفون عن الحاذقون في كم أو درجة الخاصية السلوكية وربما في نمط أو نوع الاستجابة.(حسين.٢٠٠٣:٢٢٨) أما بالنسبة إلى حسنستاين ورينزولي (Hassentein & Ranzall) فيريان أن الذكاء والابداع وجهاً لقدرة عقلية واحدة أطلق عليها (الحذاقة) وان هذه القدرة تضم المعرفة،ودقة الملاحظة والتذكر السريع،والتفكير المنطقي وسرعة الادراك وتضم أيضاً المرونة الفكرية وسعة الخيال والابتكار وتكوين علاقات جديدة واكتشاف الترابطات.(الصفار،٢٠٠٨:٣١)

خصائص المفكر الحاذق:

تشير الدراسات إلى أن الشخص الحاذق في مجال ما كالأدب ليس بالضرورة أن يكون حاذقا في مجالات اخرى ،أي أن الحاذق يكون في مجال دون غيره،وان الفرد يفكر بصورة أفضل في المجالات المتشابهة منها في غير المتشابهة،وأي " (أياً) كان الحال فهناك فرقا بين الافراد في درجة اتقانهم للمهمات المختلفة،فبعضهم حاذق وخبير ،وبعضهم مبتدئ.(الريماوي وآخرون ،٢٠٠٤:٣٢٧)

ويحدد كل من ويمبي ولاكهيد (Whimbey & Lochead) عدد من الخصائص التي تميز الشخص وهي:

١- توفير القدرة على أقامة العلاقات بين المثيرات والخبرات السابقة والحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة.

٢- توفر درجات من الايجابية نحو موضوع المهارة أو المشكلة وانعكاس ذلك بالمثابرة والاهتمام وتوفير الطاقة النفسية والجسدية للقيام بالمهارة.

٣- تجنب التخمين والتسرع عند التعامل مع المشكلة أو المهارة.

٤- معرفة الخبير باستراتيجيات حل المشكلات للتغلب على أية صعوبات تتعرض طرق بلورة الخبرة.(العتوم،٢٠٠٤:٢٥)

ويبين علوان (٢٠٠٦) أن الحاذقون (الخبراء) يصبحون واعين لتفكيرهم من خلال استعراض شامل للعملية كلهاوهم ماهرون أيضاً في استعمال المهارات فوق المعرفية والتي هي عبارة عن استعمال الاستراتيجيات لاستعراض وتركيز الانتباه والذاكرة من اجل اتخاذ القرارات حول الكيفية التي يمكن التقدم بها لانجاز المهمة.وان الحاذقون (الخبراء) يفسرون ويركبون مشكلة ما بشكل أكثر تأثيراً لأنهم يأتون بقاعدة من المعلومات جيدة التطور.(علوان،٢٠٠٦:٢)

يرى الن (Allen,2004) أن التفكير الحاذق يقدم مساعدة كبيرة للناس فهو يساعد الطلاب على الدراسة والكبار على أداء أعمالهم بشكل أفضل ويساعدنا أيضاً في اتخاذ القرارات المناسبة ويجعلنا مجتمعا نشيطا. ويوضح أيضاً وبتركيز كبير على ما يعتقد بالعناصر الرئيسة الأربعة للتفكير الحاذق:

١- دراسة القضايا من كافة الزوايا طولا وعرضا.

٢- تقسيم المعلومات بأسلوب نقدي من دون الاعتماد كليا على أي شيء أو بدء افتراضات سهلة حقيقة الادعاءات أو الربط بينهما.

٣- ربط النصوص بمضمونها الذي يتم من خلاله عرض النصوص وتقديمها أو استعمالها.

٤- النظر إلى العلم والمعرفة على أنها وجهان لعملة واحدة.

ويؤكد الن (Allen,2004) أن المهارة الرئيسة التي نحتاجها لان تكون مفكرا حاذقا مؤثرا ومتعمقا قادراً على التفاعل مع العالم وفهمه ليست القدرة على أيجاد الأجوبة وانما القدرة على أن توجه الاسئلة الصحيحة.(Allen,2004;2)

ثانيا: دراسات سابقة:

لم تجد الباحثة من خلال بحثها عن متغير التفكير الحاذق ،وعلى حد علم الباحثة – سوى دراستين تناولت هذا النمط من التفكير وهي:

١- دراسة الصفار (٢٠٠٨)

" التفكير الحاذق وعلاقته بالتفضيل المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة "

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير الحاذق لدى طلبة الجامعة،ومعرفة الفروق تبعا لمتغير الجنس والتخصص،تم تطبيق المقياس الذي تم بناؤه من قبل الصفار (٢٠٠٨) على عينة مكونة من (٤٠٥) طالبا وطالبة،اختيرت عشوائيا ونسبة (١٠%) من مجتمع البحث البالغ (٤٠٤٥١) طالبا وطالبة المرحلة الرابعة لكليات التربية في الجامعة المستنصرية وجامعة بغداد ، الوسيلة الاحصائية المستعملة في أيجاد مستوى دلالة الفروق في التفكير الحاذق هي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لكل منهما. وكانت نتائج البحث كالأتي:

١- إن عينة البحث يمتلكون تفكيرا حاذقا بدرجة جيدة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير الجنس (ذكور – إناث)

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير التخصص (علمي – انساني)

.(الصفار،٢٠٠٨:ز – ي)

٢- دراسة الطعيمة (٢٠١٠)

" التفكير الحاذق وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجريدي – العياني) لدى طلبة الجامعة "

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير الحاذق لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق حسب متغير الجنس (ذكور – إناث) ومتغير التخصص (علمي – انساني) تم تطبيق المقياس الذي أعدته الصفار (٢٠٠٨) على عينة مكونة من

(٣٠٠) طالبا وطالبة من جامعة بغداد ،اختيرت عشوائيا من مجتمع البحث البالغ (٤٢٠٧٧) طالبا وطالبة، الوسيلة الاحصائية المستعملة في أيجاد مستوى دلالة الفروق في التفكير الحاذق هي تحليل التباين الثنائي. وكانت نتائج البحث كالآتي:

١- متوسط عينة البحث أعلى من المتوسط النظري.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الحاذق لدى طلبة الجامعة بحسب متغير الجنس (ذكور – إناث)

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الحاذق لدى طلبة الجامعة بحسب متغير التخصص (علمي – انساني) ولصالح طلبة التخصص العلمي.(الطعيمة،٢٠١٠: ح – ي)

مؤشرات الدراسات السابقة:

١- إن تناول مفهوم التفكير الحاذق وجهود الباحثين لبناء مقاييس لهذا المفهوم حديث جداً.

٢- عينة البحث للدراستين السابقتين (الصفار،٢٠٠٨) و (الطعيمة،٢٠١٠) في مقياس التفكير الحاذق كانت طلبة الجامعة،أما الدراسة الحالية فعينتها مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

٣- تباينت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في استعمال الوسيلة الاحصائية لايجاد مستوى دلالة الفروق في درجات التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات بحسب (الجنس – التخصص – التحصيل الدراسي) وهي تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) فيما استعملت دراسة الصفار (٢٠٠٨) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T – test) في أيجاد مستوى دلالة الفروق في التفكير لدى طلبة الجامعة بحسب (الجنس – التخصص) ودراسة الطعيمة (٢٠١٠) استعملت تحليل التباين الثنائي (Two -Way Anova) في أيجاد مستوى دلالة الفروق في درجات التفكير الحاذق لدى طلبة الجامعة بحسب (الجنس – التخصص).

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ البالغ عددهم (٥٦٣)* مدرسا ومدرسة وحسب التحصيل الدراسي، بواقع (٦١) حاصلين على شهادة الدكتوراه و (١٥٨) حاصلين على شهادة الماجستير و (٣٣٧) حاصلين على شهادة البكالوريوس و (٧) حاصلين على شهادة الدبلوم العالي ،والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي / اسم المعهد	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس	دبلوم عالي	المجموع
إعداد المعلمات الكرخ الأولى	٩	٢٧	٦٩	–	١٠٥
إعداد المعلمين الرصافة الأولى	٧	١٥	٢٦	٢	٥٠
إعداد المعلمات الرصافة الثانية	١٠	١٨	٦٦	٣	٩٧
إعداد المعلمات الرصافة الأولى	١١	٤١	٤٩	١	١٠٢
إعداد المعلمين الكرخ الأولى	٩	١٢	٢٤	–	٤٥
إعداد المعلمات الرصافة الثالثة	–	٤	٣٣	١	٣٨
إعداد المعلمين الرصافة الثانية	–	١١	٢٢	–	٣٣
إعداد المعلمين الكرخ الثالثة	٤	٦	١٦	–	٢٦
إعداد المعلمين الكرخ الثانية	–	٢	٣	–	٥
إعداد المعلمات البياع	١١	٢٢	٢٩	–	٦٢
المجموع	٦١	١٥٨	٣٣٧	٧	٥٦٣

* احصائية المديرية العامة لإعداد المعلمين للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠

أداة البحث:

نظراً لتوفر مقياس لقياس التفكير الحاذق المعد من قبل الصفار (٢٠٠٨) على طلبة كليات التربية في جامعة بغداد،لذلك اعتمدته الباحثة بعد إجراءات بعض التعديلات ليكون ملائم لعينة البحث (مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين

والمعلمات) يتكون المقياس بصيغته النهائية من (٦٠) فقرة ملحق (١) : على شكل عبارات وببدائل خماسية متدرجة هي (ينطبق علي دائما،ينطبق علي غالبا،ينطبق علي أحيانا،ينطبق علي نادرا،لا ينطبق علي) تم صياغة فقرات المقياس بحيث يكون نصفها بصيغة ايجابية،ونصفها الأخر بصيغة سلبية،وتعطي عند التصحيح الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي للفقرات الايجابية و (١،٢،٣،٤،٥) للفقرات السلبية،وبذلك فان أعلى درجة كلية ممكنة للقياس هي (٣٠٠) درجة،واقل درجة ممكنة هي (٦٠) درجة بمتوسط نظري مقداره (١٨٠) وللتحقق من صلاحية هذا المقياس لمجتمع البحث،قامت الباحثة بعرض فقرات على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية،وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم اتضح أن جميع الفقرات بعد اجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعضها صالحة ظاهريا لقياس التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات،وبذلك تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس. وللتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) مدرسا ومدرسة ثم طبقت معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد العينة، إذ بلغ معامل الثبات (٠،٨١) وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه لأغراض البحث العلمي.

التطبيق النهائي:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي،وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته،تم تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية والبالغ عددها (٢٠٠) مدرسا ومدرسة بواقع (١٠٠) مدرس و(١٠٠) مدرسة ،وبواقع (٨٠) مدرسا ومدرسة للتخصص العلمي و (١٢٠) مدرسا ومدرسة للتخصص الإنساني ،وبواقع (٥٠) مدرس حاصل على شهادة الدكتوراه و (٧٠) حاصل على شهادة الماجستير و (٨٠) حاصل على شهادة البكالوريوس ،والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث موزعة حسب (الجنس – التخصص – التحصيل الدراسي)

الاختصاص	التحصيل الدراسي								
	دكتوراه		ماجستير		بكالوريوس				
	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	المجموع
العلمي	١٠	١٠	١٥	١٥	١٥	١٥	٤٠	٤٠	٨٠
الإنساني	١٥	١٥	٢٠	٢٠	٢٥	٢٥	٦٠	٦٠	١٢٠
المجموع	٢٥	٢٥	٣٥	٣٥	٤٠	٤٠	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

الوسائل الإحصائية:

استعمل في البحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١- الاختبار التائي لعينة واحدة (T – test) لمعرفة الفروق بين متوسط درجات عينة التطبيق على مقياس التفكير الحاذق والمتوسط الفرضي.

٢- تحليل التباين الثلاثي (Three – Way Anavo) لمعرفة دلالة الفروق بين المدرسين والمدرسات في التفكير الحاذق تبعا لمتغيرات (الجنس ،التخصص،التحصيل الدراسي)

عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول : تعرف مستوى التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

لمعرفة مستوى التفكير الحاذق لدى المدرسي والمدرسات،فقد اظهر تحليل الإجابات أن المتوسط الحسابي لعينة (المدرسين والمدرسات) على مقياس التفكير الحاذق كان (٢١٠،٦٥) درجة وان الانحراف المعياري (١٨،٤٦٩) درجة،وعند مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ (١٨٠) درجة تبين أن هناك فرقا

واضحا بين المتوسطين،ولغرض الوقوف على مدى دلالته المعنوية اختبر بالاختبار التائي (T – test) لعينة واحدة. اتضح أن الفرق كان ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢٣،٤٧) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) وبدرجة حرية (١٩٩) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة المدرسين والمدرسات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة	درجة الحرية
			المحسوبة	الجدولية		
١٨،٤٦٩	٢١٠،٦٥	١٨٠	٢٣،٤٧	١،٩٦	٠،٠٥	١٩٩

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصفار،٢٠٠٨) ودراسة (الطعيمة،٢٠١٠) التي توصلنا إلى أن مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات يمتلكون هذا النمط من التفكير وهو التفكير الحاذق،ويمكن تفسير ذلك من الازمات والمشاكل والحروب التي مر بها مجتمعنا حفز أبناء المجتمع العراقي عامة ومن ضمنهم المدرسين والمدرسات على التفكير الحاذق وحل هذه الازمات للوصول إلى حالة التوازن وهذا جاء نتيجة ما اكتسبوه من خبرة ومهارة في مجال العمل.

الهدف الثاني: تعرف مستوى دلالة الفروق في درجات التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

لمعرفة مستوى دلالة الفروق في درجات التفكير الحاذق لدى المدرسي والمدرسات،استخدمت الباحثة تحليل التباين الثلاثي (الجدول (٤) والذي يوضح أن القيمة الفائية المحسوبة للمتغيرات (الجنس،والتخصص،والتحصيل الدراسي) وللتفاعلات الممكنة بينهم هي اقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥)

وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في التفكير الحاذق وفق تلك المتغيرات.

جدول (٤)

تحليل التباين الثلاثي لمعرفة الفروق بين المدرسين والمدرسات في التفكير الحاذق وفق المتغيرات (الجنس – التخصص – التحصيل الدراسي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الجنس A	٦٠٧،٦٢	١	٦٠٧،٠٦٢	١،٨٥٢	غير دال
التخصص B	٢٨،٢٢٩	١	٢٨،٢٢٩	١،٣٦٤	-
التحصيل الدراسي C	٨٩٤،١٥٤	٢	٤٤٧،٠٧٧	٠،٠٨٦	-
تفاعل (A * B)	٢،٩١٨	١	٢،٩١٨	٢،٠٥١	-
تفاعل (A * C)	١٣٤٤،٧٥٠	٢	٦٧٢،٣٥٢	٠،٠٠٩	-
تفاعل (B * C)	٨٢٠،٥٩٧	٢	٤١٠،٢٩٨	١،٢٥٢	-
تفاعل (A * B * C)	٩٧٤،٤٤٤	١	٩٧٤،٤٤٤	٢،٩٧٣	-
الخطأ	٦١٩٥١،٩٤٨	١٨٩	٣٢٧،٧٨٨		
الكلي	٦٧٨٨٥،٥٠٠	١٩٩			

وعلى الرغم من وجود فروق في المتوسطات لدرجات المدرسين والمدرسات في التفكير الحاذق تبعا لمتغيرات (الجنس ،والتخصص،والتحصيل الدراسي). إلا أن تلك الفروق لم ترق المستوى الدلالة الإحصائية،والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمدرسين والمدرسات في التفكير الحاذق تبعا لمتغيرات (الجنس – التخصص – التحصيل الدراسي)

المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	١٠٠	٢١٥،٠٦٣	١٨،١٨٣٠
	الإناث	١٠٠	٢٠٧،٧٠٨	١٨،١٤٣
التخصص	العلمي	٨٠	٢١٦،٨٦٥	١٧،٥٣٤
	الإنساني	١٢٠	٢٠٠،٥٨١١	١٩،٩١٥
التحصيل الدراسي	الدكتوراه	٥٠	٢١٧،٧١٠٣	١٨،٣٨٦
	الماجستير	٧٠	٢٠٥،١٥٦	١٤،٥٧٤
	البكالوريوس	٨٠	٢٠٨،٩١٨	٢٠،٠٠٧

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(الصفار،٢٠٠٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير (الجنس والتخصص) وما توصلت إليه دراسة (الطعيمة،٢٠١٠) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس .وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المدرسين والمدرسات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات يخضعون للظروف الوظيفية نفسها ويمارسون أعمال متشابهة وقد امتلكوا المهارة والخبرة كل حسب اختصاصه وان معظم المشكلات التربوية التي تواجههم تكون في اغلب الأحيان ذات طابع متماثل،وهذا يدل على انه ليست لهذه المتغيرات اثراً واختلاف في التفكير الحاذق لمدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وفق هذه المتغيرات.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة الآتي :

١- توجيه اهتمام وزارة التربية بتأسيس نوادي علمية تهتم بتنمية وتدريب القدرات التفكيرية ومنها التفكير الحاذق لدى الطلبة والمدرسين من خلال إعداد برامج خاصة لهذا الغرض وبإشراف أساتذة متخصصين في هذا المجال وتوفر كل مستلزمات بناء الإنسان المعنوية والمادية.

٢- تضمين موضوعات الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية التفكير بأنواعه ومن ضمنها التفكير الحاذق ليكون المدرس أكثر مهارة وخبرة في مجال تخصصه.

المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة الآتي:

١- اجراء دراسة مماثلة على شرائح اخرى كالمعلمين،ومدرسين المدارس المهنية.

٢- اجراء دراسة مقارنة لمعرفة مستوى التفكير الحاذق بين المتميزين والاعتياديين في المرحلة الثانوية.

٣- اجراء دراسة أيجاد علاقة التفكير الحاذق بمتغيرات اخرى (مدة الخدمة،الحالة الاجتماعية).

٤- اجراء دراسة تتناول بناء برامج لتنمية التفكير الحاذق.

المصادر:

١- التل،سعيد وآخرون (١٩٨٣): المرجع في مبادئ التربية،دار الشروق للطباعة والنشر،عمان.

٢- جروان،فتحي عبد الرحمن: (١٩٩٩) تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.

٣- .....:(٢٠٠٧)

٤- حسين،محمد : (٢٠٠٣) تربويات المخ البشري،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.

٥- حسين،ثائر وعبد الناصر فخرو : (٢٠٠٢) دليل مهارات التفكير،دار الدرر للنشر والتوزيع،عمان.

٦- دي بونو،ادوارد : (٢٠٠١) تعليم التفكير،ترجمة عادل عبد الكريم ،ياسين وآخرون،دار الرضا للنشر ،سوريا.

٧- الريماوي،محمد عودة وآخرون : (٢٠٠٤) علم النفس العام،دار المسيرة،عمان.

٨- زيتون،حسن حسين : (٢٠٠٣) تعليم التفكير،عالم الكتب للنشر،القاهرة.
٩- الزيود،نادر فهمي،وآخرون : (١٩٩٩) التعليم والتعلم الصفي،دار الفكر للنشر،عمان.
١٠- السرور،ناديا هايل : (٢٠٠٥) تعليم التفكير في المنهج الدراسي ،دار وائل للنشر،عمان.
١١- الصفار،رفاه محمد علي : (٢٠٠٨) التفكير الحاذق وعلاقته بالتفضيل المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة،جامعة بغداد،كلية التربية،ابن الهيثم،أطروحة دكتوراه غير منشورة.
١٢- الطعيمة،اقبال جبار خلف : (٢٠١٠) التفكير الحاذق وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجريدي – العياني) لدى طلبة جامعة بغداد،جامعة بغداد ،كلية التربية،ابن رشد،**رسالة ماجستير غير منشورة.**
١٣- العتوم،عدنان : (٢٠٠٤) مقدمة في علم النفس المعرفي،دار المسيرة،عمان.
١٤- علام،صلاح الدين محمود : (٢٠٠٦) الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.
١٥- علوان،عامر إبراهيم : (٢٠٠٦) تنمية العقول،مجلة البناء،العدد (٨٣).
١٦- غانم ،محمود محمد : (٢٠٠٤) التفكير عند الأطفال ،مكتبة الثقافة للنشر،عمان.
١٧- كوستا ارثر وكاليك،بينا : (٢٠٠٣) استكشاف عادات العقل،ترجمة مدارس الظهران الأهلية،دار الكتاب التربوي للتوزيع والنشر،الرياض.
١٨- ماهر ،احمد : (١٩٩٢) تنمية الموارد المادية والبشرية،دار الشروق للطباعة والنشر،عمان.
١٩- النهار،تيسير: (١٩٩٨) عناصر العملية التعليمية الداعية للتفكير،ورقة عمل مقدمة (المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين والمتفوقين) الصين،جامعة الامارات العربية المتحدة.
٢٠- نوفل،محمد بكر والريماوي،محمود عودة : (٢٠٠٨) تطبيقات عملية في تنمية التفكير،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان.

٢١- وزارة التربية : نظام إعداد المعلمين ، مطـــابع شـــركة الفنـــون للطباعـــة المحدودة،بغداد. ١٩٩١

22-Allen,M,(2004)Smart thinking.skills for critical united kingdom. Oxford university press.

23-Beyer,b,k (1987) Practical strategies for the teaching of ,thinking Boston ,u,A,Allyn and Bacon,inc.

24-Brown,f. (1983) Principles of education and psychological Testing .Holt – Rinehart & Winston, New York.

25- Costa, & kilek (2000) Discovering and Exploring Habits of mind,A S C D. Alexandria Victoria usa.

26- Costa & kilek (2005) Deseribing (16) Habit of mind Retriered,august.

27-Esles,T,H, (1977) Reading in the social studies Areview of research since. Reading in the content areas (pp.178,183)

28-Feuerstein ,R . (1980) Instumental enrichement Baltimore M D, university park press.

29-Matthew,A, (2004) Smart thinking ; skill for critical understanding and writing. Oxford,united kingdom ; oxford university press.

30-Purkey,WW (1970) Seif - concept and school Echivement Englewood cliffs,Nj,prentice Hall.

31-Rodriguez,H, (2006) Poseidon Books,what do I want / How DO I get acomplete guid to effective thinking.

ملحق (١)

مقياس التفكير الحاذق

عزيزي المدرس .....

عزيزتي المدرسة .....

تحية طيبة.

أمامك مقياس يتكون من فقرات تدل على نوع من التفكير ترجو الباحثة الإجابة عن الفقرات بوضع علامة (√) تحت احد البدائل الذي ينطبق عليك من البـدائل الخمسة (تنطبق علي دائما – علبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق علي) الموجودة ،كما في المثال الآتي:

المثال

الفقرات	تنطبق علي دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق علي
إذا كلفت بعمل أفضل أن أكمله على أتم وجه.		√			

يرجى الإجابة عن جميع الفقرات بصدق وأمانة وعدم ترك أيـة فقـرة دون إجابة علما أن هذا البحث يستعمل لاغراض البحث العلمي فقط لذا لا داعي لـذكر الاسم.

مع الشكر والامتنان.

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق علي
١	اذا كلفت بعمل افضل ان اكمله على اتم وجه.					
٢	اجد صعوبة في تنظيم افكاري عندما تواجهني مشكلة.					
٣	اصغي جيدا لما يطرحه الاخرون من افكار.					
٤	اهتم بوجه واحد عند حلي لمشكلة.					
٥	اجد نفسي واعيا بافكاري واعمالي.					
٦	اعتمد في عرضي للمشكلة على الاسناد العلمي الصحيح.					
٧	ان الحياة في تغيير مستمر فما يحث في الماضي لا يفيد المستقبل.					
٨	استمتع عندما احل احد الالغاز او المضلات.					
٩	تعجني الاكتشافات القديمة.					
١٠	احاول جاهدا الحصول على اكبر قدر من المعلومات.					
١١	اشعر بالارتباك عندما اقوم باعمالي.					
١٢	استطيع اعادة صياغة افكار الاخرين بافكار جديدة.					
١٣	عندما اصل الى حل لمشكلتي لا اعيد النظر فيها.					
١٤	لي القدرة على ادراك جميع الافكار التي تدور في عقلي.					
١٥	اجد نفسي كثير الاخطاء.					
١٦	يهمني ان يفهم الاخرين افكاري بوضوح.					

١٧	ان ما تعلمته سابقا لا يرتبط بما اتعلمه حاليا.					
١٨	انظر للامور من زوايا محددة.					
١٩	يستهوني الاستطلاع مما يزيد خبرتي في الحياة.					
٢٠	استفيد من افكار الاخرين لتصحيح بعض افكاري.					
٢١	اضع خطة للعمل قبل المباشرة بالتنفيذ.					
٢٢	افضل في اعمالي التقائية.					
٢٣	ان خبرتي تساعدني في كيفية حل مشاكلي.					
٢٤	اعمل دون حدود او قيود.					
٢٥	انظر للامور من زاوية واحدة.					
٢٦	عند سماعي معلومة جديدة اسعى للحصول على مصادر للتأكد من صحتها.					
٢٧	اعمل ما بدأت دون كلل او ملل.					
٢٨	اقوم باعمالي دون تخطيط سابق.					
٢٩	اعيد تفكيري في موضوع ما اذا ما حصلت على معلومات جدية.					
٣٠	اجد صعوبة في تحديد نقاط القوة والضعف عندما افكر.					
٣١	افضل الدقة والوضوح في انجاز اعمالي.					
٣٢	يهمني حل المشكلة اكثر من عرضها.					
٣٣	كي ابدع في شيء اوظف المعلومات الحالية مع معلوماتي السابقة.					
٣٤	اتجنب التناقض مع الاخرون.					
٣٥	اعطي اكثر من حل لاي مشكلة.					
٣٦	احاول جاهدا الحصول على اكبر قدر من المعلومات.					

٣٧	عندما اواجه مشكلة اكتفي بالحلول المتوافرة امامي.					
٣٨	افكر مليا بالموضوع قبل ان اصدر احكامي.					
٣٩	انبني افكاري لاني على صواب باستمرار.					
٤٠	ارى ان معظم افكاري مشتتة.					
٤١	احاول ان تكون افكاري صائبة.					
٤٢	اجهل كيفية الاستفادة من الخبرات السابقة.					
٤٣	استعين بمصادري للمعلومات لمعالجة الازمات.					
٤٤	اتعامل مع المواقف السهلة فقط.					
٤٥	ابحث عن الاشياء والغريبة والفريدة.					
٤٦	اعتبر حب الاستطلاع نوع من الفضول.					
٤٧	اسعى لتحقيق اهدافي حتى وان واجهتني صعوبات.					
٤٨	اترك لنفسي مجال لاستوعب ما مطروح امامي من معلومات.					
٤٩	اتقبل النقد من الاخرين برحابة صدر.					
٥٠	اعتمد الاتصال الشفوي والكتابي الواضح.					
٥١	اهتم بخلاصة المشكلة وليس بتفاصيلها.					
٥٢	احاول الرجوع الى المواقف السابقة لحل مشكلات مماثلة حالية.					
٥٣	الدخول في المغامرة شيء من العبث.					
٥٤	توجد لديّ افكار مميزة وغير عادية.					
٥٥	ارى ان المناقشات الخارجية تدخلا فيما لايعنني.					
٥٦	اكتفي بالنتائج التي احصل عليها مهما كانت.					

٥٧	استطيع التحكم في الواقف الصعبة.					
٥٨	ارفض افكار كل من يخالف تفكيري ويشك فيه.					
٥٩	اقلب الامور لاكثر من وجه لاصل الى فكرة صائبة.					
٦٠	ان خطواتي في معالجة الافكار غير منتظمة.					

Study for treatment of Asphalt with waste

Dr.Layla K. Arslan **Dr.Abdul Jalil**

Summary:

Samples of asphalt from the Heet Region (200 km north – west of Baghdad, Anbar Province) have been tested as to their physical properties (penetration point, softening point, specific gravity, ductility, solubility in carbon tetrachloride, weight loss on heating and flash point) before and after treatment with different percentage of waste motor oil. The results show that treatment with waste oil improves the physical properties of the asphalt considerably. So the Heet asphalt and the waste- oil can be used for the production of different grades of asphalt with properties identical with those produced in the refineries.

Introduction:-

Asphalt, also known as Asphaltum, often is used as abbreviation for asphalt concrete and is most common variety

of bitumen (also called mineral pitch). It is a compact, glassy, brittle, black, or brown mineral. It is highly viscous liquid or semi-solid which is presents in most crude petroleum and in some the natural deposits. Asphalt is sometimes confused with tar, coal or pitch, because the appearance is similar and substances may be used interchangeably in many industrial processes. Tar and pitch are obtained from the coal products that chemically and physically different (1, 2).

There are two main types:-

- Straight-run asphalt or “asphalt cement”- used for construction of pavement and parking lots. It consists of asphalt binder and mineral aggregate mixed together then laid down in layers and compacted.
- Air-blown or oxidized asphalt .It has a high softening point and is primarily used in roofing, pipe covering, and in other similar situations (3).

As specifications, asphalt can be separated from the other components in crude oil (such as naphtha, gasoline and diesel) by the process of fractional distillation, usually under vacuum conditions. A better separation can be achieved by further processing of the heavier fractions of the crude oil a de-asphlating unit which uses either propane or butane in a supercritical phase to dissolve the lighter molecules which are then separated. Further processing is possibly by “blowing” the

products namely reacting with oxygen. This makes the product harder and more viscous.

Basic asphalt chemistry is a mixture of many chemical types. It is a chemical composition of asphalt that determines its properties in whatever end use that is chosen. This is because asphalt is made up of polar and non- polar compounds in complex associations .this interaction of polar compounds determines asphalt structure and mechanical properties.

The chemistry of the asphalt produced depends on two main parameters, the crude source and manufacturing process. The chemistry may be basically paraffinic, naphthenic (straight chains or rings) or aromatic. This will affect the asphalt properties and influences the method of its manufacture and applications. Crudes or classified as heavy, medium or light, depending on the level of the bituminous materials (4).

Mixture formulations and uses:-

Mixing of asphalt and aggregate is accomplished in one of several ways:

- Heat mix asphalt concrete (commonly abbreviated as HMAC or HMC) is produced by heating the asphalt binder to decrease its viscosity and dry the aggregate to remove moisture from it prior to mixing at 150^{o}C for virgin asphalt, 165^{o}C for polymer modified asphalt and at 95^{o}C for asphalt cement .Paving and

compaction must be performed while the asphalt is sufficiently hot .HMAC is most commonly used as highly traffic pavement such as high ways, racetracks and airfields.

- Warm mix asphalt concrete (commonly abbreviated as WMA or WAM) is produced adding either Zeolites, waxes, or asphalt emulsions to the mix. This allows significantly lower mixing and laying temperature and results in lower consumption of fossil fuels, thus releasing less carbon dioxide, aerosols and vapor The usage of these additives may afford easier compaction and allow weathers paving or longer hauls.
- Cold mix asphalt concrete; is produced by estimating the asphalt in water (essentially soap prior to mixing with the aggregate). While in its emulsified state the asphalt is less viscous and the mixture is easy to work and compact. The emulsion will break after energy water evaporates and cold mix will, ideally, take on the properties of cold HMAC. Cold mix is commonly used as a patching materials and no lesser trafficked service road.
- Cut-back asphalt concrete: is produced by dissolving the binder in kerosene or other lighter fraction of petroleum prior to mixing with the aggregate. While in its dissolve state the asphalt is less viscous and the mix is easy to work and compact. After the mix is laid down the lighter fraction evaporates.

- Mastic asphalt concrete: or sheet asphalt is produced by heating hard grade blown bitumen(oxidation) in a green cooker (mixer) until it has become a viscous liquid after which the aggregate mix is then added(5,6).
- Rolled asphalt concrete: The largest use of asphalt is for making concrete for road surfaces and account for approximately 80% of the consumed. Roofing shingles account for most of the remaining asphalt consumption. Other uses include cattle sprays, fence post treatments and water-proofing for fabrics. This kind contains around 5% added bitumen.
- Mastic asphalt: is kind of asphalt which differs from dense graded asphalt(asphalt concrete) in that it has a higher bitumen(binder) content, usually, around 7-10% of the whole aggregate mix.
- Asphalt emulsion: This kind involves mixing the asphalt with petroleum solvents at much lower temperatures, to form “Cut-backs” with reduced melting point or mixture with water to turn the asphalt into an emulsion. Asphalt emulsions contain up to 70% asphalt and typically less 1.5% chemical additives. These two main kinds of emulsions are with different affinity for aggregates, cationic and anionic. Asphalt emulsions are used in wide variety of applications; chipseal and slurryseal (7, 8).

Asphalt properties and specifications:

Asphalt is thermoplastic; it is softens when heated and hardens when cooled. Asphalt pavements are subjected to a wide range of temperatures at which the asphalt should maintain enough stiffness and strength to prevent failures like cracking (at low temperatures) and rutting or shoving (at high temperatures). Asphalt properties can be controlled using specifications from tests conducted at different temperatures. Grades for certain location should be selected depending on that climate. In general, softer grades are used in cold climates while harder grades are used in hot climates.

Viscosity, penetration, flash point, ductility, solubility, loss on heating and specific gravity are the more important properties.

Viscosity test:

This test measures the amount of time it takes for paving asphalt to flow between two markings in a capillary tube. The result is restored in poises There are two types of viscosity test .Absolute viscosity is done at $60^{o}C$ using specific capillary tube attached to a vacuum pump .The pump is used to move asphalt in the tube between two points while is measured. Kinematic viscosity is done at $135^{o}C$ using a narrower capillary tube without applying vacuum. The asphalt for test is left to flow under its own weight and the time to flow between two markings is measured .The temperature of $60^{o}C$ was selected because it represents the average high temperature pavement

asphalts reach in summer. The viscosity value at 60^{o}C should be selected to ensure that the asphalt cement can resist pavement distortion.

In cold climates the asphalt with a viscosity of 1000 to 2000 poises may be used while in hot climates a viscosity of 3000 to 4000 poises may be required. The 135^{o}C temperature represents the temperature at which asphalt is mixed and compacted during construction .The viscosity at 135^{o}C should be above a certain level to keep asphalt cement from running off during mixing and consumption difficult(9) (Fig.1).

Penetration test:

Although rabidly being replaced by viscosity test, penetration is still used in specifications and referred to in selecting asphalt .The test covers determination of semi - solid and solid bituminous materials, i.e. penetration is a measure of stiffness at intermediate pavement temperatures. Consistency of a bituminous material expressed as the distance in tenths of millimeters that standard needle vertically penetrates a sample of the material under known conditions of loading, time and temperature (10). A container of paving asphalt, i.e. the sample is melted and cooled under controlled condition, 25^{o}C, then a needle of prescribed dimensions, supporting a 100 gram weight, penetrometer, is allowed to bear down on the asphalt for exactly five seconds, under specific condition. The distance the needle penetrates into asphalt is measured .This becomes the

penetration value of the asphalt .The value range should be such that the asphalt cement is not too hard to prevent cracking nor too soft to prevent distortion at temperature dominating the pavement site. For example for cold climates a 120-150 penetrations asphalt is commonly used while in summer climates a 40-50 penetration asphalt is used (Fig 2a,Fig 2b).

Flash and fire point test:

This test method describes the determination of the flash point and fire point of petroleum products by an open cup or automated Cleavland open cup apparatus(11). This test measures the temperature to which asphalt may be safely heated without instantaneously igniting in the presence of an open flame. This temperature however, is usually well be below temperature at which the asphalt will burn, fire point, at which will support combustion for a minimum of 5 seconds .This method is used for viscous materials having flash point of 79^{o}C and above(Fig 3a,3b).

Ductility test:

This measures the ability of asphalt cement, a bituminous material, to stretch without breaking. This test is conducted at(25^{o}C ± 0.5^{o}C).

In it especially shaped sample is submerged in a water bath and stretched at a rate of one cm. per minute at (25^{o}C ± 0.5^{o}C). The elongation of the sample at breaks, measured in centimeters, its

ductility (12). At other temperature the speed should be specified. The ductility test could be considered a good indicator of asphalt quality and pavement durability.

A higher value is more favorable (Fig 4a, 4b).

Solubility Test:

This method covers the determination of the degree of solubility in a proper solvent of asphalt materials having or no mineral matter. The sample is dissolved in a solvent of carbon tetrachloride and filtered through a glass fiber pad. The insoluble materials is washed, dried and weighed. The portion that is soluble in solvent represents the active cementing constituents (13).

Now the proper solvent is trichloroethylene. The use of carbon disulfide, carbon tetrachloride and benzene has been discontinued, because of the safety hazards involved. (Fig5).

Density, Relative Density (specific gravity) test by Hydrometer method:

This test measures the weight of a specific volume of asphalt at a selected temperature. Specific gravity is the ration of weight of any volume of materials to the weight of an equal volume of water at the same temperature at $15^{o}C$ (14). A designation of $1.05/15^{o}C$ indicates that the material is 1.05 times as heavy as an equal volume of water when both are at $15^{o}C$, i.e., for example, kilogram per liter at $15^{o}C$. It is necessary

to know the specific gravity of asphalt aggregate mixture. Specific gravity is used to estimate air void and density, both indicators of well-designed mixes. Mix design influences the stability and durability of pavement layers.

Aging test (loss on heating bitumen and flux oil):

This method determines the loss on heating of bitumen and flux oil when heated under the condition specified. The sample is heated at temperature of 163^{o}C for 5 hr. in a ventilated oven, and then weighed to determine the loss in weight (15). Aging cement testing also includes two aging test .The thin film oven test(TFOT) is used to simulate how asphalt ages (reacts)with oxygen and hardens in the field during mixing, transport and compaction. In this test 50 grams of asphalt are placed in standard 13.34 cm. diameter metal pans on a tray rotating inside a (163^{o}C)

The asphalt is kept in the oven for 5 ¼ hr. before it is taken out and tested. The aging is the rolling thin film oven test (RTFO) is used for instead of the TFOT.

Softening point test:

This test method covers the determination of the softening point of bitumen in the range from 30^{o}C to 175^{o}C using the ring – and –ball apparatus immersed in distilled water (30^{o}C - 80^{o}C).The test is carried out by heating two horizontal disks of bitumen, (cast in two brass rings) at a controlled rate in

a liquid bath while each supports a steel ball (16).The softening point is reported as the mean of the temperatures at the two disks soften enough to allow each ball, enveloped in bitumen, to fall a distance of 25 mm.(Fig 6).

Asphalt cements grades and specifications:

Several standard grades of asphalt cement are available commercially. Currently, two standards specifications classify asphalt cement based on consistency measured at standard temperature. First based on penetration test; Five stand penetration- grades asphalt cement are used for paving grades: 40-50, 60-70, 85-100, 120- 150 and 200-300.Since higher penetration means softer asphalt cement,40-50 is the hardest grades and 200-300 is the softer grades. Second based on viscosity test. The test is either done on the original asphalt or after aging in the RTFO test. In both cases the viscosity measured at 60 C and report in poises. Viscosity grades based on original asphalt test are : A C- 2.5, A C -10, A C -20 ,A C -30 and A C -40 . Grades based on asphalt residue (A R) from the RTFO test are : A R – 1000, A R -2000, A R – 4000, A R -8000 and A R - 16000.

Emulsified asphalt is produced in several types and grades; are based on the emulsifying asphalt agent and other manufacturing controls. Emulsions can be anionic or cationic. There are several grades for each type. Test for emulsified

asphalt properties measure viscosity, rate of setting, storage stability, particles charge and ability to coat aggregates.

Experimental part:

Because asphalt concrete is a mixture of asphalt cement and aggregates, the specifications used should cover both components. A mix design for paving projects is needed to determine the amount of asphalt for the specific aggregate. A different mix design is usually necessary for every source and a maximum size of aggregate. These involve making mixes of asphalt and aggregates in different proportions, by using waste motor-oil in the laboratory using standard equipment, and measuring the volumetric properties and strength of samples. Mixes using four or different asphalt contents are produced. All samples are obtained from Heet region, 200 km. north- west of Baghdad, where natural and huge amounts of asphalt resources exist. A waste motor-oil (used oil) was collected from motor-service garages. All experiments test were carried out in Laboratories of Al-Dora Refinery, south of Baghdad.

The average results quoted in the following table:

جدول (١) الخصائص الفيزيائية المقاسة لإسفلت هيت قبل وبعد عملية المعالجة بزيوت المحركات المستعملة

النموذج Sample	درجة النفاذ pen.pen/at 25 C 100mg.5sec., 0.1 mm	درجة الطرية Soft point (R & B)	الوزن النوعي Specific Gravity 15 c	قابلية السحب Ductility 25 c , Cm, min	الذوبانية في رابع كلوريد الكربون SOL. In CCL	فقدان بالتسخين % w (max) 5 HRS/163	درجة الوميض flash point C
إسفلت هيت قبل المعالجة	0	> 100		0	50	15	120
إسفلت هيت + 15 % used oil فضل المحركات	50	52	1.02	+ 100	99.9	0.4	241
إسفلت هيت + 10 % used oil	42	54	1.01	+ 100	99.9	0.35	242
إسفلت هيت + 8 % used oil	28	80	1.0	+ 6	99.0	0.15	242
إسفلت هيت + 5 % used oil	12	120	1.0	+ 5	99.0	0.1	243

Results and discussion:

Table (1) shows the values obtained for the penetration point, softening point, specific gravity, ductility, solubility, loss on heat and flash point of samples of Heet asphalt before and after treatment with different percentage of waste motor – oil.

The results of this study show:

1. Clear improvement of the penetration point after treatment with waste motor – oil from zero to higher values according to ASTM and IP specifications for asphalt production.
2. Table (1) shows that the relation between the softening point and penetration point. the softening point changes positively and is comparable to the specifications of the asphalt produced in the refineries
3. The table also shows an obvious positive change (improvement) of the specific gravity, ductility, solubility, loss on heat and flash point after treatment with different percentages of added waste motor-oil.

References:

1. Asphalt Minerals, Minerals Zone, world wide Exchange of Webster's Revise unbridged Dictionary, © 1996, 1998 MICRA, INC.
2. The American Heritage ®. Science dictionary of the English language, 4th ed. copyright© 2006 by Houghton Mifflin Company
3. Witeook, D (1990) Shell Bitumen Handbook London
4. - kirk Othmer Encyclopedia of Chemical Technology.
   - Holleran, G., Reed J., R. (1999) ISSA 35th ed. Conference Mexico.
   - Branthaver, J etal (1992) Fuel Sci and Tech Int. Journal Vol. 10 (4-6). P 10
5. - ^John Shadely, Acoustical analysis of the New Jersey Turnpike widening project between Raritan and east Brunswick, Bolt Beranek and Newman, 1973.
   - Barth, Edwin J., Asphalt Science and Technology Gorden and Breach (1962) ISBNO – 677 – 000 40 – 5
6. - C Michael Hogon, Analysis of highway noise, Journal of soil, Air and water pollution, Springer Velag Publishing, Netherland, Vol. 2, 3/ sept.1973
   - G. D. Hobson and W. Poni, Modern Petroleum Technology Applied Science, Barring, Essex (1973)
7. C. Michael Hogen (2008) Morro Creek, ed. By A. Burnham [1]

8. Barth, Edwin J., ., Asphalt Science and Technology Gorden and Breach (1962)
9. The Asphalt Handbook (Ms – 4), 1989.
10. Annual book of ASTM Standard D5 – 97 (1998).
11. Annual book of ASTM Standard D92 – 028 (2007).
12. Annual book of ASTM Standard D11 – 99 (2007).
13. Annual book of ASTM Standard D2042 – 97 (2007).
14. Annual book of ASTM Standard D1298 – 85 (1990).
15. IP Standards for petroleum and its products IP 45/58.
16. Annual book of ASTM Standard D36 – 95 (2007).

(ASTM: American Society for Testing and Materials)

دراسة لمعالجة الاسفلت بأستخدام زيوت المحركات المستعمل

د. ليلى خورشيد ارسلان . عبد الجليل عبد المجيد احمد

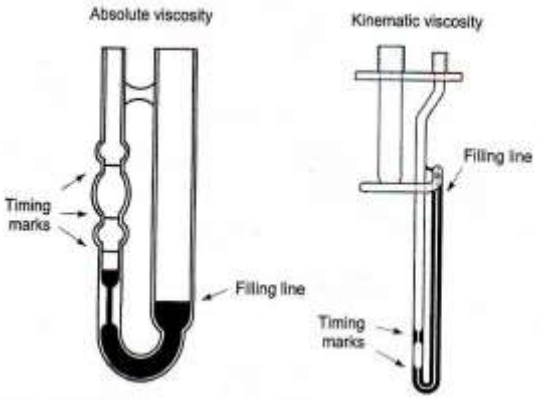
قسم الكيمياء/ كلية التربية – ابن الهيثم

جامعة بغداد

الملخص:

تم في هذا البحث قياس درجة الغرز، درجة الليونة، الوزن النوعي، قابلية السحب، الذوبانية في رابع كلوريد الكاربون، الفقدان بالتسخين ودرجة الوميض لنماذج من الاسفلت جلبت من منطقة هيت (محافظة الانبار) قبل وبعد عملية معالجتها باستعمال نسب مختلفة من زيوت المحركات المستهلك (المستعمل).

نتائج الفحوصات تبين وجود تحسن واضح في مواصفات اسفلت هيت، حيث يمكن الاستفادة من كل من اسفلت هيت (الموجود بكميات هائلة) وزيت المحركات المستهلك لأنتاج درجات مختلفة من الاسفلت ذات مواصفات مطابقة لمواصفات الاسفلت الناتج في المصافي



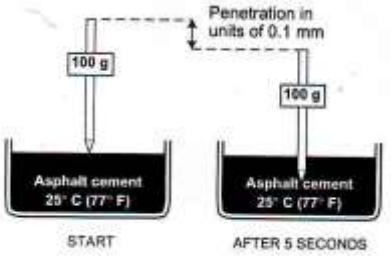
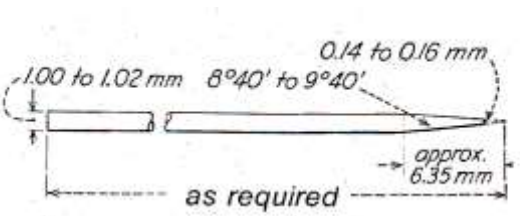
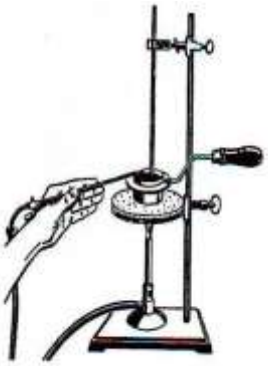


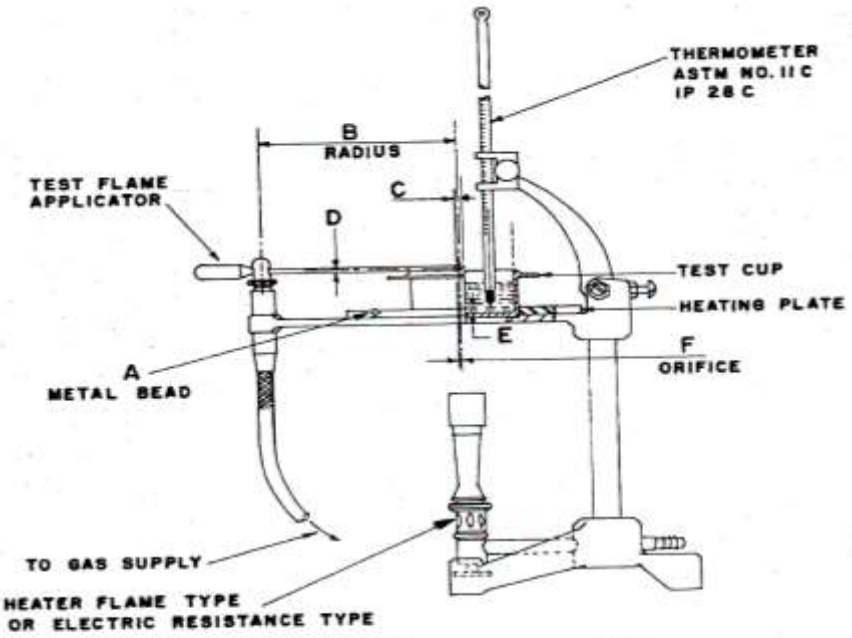
Fig. 2a Penetration Test

Fig. 1 Viscometers for Asphelt cement





FFig. 2b Needles for penetration test



	millimetres		inches	
	min	max	min	max
A—Diameter	3.2	4.8	0.126	0.189
B—Radius	152	nominal	6	nominal
C—Diameter	1.5	nominal	0.063	nominal
D		2		0.078
E	6	7	0.236	0.276
F—Diameter	0.8	nominal	0.031	nominal

Fig.3a flash piont test

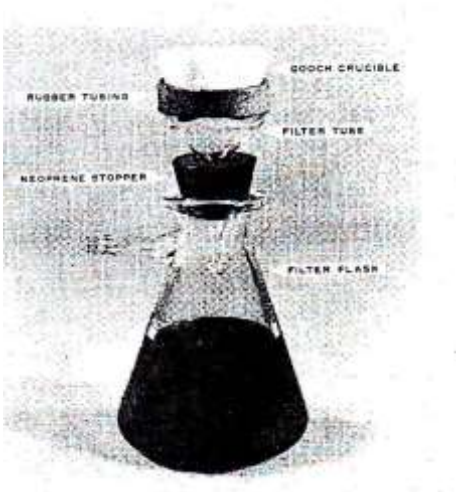


Fig. 3b Cleveland Open Cup Apparatus-flash point test

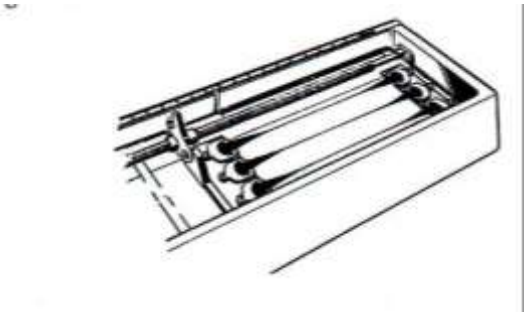
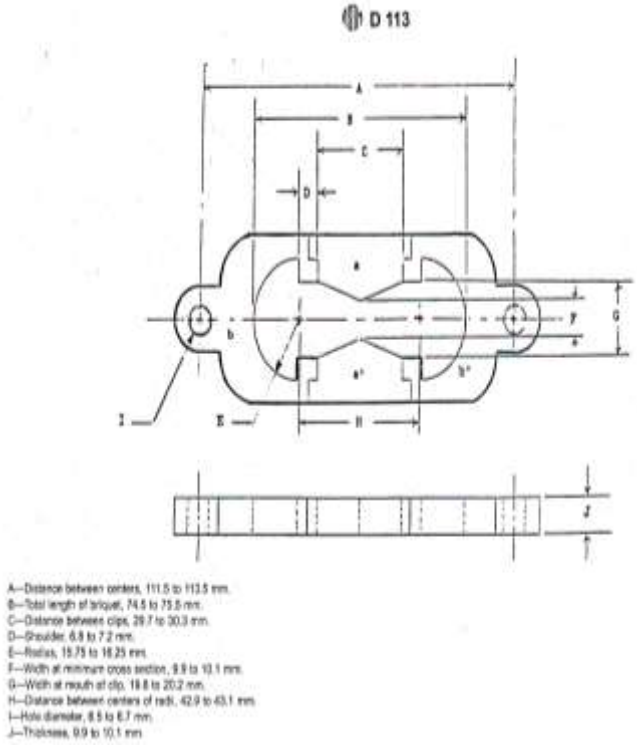


Fig. 4a Ductility Test



A—Distance between centers, 111.5 to 113.5 mm.
B—Total length of briquet, 74.5 to 75.5 mm.
C—Distance between clips, 29.7 to 30.3 mm.
D—Shoulder, 6.8 to 7.2 mm.
E—Radius, 15.75 to 16.25 mm.
F—Width at minimum cross section, 9.9 to 10.1 mm.
G—Width at mouth of clip, 19.8 to 20.2 mm.
H—Distance between centers of radii, 42.9 to 43.1 mm.
I—Hole diameter, 6.5 to 6.7 mm.
J—Thickness, 9.9 to 10.1 mm.

Fig. 5 filtering apparatus assembly – solubility test

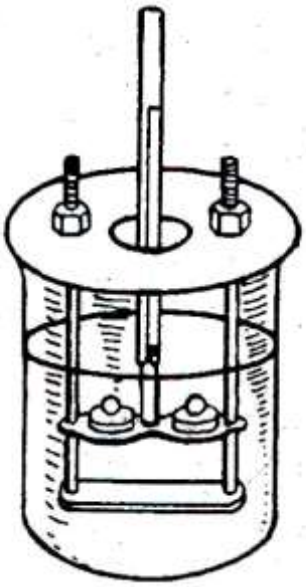


Fig. 6 Two – Ring Assembly – softening Test

Fig. 4b Mold for Dductility Test Specimen

فهرس العدد (٧٩)			
ت	البحث	الباحث	الصفحة
١-	بناء برنامج لتطوير مهارة التحقيق لدى المحققين في هيئة النزاهة	أ.د.كامل علوان الزبيدي عادل زيدان عبد خليل	١-٢٤
٢-	أعداد صورة مختصرة لاختبار كاتل للعوامل الستة عشر للشخصية لدى طلبة المرحلة الاعدادية	أ.م.د ياسين حميد عيال الربيعي	٢٥-١٢٨
٣-	التقارب الفني الديني رؤية معاصرة في فلسفة الجمال	د.هبة عادل	١٢٩-١٤١
٤-	الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة	م.د.ابتسام سعدون محمد	١٤٢-١٨٥
٥-	صدق البناء لمفهوم " الحرمان النسبي العراقي المُدرَك" دراسة ميدانية	المدرس الدكتور فارس كمال عمر نظمي	١٨٦-٢٢٨
٦-	ادراك الخدع البصرية في تمييز الشكل عن الارضية	م.د آلاء سعد لطيف كريم الرواف	٢٢٩-٢٧٧
٧-	الشخصية غير المكتملة وعلاقتها بالانقياد للآخرين وتجنب الأذى لدى طلبة الجامعة (باسم الشخصية غير المكتملة)	د. عدنان علي حمزة النداوي	٢٧٨-٣١٤
٨-	اثر طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الناقد عند طلبة كلية القانون	إعداد : م. علي داود جوامير	٣١٥-٣٩٦
٩-	أثر استعمال فرق التعلم في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة	م.م.إحسان عدنان عبد الرزاق	٣٩٧-٤٤٤
١٠-	قياس مستوى الاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية ابن الهيثم ٢٠٠٩ - ٢٠١٠	م.م وليد عبد الرحمن إسماعيل	٤٤٥-٤٩٤
١١-	الأبعاد الإنسانية لمفهومي الحب والكراهية في كتب اللغة ومعاجمها	أ.د.عبد القادر سلاَّمي	٤٩٥-٥١٣
١٢-	قياس التفكير الحاذق لدى مدرسي ومدرسات معاهد إعداد المعلمين والمعلمات	م.د. أمل إبراهيم عبد الخالق	٥١٤-٥٣٧
١٣-	Study for treatment of Asphalt with waste motor-oil	Dr.Layla K. Arslan Dr.Abdul Jalil A.M.Ahmad	٥٣٨-٥٥٨