



مجلة  
العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية  
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٢

العدد ٨٨

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

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مءكمة مءفصفة

رقم الافاء فف المءكة الوطنفة بففءاء ٢٦٢  
لسنة ١٩٧٨ / ISSN 2077 – 8694

رئفس الففر  
ألافاذ المفااء الفففور : سناء مفل فففل

| الهفة الااءفة |                       |                         |
|---------------|-----------------------|-------------------------|
| رئفساً        | كامل علوان الزبفءف    | الاسفاذ الفففور         |
|               | صبفء شهاب ءمء         | الاسفاذ الفففور         |
|               |                       | عضوا                    |
| عضوا          | لفلف عبء الرزاق نعمان | الاسفاذ الفففور         |
| عضوا          | صاءب عبء مرزوك        | الاسفاذ الفففور         |
| عضوا          | سناء مفل فففل         | الاسفاذ المفااء الفففور |

الاستاذ المساعد الدكتور  
عضوًا

الاستاذ المساعد الدكتور  
عضوًا

المدرس الدكتور  
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني  
خديجة حيدر نوري

عضوًا  
عضوًا

## كلمة العدد

يصدر العدد (٨٨) من مجلة العلوم التربوية والنفسية في الوقت الذي تتعزز فيه قدرات شعبنا في مواجهة التحديات الجديدة ، وفي الوقت الذي تتصاعد فيه عملية بناء العراق الجديد بكل الامكانيات المتاحة وبفضل الخبرات العراقية والكفاءات الفاعلة في المجتمع لتحقيق الاهداف التربوية ، وتشجيع البحث العلمي ، إذ ان البحوث التي تنشر في المجلة تمثل الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي من حيث المنهجية ، ومواكبتها لروح العصر والتقدم التقني . وستبقى هذه المجلة الرائدة سباقاً دوماً في نشر كل جديد في ميدانها .

هيئة التحرير



## شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلة علمية محكمة

## تناقض الجوانب النظرية والعملية لتطبيق حقوق الإنسان

د.كريمة عبد الرحيم حسن الطائي

### الخلاصة بالعربي:

حقوق الإنسان حقيقة قديمة ولدت عبر تطور تاريخي وسياسي طويل فحقوق الإنسان ليست وليدت العصور الحديثة ، إنما هي نتاج كفاح البشرية منذ ظهورها على مسرح الحياة إلى يومنا هذا وإن اختلفت مفاهيمها وأهدافها ووسائلها وقد تطورت بشكل واسع سواء على الصعيد العالمي أو الصعيد الإقليمي ويمكننا أن نطلق على عصرنا الراهن عصر حقوق الإنسان ، حيث أن المفهوم شغل البشرية أحقاباً طويلاً واخذ يتوسع ويتبلور بشكل متسارع فالسياسة الدولية أخذت تتشكل طبقاً لمفاهيم حقوق الإنسان ، كما أن انتهاء الحرب الباردة بين المعسكرين المتضادين أدى بشكل واضح إلى الإهتمام بحقوق الإنسان ، إضافة إلى نضال الشعوب ومطالبتها بحقوقها بتقرير المصير والحصول على استقلالها وحريتها واستندت إلى مبادئ حقوق الإنسان ومكافحة الدكتاتورية والإستبداد والظلم والإستغلال والإحتكار ، إن موضوع حقوق الإنسان على جانب من الأهمية ، حيث أن أحترام حقوق الإنسان هو المدخل الطبيعي لتقدم الدول ونجاحها وتطورها ، حيث أن الإنسان كان وما يزال محور الحقوق جميعاً ولذلك جاء البحث بمباحثه الأربعة الذي تناول المبحث الأول مفهوم حقوق الإنسان وتطوره والمبحث الثاني حقوق الإنسان بالمواثيق الدولية والمبحث الثالث حقوق الإنسان وحرياته في بعض المواثيق الإقليمية والمبحث الرابع انتهاكات حقوق الإنسان في بعض الدساتير العربية ، فالإنسان هو الإنسان يجب أن يحصل

على حقوقه اعتباراً من والدته حتى وفاته والنتيجة يجب على كافة الحكومات أن توازن بين الجانبين النظري والعملية لتطبيق حقوق الإنسان .

يعتبر موضوع حقوق الإنسان من المواضيع الهامة التي تنصدر أولويات المجتمعات الدولية لتدفع بشعوبها قدماً نحو الرقي الاجتماعي وترفع مستوى حياة أفرادها إلى جو من الحرية والرخاء وقد أدركت الدول أهمية اهتمام حقوق الإنسان بسبب الأحداث التي وقعت قبل الحرب العالمية الثانية مباشرة وخلالها فقد كان رد فعل المجتمع الدولي تجاه أهوال تلك الحرب وفضاعة الأنظمة والتعدي اشعلت نيرانها أن يتجه الإهتمام بعد انتهاء الحرب إلى معاقبة مرتكبيها وإلى احترام حقوق الإنسان وصيانة السلم وأصبح موضوع حقوق الإنسان موضوع اهتمام كبير وجاد لدى الرعاية التقليديين للقانون الدولي وبدأ الفرد يظهر كأحد رعايا القانون على اعتباره عضو في المجتمع البشري بصرف النظر عن جنسه أو ملته وصدر آنذاك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨م وبدأ اهتمام المجتمع الدولي بهذه القضية وتلا الإعلان العالمي عدة موثائق اتفاقيات وأنظمة دولية وإقليمية كما ظهرت لجان وجمعيات تطالب بإحترام حقوق الإنسان والتحول إلى الديمقراطية بعض الدول استجابت لهذه النداءات والبعض الآخر لم يستجب ونلاحظ أن حقوق الإنسان وحرياته تحظى بإهتمام عالمي ومحلي كبير فهي معترف بها في كافة الشرائع السماوية والمواثيق الدولية والقوانين المحلية ونتيجة لما حدث بعد الحرب العالمية الثانية كان من الطبيعي أن يتجه الإهتمام إلى انزال العقاب عن المسؤولين عن ارتكاب الجرائم وإيجاد ضمانات كفيلة لحماية حياة الإنسان وحرية وحقوقه وقد مهد ميثاق الأمم المتحدة ذلك ونص في مادته الأولى على أن تعمل هيئة الأمم المتحدة على احترام حقوق الإنسان والحرية الأساسية للناس جميعاً بدون تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين وبلا تفرق بين النساء والرجال ويمكن أن نعرف حقوق الإنسان بصفة عامة على أنها تلك الحقوق الأصلية في طبيعتها والتي بدونها لا نستطيع العيش كبشر .

ورغم كل القوانين والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان فهناك اختراقات واسعة من قبل دساتير كثير من الدول بما جاء بالمواثيق العالمية لإحترام حقوق الإنسان وحياته الأساسية وكان نتيجة رد الفعل هذا يقضة الشعوب ومطالبتها بإحترام حقوقها وحياتها الأساسية ليس بشكل نظري ولكن بصورة عملية على الواقع التي يعيشه الإنسان .

ويتناول بحثنا هذا حقوق الإنسان في اربعة مباحث .:

تناول المبحث الأول مفهوم حقوق الإنسان وتطورها وتناول المبحث الثاني حقوق الإنسان في المواثيق الدولية وتناول المبحث الثالث حقوق الإنسان وحياته الأساسية في بعض المواثيق الإقليمية أما المبحث الرابع فقد تناول مدى فعالية حقوق الإنسان وحياته الأساسية في الدستور التونسي.

. المبحث الأول : مفهوم حقوق الإنسان وتطورها

. المبحث الثاني : حقوق الإنسان في المواثيق الدولية

. المبحث الثالث: حقوق الإنسان وحياته الأساسية في بعض المواثيق الإقليمية

. المبحث الرابع : انتهاكات حقوق الإنسان في بعض الدساتير العربية

## المبحث الأول

### مفهوم حقوق الإنسان وتطورها

يتناول هذا المبحث حقوق الإنسان عبر العصور القديمة وكذلك حقوق الإنسان وحياته الأساسية في الإسلام وأخيراً حقوق الإنسان في العصر الحديث.

١. حقوق الإنسان عبر العصور القديمة .

لم تكن حقوق الإنسان معروفة كما لم تكن ثابتة في تلك المجتمعات خصوصاً في المجتمعات البدائية بل كانت فكرة مبهمة وحمايتها ناقصة لأن المجتمع كان مبني على قاعدة الحق للقوة ، فكان الرق شيئاً طبيعياً وحرية العمل مقيدة ونظام الطبقات سائد والشعب مستعبد ومعظم الحقوق مستباحة كما كانت المجتمعات مفككة ولم تعرف الحرية الفردية وخضع المواطن خضوعاً تاماً للدولة وحرّم من جميع الحريات فحرية التعليم والحرية الدينية وكان الغزو مباحاً والسرقة غير مستهجنة بل كانت تعتبر نوعاً من أنواع الشجاعة وتميزت المدونات القديمة الشرقية منها والغربية عموماً بقسوة في معاملة الأفراد بما يتعارض ومنطق العصر الحالي وقد تضمنت مدونة حمورابي والتي تعتبر اقدم الشرائع المدونة التي سنّها ملك بابل ١٧٩٢-١٧٥٠ قبل الميلاد عقوبات قاسية جداً بحث المواطنين حيث أن أي مواطن يتهّم مواطن آخر بجريمة يعاقب عليها بالاعدام كذلك يعدم كل من يقبض عليه متلبساً بالسرقة أو من يتلاعب في الكيل والميزان .

وفي الحضارة اليونانية بالرغم من كونها تعتبر متقدمة نوعاً ما إلا أنها لم تعترف إلا بالحقوق السياسية لطبقة معينة من الناس فالمجتمع اليوناني كان مبنياً على السلطة والقوة والعنف وحقوق الإنسان منتهكة ولا يختلف الأمر في المدونات الشرقية القديمة الأخرى مثل قانون مانو في الهند وكذلك التشريعات الرومانية أبتعدت بدورها عن روح حقوق الإنسان فكانت سلطة الأب على أفراد أسرته مطلقه والمرأة

تعد قاصرا لتلك التشريعات ولا تستحق حق الإرث كما أن العرب في العصور القديمة قبل الإسلام كانوا بعيدين عن مراعاة حقوق الإنسان فقد عرف عنهم التعصب للقبيلة وعبادة الأصنام ووآد البنات والإحتكام للقوة ، أما في العصور الوسطى فقد اشتد الصراع بين الأمبراطورية والكنيسة وأصبح الفلاحين في وضع متدني وأصبحت حقوق الإنسان شبه مستحيله وفي فترة عصر النهضة ظهرت بعض التيارات الفكرية التي نادى بالحد من السلطة الإستبدادية للملوك وقرار حريات الأفراد وحقوقهم وكذلك ظهرت بعض الحركات الدينية التي نادى بتحرير الأفراد من التبعية المطلقة للدولة والكنيسة .

٢. حقوق الإنسان وحياته الأساسية في الإسلام ، جاء الإسلام ثورة على الظلم والطغيان وعلان حقوق الإنسان ودخلت هذه الحقوق حيز التنفيذ بشكل مباشر وكان معيار الإسلام في تقرير حقوق الإنسان وحياتها تقوم على أساس الإيمان بقوة الله واهم ما يميز الإسلام عن غيره شموليته وعالميته لقد كان الإسلام الإعلان الأول لتخليص البشرية من الظلم والتعسف وانحطاط العقل وترديه وأن الأحكام التي اتت بها الشريعة الإسلامية في مجال حقوق الإنسان كثيرة ومتعددة وشاملة فقد أكد الإسلام على مبدأ المساواة وهو مبدأ أظهرته الآيات القرآنية والأجاديث النبوية فالناس سواسية ( لا فرق بين عربي وأعجمي الا بالتقوى ) وقرر الإسلام حق الإنسان في الحياة بغض النظر عن ديانته أو لونه أو جنسه أو ركزه الإجتماعي .وأكد الإسلام على سلامة الفرد وعدم تعريضه للتعذيب والمعاملة القاسية أو تلك الذي تحط من كرامته كما أكد الإسلام على احترام الحياة الخاصة والعائلية والمسكن والمراسلات إلا إذا كان ذلك ضرورياً لحماية الأمن الوطني وأكد الإسلام على بناء الدولة على أساس الشورى ومشاركة الشعب في الحكم وفي اختيار الحاكم بملاً أرادته ومحاسبته وسحب الثقة منه .

٣. حقوق الإنسان فيث العصر الحديث إن المفهوم الحديث لحقوق الإنسان وحياته الأساسية لم يتبلور في أوروبا الا في القرن السابع عشر ولم يتخذ

شكلاً واضحاً الا في القرن الثامن عشر نتيجة لتطور المجتمعات السياسية وتطور ادوات الحكم وقد مثلت تلك المرحلة انتفاضة الشعوب مطالبة بحقوقها وترسيخها وبشكلا تدريجي لدول اوروبا الغربية وتمييز كل بلد بخصائص وتطورات معينة قادت كل منها في النهاية إلى ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان ولعل اول وثيقة فيها تنظيم العلاقة بين الحكام والمحكومين في انجلترا هي ( وثيقة العهد الأعظم ) التي وقعها الملك جون عام ١٢١٥ على شكل منحه نصت على بعض الحقوق الأساسية وتلت المواثيق البريطانية مواثيق حقوق الإنسان الأمريكية الناجمة عن حرب التحرير التي خاضتها مستعمرت بريطانيا في امريكا واعلانات حقوق الإنسان الأمريكية حددت بثلاث مجموعات ( المجموعة الأولى اعلان الإستقلال الصادر عام ١٧٧٧ الصادر من الولايات الثلاثة عشر الثائرة على الوطن الأم ، المجموعة الثانية تشمل قوانين الحقوق التي اصدرتها كل ولاية من الولايات الثلاثة عشر التي اصبحت مستقلة أما المجموعة الثالثة تشمل التعديلات العشرة الأولى للدستور الإتحادي الصادر ١٧٨٧ والتي تضمنت اعلانات الحقوق وإعلانات الحقوق الأمريكية تتميز بجانبها الواقعي ( التي تعبر عن الواقع الأمريكي ) وهناك ايضا الإعلانات الفرنسية منها اعلان ١٧٨٩ التي وافقت عليه الجمعية التأسيسية الفرنسية وأخذ الصفة العالمية وأكد الإعلان بأن حقوق الإنسان تقوم على عنصرين أساسيين هما (المساواة والحرية) وهناك عدة دساتير أيضا اكدت على حقوق الإنسان منها ( دستور الولايات المتحدة المكسيكية عام ١٩١٧ ) ( دستور فيمر دستور المبراطورية الرومانية عام ١٩١٩ ) .

يتضح من كل ذلك إن للإنسان حقوق يجب على الجميع أفراداً ومجتمعات وحكومات مراعاتها والحفاظ عليها والتتقيف بها .

### المبحث الثاني

### حقوق الإنسان في المواثيق الدولية

تعتبر المصادر الدولية من أغزر المصادر القانونية لحقوق الإنسان بدأ المجتمع الدولي ينشر بشكل ملحوظ بعد الحرب العالمية الثانية ولعبت الأمم المتحدة دوراً ريادياً بارزاً تمثل في ظهور العديد من الإعلانات والمواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان وسوف نتناول في هذا المبحث أهم المواثيق الدولية كميثاق الأمم المتحدة وحقوق الإنسان ؛ والإعلان العالمي لحقوق الإنسان والميثاق الدولي لحقوق الإنسان التي يتضمن ميثاق الحقوق المدنية والسياسية وميثاق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وحق تقرير المصير) .

#### ١. ميثاق الأمم المتحدة وحقوق الإنسان (١٩٤٥) .

يعتبر ميثاق الأمم المتحدة وثيقة دولية أولى ذات طابع عالمي تضمنت النص على احترام حقوق الإنسان ويعتبر الميثاق صفحة جديدة في تاريخ القانون الدولي لم يسبق لها مثيل وقد مهدت مجموعة من الإعلانات والإتفاقيات لتضمين ميثاق الأمم المتحدة نصوصاً بشأن حقوق الإنسان وم هذه الإعلانات (ميثاق الأطلسي في ١٤ اب لعام ١٩٤١ وتصريح الأمم المتحدة ١٩٤٢ وتصريح موسكو عام ١٩٤٣ وتصريح طهران ١٩٤٣ وأدت كل هذه الاعلانات إلى توقيع ميثاق الأمم المتحدة في ٢٦ حزيران عام ١٩٤٥ بدعوة من الدول الأربعة ( الولايات المتحدة ، وانكلترا ، الإتحاد السوفيتي ، والصين ) وقد ورد الذكر لحقوق الإنسان في الميثاق في سبعة مواضع .

أولاً: اشارت مقدمة الميثاق إلى حقوق الإنسان والإيمان بها وبكرامة الفرد وقدره وحق المساواة بين الرجال والنساء وبين الأمم صغيرها وكبيرها بحقوق متساوية .



أما القيمة القانونية لنصوص الميثاق فيما يتعلق بحقوق الإنسان فقد أثارت جدلاً وخلافاً في وجهات النظر حول التزام الدول بنصوص الميثاق وحول القيمة القانونية لها .

## ٢: الاعلان العالمي لحقوق الإنسان :

صدر الاعلان العالمي لحقوق الإنسان في ١٠ ديسمبر عام ١٩٤٨ بعد توجيه من الجمعية العامة للأمم المتحدة دون أن يتضمن اتفاقية جماعية توقعها الدول المنظمة وتصدق عليها وتطبقها وتتألف بنود هذا الإعلان من ٣٠ مادة المادة الأولى نصت على ( يولد جميع الناس احرار متساوين في الكرامة والحقوق ) . وأكدت المادة الثانية على حق كل انسان بالتمتع بالحقوق والحريات المذكورة بالاعلان دون تمييز على أساس اللون او العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو غير السياسي أو القومي أو الإجتماعي أو الثروة أو المولد أو أي وضع آخر) .

وقد أكدت المادة الخامسة بعدم جواز اخضاع اي أحد للتعذيب أو العقوبة القاسية أو اللانسانية أو المحطة للكرامة ، إذن جميع مواد الإعلان الثلاثين أكدت على حقوق الإنسان وحرياته الأساسية اعتباراً من حقه في الحياة وحتى مماته دون أي تمييز بين إنسان وآخر بأي شكل من أشكال التمييز ومن خلال الإستعراض لمواد الإعلان والحقوق والحريات الواردة فيه نجد أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كان اعلاناً شاملاً لأنه حقق تغطية كاملة لمجموعة كبيرة من تلك الحقوق التي لا غنى عنها للإنسان لكي يعيش في أمان وحرية واستقرار كذلك احدث صدور الإعلان لحقوق الإنسان تأثير كبير في جميع انحاء العالم وقد ثار خلاف حول القوة الإلزامية للإعلان ، وقد أشارت محكمة العدل الدولية إلى الإعلان العالمي واستندت اليه في بعض القرارات والأراء الإستشارية .

٣. والميثاق الدولي لحقوق الإنسان التي يتضمن.

أ. ميثاق الحقوق المدنية والسياسية : والتي يقصد بها حقوق الأفراد الشخصية كالحق في الحياة وفي الأمن وفي السلامة الشخصية وعدم اخضاع أي فرد للتعذيب أو لعقوبة أو لمعاملة قاسية أو غير انسانية وعدم استرقاق الإنسان واستعباده وعدم القبض على الإنسان الا بمقتضى القانون وحق التنقل والإقامة والعودة إلى ارض الوطن والمساواة أمام القضاء. وصدر ميثاق الحقوق المدنية والسياسية في عام ١٩٦٦ مع بروتوكول ملحق به وقد واصلت لجنة حقوق الإنسان الجمعية العامة للأمم المتحدة العمل خلال ستة دورات متتالية واعداد مشروع الميثاق الذي انتهت منه عام ١٩٥٤ وفي عام ( ١٩٦٦ ) توصلت الجمعية العامة للأمم المتحدة إلى اقرار اتفاقيتين بالاضافة إلى بروتوكول ملحق للاتفاقية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية وبدأ تنفيذ الإتفاقيتين عام ١٩٧٦ ، حيث صادقت عليهما ( ٣٥ ) دولة وهو الحد المطلوب لتنفيذهما .

ب. (أما الاتفاقية الخاصة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ١٩٦٦) فهي لا تقل أهمية عن الحقوق المدنية والسياسية وتهدف هذه الإتفاقية إلى خلق دولة الرفاهية على المستوى الدولي وما يترتب للإنسان من حقوق اجتماعية وهناك ثلاثة حقوق اساسية تدخل في مفهوم الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وهي :

. حق العمل وهو أساس الحقوق الإقتصادية

. حق التأمين الإجتماعي كأساس للحقوق الإجتماعية

. حق التعليم كأساس للحقوق الثقافية وتتكون هذه الإتفاقية من ديباجة وواحد

وثلاثين مادة .

ج . حق تقرير المصير إن الحق فثي تقرير المصير يعتبر من أهم حقوق الشعوب في الفترة بين الحربين العالميتين وقد نصت عليه العديد من المواثيق الدولية وتعزز بصفة أساسية في اعلان منح الإستقلال للبلدان والشعوب المستعمره الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدو عام ١٩٦٨ إن حق تقرير المصير تم اقراره لصالح

الجماعة خلافاً للحقوق الأخرى المقررة لصالح الفرد ويرتب حق الشعوب في تقرير مصيرها التزامات على الدول المصيطر على الشعوب أو المستغلة لها وحقوقاً للشعوب الخاضعة لهذه الهيمنة الأجنبية فالدول تلتزم باحترام حق الشعوب في تقرير مصيرها وعليها مساعدة الأمم المتحدة بالنهوض في مسئولياتها التي حددها ميثاقها في هذا النطاق كما يقع على عاتقها تمكين الشعوب الخاضعة لسيطرتها لمباشرة حقها في تقرير مصيرها ، إن الحقوق المترتبة للشعوب من جراء اقرار هذا الحق المتعلق لتقرير مصيرها فإنها تتحدث في حقها في مقاومة ومعارضة الإجراءات التي تهدف إلى حرمانها من حقها في تقرير مصيرها ولها الحرية في اللجوء إلى القوة إذا دعت الضرورة وهو الأمر الذي يفرق بين الإرهاب بمفهومه الضيق وكفاح الشعوب في النضال من اجل تقرير مصيرها .

### المبحث الثالث

#### حقوق الإنسان وحياته الأساسية في بعض المواثيق الإقليمية

قد لا تكتفي الدول التي تجمعها روابط وثيقة كالجوار الجغرافي والتقارب الحضاري والثقافي والتاريخ المشترك والعقيدة الواحدة بالمواثيق الدولية أو العالمية التي تهتم بحماية حقوق الإنسان وحياته الأساسية بشكل عام وتجد نفسها بحاجة إلى إبرام اتفاقية اقليمية خاصة بحماية حقوق وحيات مواطنيها ومن هذه الدول التي تجمعها مثل هذه الروابط الدول الأوروبية والدول الأمريكية والدول الأفريقية والدول العربية التي حاولت كل منها ايجاد مواثيق دولية خاصة بها ولو على سبيل التقليد أو المحاكاة فهناك الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ، حيث كانت اسبق من غيرها في اقرار اتفاقية اقليمية لحماية حقوق الإنسان الأوروبي ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن المفهوم الحديث لحقوق الإنسان يعود في جذوره إلى القارة الأوروبية ( فقد تضمنت المادة الثالثة من النظام الأساسي لمجلس أوروبا لمجلس اوروبا المنعقد في ٥ ايار ١٩٤٩ على ضرورة تمتع الأشخاص الخاضعين لإختصاص المجلس الأوروبي والمقيمين في اوروبا بكافة الحقوق والحريات الإنسانية وقد وافقت الدول الأوروبية الأعضاء في مجلس أوروبا على اعتماد الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان وبدأ العمل فيها في ٥ ايلول ١٩٥٣ وتميزت هذه الإتفاقية بالنص على الحق في الحياة والسلامة الجسدية واحترام حريات الإنسان الأساسية للصيقة بهذه الحقوق وايضا من الحريات التي تضمنتها الإتفاقية حرية اظهار الدين والمعتقدات الدينية وتضمنت الإتفاقية آليات عملية ضمان احترام تنفيذها وهناك المعاهدة الأمريكية المتعلقة بحقوق الإنسان تميزت منظمة الدول الأمريكية ومنذ أنشائها بأنها تولي مسألة حقوق الإنسان وحياتها الأساسية كل رعاية واهتمام إن المهمة التاريخية للدول الأمريكية أن تقدم للإنسان ارضا يعيش عليها بكل حرية وتنمية الشخصية الإنسانية من أجل التوصل

إلى تحقيق جميع امانيتهم وتمنحسائر الأفراد حقوقهم وحررياتهم الأساسية دون تمييز بسبب الأصل أو الجنسية أو الدين .وعلى غرار الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان قامت المعاهدة الأمريكية المتعلقة بحقوق الإنسان بأنشاء آليات عملية لتضمن تنفيذ بنودها من قبل الدول الأمريكية الأطراف فيها ونضت على ضرورة إنشاء لجنة امريكية لحقوق الإنسان ومحكمة امريكية لحقوق الإنسان .وهناك الميثاق الأفريقي الذي لا يقل أهمية عن سابقيهوكان انشاء منظمة الوحدة الأفريقية التي تضم الدول المشكلة للدول الأفريقية فأهتمت هذه المنظمة منذ نشأتها بمعالجة القضايا الإنسانية في القارة الأفريقية ؛حيث نصت على أن الحرية والمساواة والعدالة والكرامة هي أهداف اساسية لتحقيق التطلعات المشروعة للشعوب الأفريقية واهتمت الدول الأفريقية بمحاربة التمييز العنصري بإعتبارة اخطر الأمراض التي تهدد منظومة الحقوق الإنسانية في القارة الأفريقية، أما فيما يتعلق بحقوق الإنسان بشكل عام فقد اصدر رؤساء الدول الأفريقية في المؤتمر السادس المنعقد في مونروفيا ١٩٧٩ قرار يتعلق بإعداد مشروع أولي بالميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب حيث اعتمدت الدول الأفريقية على الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب والذي بدأ العمل به عام ١٩٨٦ وجاء تقرير الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان على أنه لكل شخص حق التمتع بالحقوق والحريات دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الأصل القومي أو الإجتماعي أو الثروة أو الولادة وكافة الأفراد متساوين امام القانون وإذا رجعنا لا وأكدنا على الميثاق العربي لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية فقد قام مجلس الجامعة العربية عام ١٩٦٨ بإصدار قرار لإنشاء لجنة عربية دائمة لحقوق الإنسان وقد ظلت هذه اللجنة خلال عقدين من الزمن تعالج انتهاكات اسرائيل لحقوق الإنسان في الأراضي العربية المحتلة ، إن الميثاق العربي لحقوق الإنسان يجد كغيره من المواثيق الدولية يزخر بالكثير من المواد التي تحمي حقوق الإنسان وحرياته الأساسية غير أن أهم ما يميز هذا الميثاق عن المواثيق الدولية التي

تعالج حقوق الإنسان غير أن ما يميز هذا الميثاق عن المواثيق الدولية التي تعالج حقوق الإنسان إنه اكتفى بتقرير الحقوق والحريات الإنسانية دون أن يساهم في انشاء اجهزة فاعلة كاللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان والمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان لضمان احترام الحقوق والحريات المنصوص عليها بمشروع هذا الميثاق ، ويبدو إن مشروع الميثاق العربي لحقوق الإنسان جاء استجابة ( لموضوعة المواثيق المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان التي ظهرت في النصف الأخير من القرن المنصرم دون أن ترغب الدول العربية بالفعل في حماية هذه الحقوق ) ويؤكد ذلك أن العديد من الدول العربية التي لم تصادق على هذا المشروع استندت إلى مبررات واهية وغير مقنعة في رفضها لمواد هذا الميثاق ، إن مشروع الميثاق العربي يتضمن ديباجه و(٣١) مادة وتميزت الديباجة بأنها ركزت على الشريعة الإسلامية والتراث العربي الإسلامي كمصدر للكثير من الحقوق والحريات الإنسانية وأكد الميثاق بشكل صريح على التركيز على المواثيق الدولية لحقوق الإنسان كالإعلان العالمي والعهدين الدوليين .

## المبحث الرابع

### انتهاكات حقوق الإنسان في بعض الدساتير العربية

من خلال اطلعنا على المواثيق الدولية لحقوق الإنسان سواء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨ والعهدين الدوليين أي الإتفاقية الأولى للحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦ والإتفاقية السياسية والإجتماعية والثقافية ، ومن خلال اطلعنا على بعض دساتير الدول العربية وباعتبار أن غالبية الدول العربية هم أطراف في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وكذلك في العهدين الدوليين كما أن دساتيرهم مطابقة للإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان من الناحية النظرية فقط وإن الإختلاف بين الجوانب النظرية والعملية أدى إلى نتائج غير مرضية فمن خلال اطلعنا على الدستور التونسي وحسب ما جاء بالمادة الرابعة من الدستور إن شعار الجمهورية حرية . نظام . عدالة ، كما أن الجمهورية التونسية تضمن حرمة الفرد وحرية المتعدد وتحمي حرية القيام للشعائر الدينية كما نصت المادة السادسة من الدستور أن كل المواطنين متساوين في الحقوق والواجبات وهم متساوين أمام القانون ، كما أن المادة (١٢) نصت على ( أن كل متهم بجريمة يعتبر بريء إلى أن تثبت ادانته في محاكمة تكفل له الضمانات الضرورية للدفاع عن نفسه.

لاحظنا أن التطبيق العملي يختلف كلياً عما جاء نظرياً في الدستور مما أدى إلى نتائج غير مرضية مما ترتب عليه ثورة الشعب التونسي للمطالبة بحقوقه وحياته الأساسية المنصوص عليها في الدستور مما أدى إلى اهراق الدماء وزهق الأرواح مطالبة بالحرية وبحقوق الإنسان وهذا أبسط مثل على الإختلاف بين الجوانب النظرية والعملية لحقوق الإنسان وحياته الأساسية وكذلك الحال ما حدث في جمهورية مصر العربية ، حيث كان الإختلاف واضح بين الجانبين النظري والعملي لتطبيق حقوق الإنسان .

إذن نستخلص نتيجة أن موضوع حقوق الإنسان من المواضيع الهامة التي تتصدر أولويات المجتمعات الدولية حالياً لتدفع بشعوبها قدماً نحو الرقي الاجتماعي وترفع مستوى حياة أفرادها إلى جو من الحرية والرخاء .

### قائمة المراجع

١. د. حسام هنداي ، القانون الدولي العام وحماية الحريات الشخصية ، دار النهضة العربية ، بلا تاريخ
٢. د. ابراهيم شلبي، التنظيم الدولي ، الدار الجامعية ، مطابع دار الأمل ، ١٩٨٦
٣. د. أحمد فؤاد نجم ، حقوق الإنسان بين القرآن والإعلان ، دار الفكر العربي للطباعة ، ١٩٨٥
٤. د. القطب محمد القطب ، الإسلام وحقوق الإنسان ، دراسة مقارنة ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، ١٩٨٤
٥. د. باتريس رولان وبول تافرنية ، الحماية الدولية لحقوق الانسان ، تعريب د. جورجيت حداد ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٩٦ .
٦. د. حسين جميل حقوق الإنسان في الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، سلسلة الثقافة القانونية ، بيروت .
٧. د. ساسي سالم الحاج ، المفاهيم القانونية لحقوق الإنسان عبر الزمان والمكان ، دار الكتاب الجديد، ٢٠٠٤ .
٨. د. سعيد محمد احمد ، دراسة مقارنة حول الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ونصوص الميثاق الدولي الخاص للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والإقتصادية ، القاهرة ، ١٩٨٥
٩. د. علي صادق ابو هيف ، القانون الدولي العام ، منشآت المعارف



### الإسكندرية

١٠. د. فؤاد زكريا رؤيا عامة للأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان ، ط١ ، القاهرة
١١. د. محمد طلعت الغنيمي ، التنظيم الدولي ، نشأة المعارف الإسكندرية .
١٢. د. محمد عزيز شكري ، التنظيم الدولي العالمي بين النظرية والواقع ، دار الفكر.

- 1 k.vasak,Dela promotion ala protection des droits de Ihomm, in la Comission internationale des droitsde Ihomm,1968
- 2 Maurice Duverger , Institrution politiques. Ed droit constitutionnel, parís, p.u.f,1970

## المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات

م.د.احمد وعبدالله حمدالله  
م.م. فلاح حسن رمضان المولى  
الطريا

### ملخص البحث

استهدف البحث بناء مقياس المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، فضلاً عن التعرف على مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والفروق تبعاً لمتغيرات (الجنس، الصف، التخصص الدراسي). تألفت عينة البحث الأساسية من (٦٧٢) طالباً وطالبة اختيروا الطريقة العشوائية الطبقيّة المتساوية من المدارس الإعدادية في مدينة الموصل ومن التخصصات العلمية والإنسانية ومن طلبة الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) الإعدادي. ولتحقيق أهداف البحث بنى الباحثان مقياس المشاركة الوجدانية والمكون بصيغته النهائية من (٥٣) فقرة ذات (٥) بدائل بعد التحقق من صدقه وثباته. وبعد تطبيق الاداة وجمع البيانات عولجت إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي الخاص بالتعرف على مستوى دلالة معامل الارتباط. أظهرت النتائج ١- أن مقياس المشاركة الوجدانية يتمتع بخصائص قياسية ملائمة متمثلة بالصدق والثبات.

٢- ارتفاع مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيري (الجنس، التخصص الدراسي).

٤- وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الصف ولصالح طلبة الصف الخامس مقارنة بطلبة الصفين الرابع والسادس الإعدادي.  
واستناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها حدد الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات.

### Abstract

This study aims at building a scale of sympathy in the preparatory school students in addition to get acquainted with the level of the sympathy with the students and the differences according to: gender, class and education major.

The sample of this study consists of (672) students selected according to the arbitrary equal class approach of the preparatory schools in Mosul and of both scientific and academic major. They were students of 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> classes. The researchers formed a scale of the sympathy in order to achieve the purpose of the paper. The scale consists of fifty three items with five alternatives.

Data were statistically managed according to the T-test to one sample then to two independent samples. Then, we analyzed the monocular contrast, one way ANOVA interaction , Sheffe test , Pearson correlation coefficient and T test to obtain the significance of correlation coefficient. Results have shown that :

- 1- Sympathy scale has many suitable standard qualifications like honesty stability.
- 2- The level of participation was raised at the students.
- 3- There were no significant statistic differences concerning gender and educational major.
- 4- Many differences were found concerning class in favor of 5<sup>th</sup> class students in comparison to the 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> class students.

Both of the researchers have established number of recommendations and suggestions based on the results that they have concluded.

### مشكلة البحث

يعيش طلبة المرحلة الإعدادية في مرحلة عمرية يطلق عليها بمرحلة المراهقة. تلك المرحلة التي توصف بمرحلة التحولات البيولوجية والنفسية والاجتماعية والتي تحتاج إلى ظروف بيئية مستقرة مناسبة نفسيا واجتماعيا وتربويا واقتصاديا لتحقيقها والتي تعد من أهم العوامل المؤدية لتنمية شخصية الطالب المراهق وهذا ما يفترق إليه المجتمع العراقي بشكل عام وطلبة المرحلة الإعدادية بشكل خاص بسبب الحروب التي يمر بها الوطن ومما تقدم تبرز مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:  
س:- ما مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء متغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص الدراسي؟

### أهمية البحث

تعد مرحلة المراهقة من أهم حلقات دورة النمو النفسي التي تخضع في جزء كبير منها للحلقات السابقة للنمو . كما تقابل مرحلة المراهقة المرحلتين الإعدادية والثانوية في النظام التعليمي (ابو الخير ، ٢٠٠٤ : ١٤٨).  
كما تمثل المراهقة في جوهرها حصيلة العوامل البيولوجية والاجتماعية ، فضلا عن كونها مرحلة لنمو القابليات والقدرات والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية والنمو الانفعالي (هاريس ، ١٩٨٦ : ٧-٨).  
وتوصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة التحولات السريعة والتغيرات المفاجئة ، فضلا عن كونها مرحلة تصبح فيها مراكز الاهتمام اكثر بعدا وارتباطا اجتماعيا ، وتنمو فيها الدوافع باتجاه النقد والنقاش والتحليل وتفهم القيم (معاليقي ، ٢٠٠٧ : ١١).

ويشار إلى مرحلة المراهقة بأنها مرحلة اضطرابات وصراعات نفسية تتميز بالتذبذب الانفعالي وتقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار والتناقض الانفعالي والخجل والانطواء والتمركز حول الذات (ابو مغلي ، ٢٠٠٢ : ٥٠).

وتتميز مرحلة المراهقة بالتناقض الوجداني ، إذ قد تصل الحال بالمراهق إلى أن يشعر بالتمزق بين الإعجاب والكراهية وبين النفور والإعجاب مما يؤثر سلبا في تكيفه (المومني ، ٢٠١٠ : ٢٩٦). فضلا عن فقدان الانسجام الوجداني الذي يسود حياة المراهق والذي يمثل احد مخاطر التدفق النمائي في مرحلة المراهقة ( فهميم ، ١٩٨٧ : ١٥ - ١٦).

كما يؤدي انتقال الفرد من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية إلى زيادة الثقة في النفس والشعور بالأهمية وتوسيعه الأفق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي . ونتيجة لذلك فان المراهق يسعى إلى توسيع نطاق الاتصال الشخصي حيث يسعد المراهق بمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار (العمرية ، ٢٠٠٥ : ٢٢٠).

فالارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين: احدهما نحو قطب الفردية والآخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيح من تجارب التعاطف (المشاركة الوجدانية) والمساعدة المتبادلة والتضحية (خليفة ، ١٩٩٢ : ١٥٢).

لذلك وجب على المراهق تنظيم أدواره البيولوجية والتربوية والاجتماعية وبشكل منسق ، ولا ينبغي له العناية بالتغيرات الجسمية فقط ، بل بالتغيرات الأخرى أيضا . ففي مرحلة المراهقة يجب أن يبدأ المراهق ليكون شخصا له أبعاد واسعة في الحياة تتفق مع المهارات الجديدة وطرق التعامل مع المجتمع لتحقيق النجاح فيها ( Pajares & Urdan , 2006 , p:3-6 ).

ولعل من أهمها المشاركة الوجدانية التي تعد بدورها إحدى الديناميات الخاصة بتحقيق النضج الانفعالي والتي تتمثل بالانتماء الحقيقي للمجتمع من خلال تنمية القدرة على المشاركة الوجدانية والاهتمام بأمور الآخرين (زهران ، ١٩٩٥ : ٤٠٧ - ٤٠٨). ففي هذا الصدد يشير كول وهول Coll and Holl إلى أن المشاركة الوجدانية من اهم الصفات الاجتماعية المرغوبة في المراهق (العمرية ، ٢٠٠٥ : ٢٢٤-٢٢٥).

كما تعد المشاركة الوجدانية من أهم العوامل التي تجعل للمرء شخصية بارزة ، وتساعده على أن يكون محبوبا عند الجميع فيطيعونه برغبة صادقة. ففوة التأثير في الناس لا تستدعي القسوة أو الغلظة ، ولكنها تستدعي مشاركتهم في شعورهم ووجدانهم ، والتألم لما يدهمهم من حوادث الدهر ومواساتهم والنظر إلى حسناتهم قبل سيئاتهم (عبد المسيح وآخرون ، ب ت : ١٠٩).

وفي هذا الصدد يشير القران الكريم إلى ضرورة ابتعاد الإنسان عن الغلظة في التعامل مع الآخرين والدعوة عن طريق الحكمة من اجل من اجل تحقيق أعلى مستويات المشاركة الوجدانية بين أفراد المجتمع كما في قوله تعالى (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) سورة آل عمران/ آية ١٥٩. وقوله تعالى (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) سورة النحل/ آية ١٢٥.

كما تمثل المشاركة الوجدانية انفتاحاً على عوالم الآخرين ، وعملية لاندماجها في عالم الذات . ولا يمكن تصور حصول هذه الدرجة من النضج الاجتماعي دون ان

تنشأ عنها بقية العواطف الغيرية كالتعاون والصداقة وما إليها. فهذه العواطف هي مفتاح الحياة الاجتماعية (خوالدة ، ٢٠٠٤ : ٥١) .

فالمشاركة الوجدانية تعني أن يعاني الفرد ( المراهق ) الحالة الانفعالية التي يعانيتها الأفراد ، فيفرح لفرحهم ويحزن لحزنهم وهكذا يصبح متعاطفاً معهم . فهذه خاصية إنسانية ايجابية تعمل على تماسك الجماعة والمجتمع وتدفع إلى مساعدة من نتعاطف معهم وعمل الصالح لهم ( طه ، ٢٠٠٩ : ٣٤٩). اذ يقوم التعاطف (المشاركة الوجدانية) على أساس الوعي الذاتي ، فيقدر ما نكون قادرين على تقبل مشاعرنا وإدراكنا نكون قادرين على قراءة مشاعر الآخرين (جولمان ، ٢٠٠٠ : ١٤٣). فالمشاعر عامل أساسي للعلاقات الإنسانية ، ولا احد يستطيع أن يزعم انه يدرك أين موضع تلك المشاعر والأحاسيس (ابو النصر ، ٢٠٠٨ : ١٣٢) . وامتلاك الفرد لأنماط السلوك الاجتماعي مثل المشاركة الوجدانية والتعاون والتضحية تمكنه من تكوين العلاقات الودية والعاطفية المتينة مع الآخرين (الريماوي وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٤٨٤).

ويرى (هوفمان) ان التعاطف (المشاركة الوجدانية) مع الآخرين يمتد وينمو بصورة طبيعية منذ سنوات الطفولة الأولى ويستمر على امتداد العمر (جولمان ، ٢٠٠٠ : ١٥٦).

ولذلك يختلف الأفراد عن بعضهم البعض في قابليتهم للمشاركة الوجدانية بحسب جنسهم وسنهم (عند الأطفال أكثر من الكبار) ، فضلا عن درجة ذكائهم أو ثقافتهم ، ويكون انتقال الحالات الانفعالية بين الأفراد إذا وجدوا في جماعة كبيرة أسرع وأوضح منه إذا وجدوا في جماعة صغيرة (الحفني ، ١٩٩٤ : ٨٦٦). فالعلاقات الإنسانية استجابات فعلية وجدانية ، تختلف بالنسبة للمشاركين فيها ، ونوع الخبرة التي يتضمنها الموقف الاجتماعي القائم بينهم(ابو النصر، ٢٠٠٨ : ٢١٠).

وتبدأ المشاركة الوجدانية منذ مرحلة الطفولة وتتمثل بتقدير معانات الطفل ، ومخاطبته على قدر فهمه، وعدم تكليفه ما لا يطيق، وعدم زجره ومعاقبته دون فهم موقفه من خلال معايير هو ، لأن الطفل محدود الإدراك محدود التجربة (الjasر واخرون ، ٢٠٠٨ : ٣٨-٣٩). ونتيجة لذلك فان المشاركة الوجدانية قد تكون على شكل خوف او حب او إعجاب او زهو او غير ذلك (عبد المسيح وآخرون ، ب ت : ٩٨). فالتعلق الأمن للطفل بالأأم يعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى نتائج ايجابية تتمثل في قدرة الفرد على التمتع في مهارات اجتماعية مع المحيطين به والقدرة على المشاركة الوجدانية والثقة بالذات وامتلاك روح المبادرة في تفاعلاته مع الآخرين (المومني وعبد الكريم ، ٢٠١١ : ٧٣).

أما في مرحلة المراهقة فان أهم ما يميز الحياة الوجدانية لدى المراهق الشعور بالشك والارتياب في القيم الاجتماعية ، ومصدر هذا الشك رغبة المراهق في التمرد على السلطة الأسرية وسلطة المجتمع لأنه يريد يبني لنفسه قيمه ومعايير الشخصية التي تقوم على أساس إقناعه هو لا على أساس التلقين من الغير . كما تزداد حاجات المراهق لتشمل الحاجة الى التقدير الاجتماعي والى الاعتراف كرجل والى الانتماء إلى جماعة والى الشعور بالثقة بالنفس (العيسوي ، ١٩٨٥ : ٦١). فضلا عن الميل الى مساعدة الآخرين والعمل في سبيل الغير وعمل الخير . فحساسية المراهق لحاجات الآخرين تتعلق بحاجاته ومشكلاته هو ولذلك فان المشاركة الوجدانية تصل الى قمته بين الأصدقاء من المراهقين (العمرية ، ٢٠٠٥ : ٢٤٨).

وتلعب المشاركة الوجدانية دورا هاما في إحداث التماسك الاجتماعي وفي التربية (الحفني ، ١٩٩٤ : ٨٦٦). كونها من الميول التي يستطيع بها المربي تكيف أخلاق متعلميه وصبغها بالصبغة التي يريدها. فالمربي الماهر هو الذي يستخدم شخصيته البارزة وأخلاقه الحسنة ونفسيته الطيبة وعواطفه السامية في التأثير على



متعلميه مثله في وداعته وسماحته وأخلاقه وطيب معاملته ورغبته في العلم (عبد المسيح وآخرون ، ب ت : ١١٠).

ويرى (غولمان) أن التعاطف (المشاركة الوجدانية) يرتبط بالذكاء الانفعالي ويعده احد أبعاده والذي يشمل القدرة على فهم مشاعر الآخرين . فالذكاء الانفعالي يتضمن قدرة الشخص على التعرف على مشاعره وانفعالاته وعلى التمييز بينها وعلى التعامل مع المشاعر السلبية كالشعور بالإحباط وتراكم ضغوط الحياة . وهذه القدرة تمكن الفرد من من استخدام أو توظيف مشاعره للوصول إلى قرارات صائبة في الحياة (طه ، ٢٠٠٦ : ١٨٠-١٨٥).

أما (هوفمان) فيشير إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل عاملا رئيسيا للنجاح في البيت والمدرسة . فعلى مستوى البيت فان الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر فعالية في حياتهم ، أما على مستوى المدرسة فان الطلبة يكونون أكثر شعبية ومحبوبون من أصدقائهم وذوو مهارة اجتماعية عالية ، وقل عدوانية ، ويكونون أكثر انتباهاً في مواقف التعلم وبالتالي متعلمين فعالين. فضلا عن تعزيزهم لعمل الفريق بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فاعلية ، ويعزز هؤلاء عمل الفريق بسبب قدرة هؤلاء الطلبة (المراهقون) على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ويشجعون التعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية (العلوان ، ٢٠١١ : ١٢٧).

فالمجال المدرسي عاطفي لسببين أولهما انه مجال معرفة فلا يمكن ان توجد آلية معرفية بدون عناصر وجدانية كما لا توجد الأخيرة بدون الأولى . أما السبب الثاني فهو من حيث انه مجال نفسي اجتماعي وهو مجال علاقات إنسانية وحيثما تكون العلاقات تكون العواطف (خوالدة ، ٢٠٠٤ : ١٣٣).

ولذلك فان الذكاء الانفعالي هو أكثر ما يحتاج إليه الفرد (الطالب) في مرحلة المراهقة إذ التغيرات الانفعالية والاجتماعية والجسدية والعقلية التي تحصل للمراهقين

بحاجة إلى قدرات ذكية خاصة للتكيف في ضوءها (المومني ، ٢٠١٠ : ٢٩٧ - ٢٩٨).

فقد أظهرت دراسة الربيعي (٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة بين التعاطف (المشاركة الوجدانية) والذكاء الاجتماعي (الربيعي ، ٢٠٠١ : ٧١).  
وأشارت دراسة قلندر (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة بين التعاطف (المشاركة الوجدانية) والسلوك الايثاري والتوافق النفسي والاجتماعي (قلندر ، ٢٠٠٦ : ١٨٠).

أما دراسة المومني (٢٠١٠) فقد توصلت إلى ارتفاع مستوى التعاطف (المشاركة الوجدانية) لدى طلبة المرحلة الثانوية (المومني ، ٢٠١٠ : ٢٩٢).  
إن الانفعالات التي تعترى المراهق ترتبط ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المحيط بالفرد عبر مثيراتها واستجاباتها وبالعالم الداخلي عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفسيولوجية والكيميائية ويخضع ارتباطها الخارجي خضوعا مباشرا لنمو الفرد بينما تبقى مظاهرها الداخلية اقرب إلى الثبات والاستقرار منها من التطور والتغيير (ابو الخير ، ٢٠٠٤ : ١٥٠).

ومما تقدم تظهر أهمية البحث من خلال التعرف على مستوى احد المتغيرات الشخصية المهمة في حياة الطالب المراهق النفسية والاجتماعية والتربوية والانفعالية والمتمثلة بالمشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ظل مرحلة المراهقة التي تعد من اخطر مراحل حياتهم كونهم يعيشون في بيئة غير مستقرة نفسيا واجتماعيا وتربويا واقتصاديا وسياسيا وامنيا بسبب الحروب التي مر بها الوطن وما أفرزته من نتائج سلبية انعكست على واقع المجتمع العراقي وأطيافه كافة. فالتغير النفسي الحاصل في المجتمع يتطلب إلقاء نظرة موضوعية آنية على المشاركة الوجدانية وفقا لمقاييس تنطلق من أحاسيس ومشاعر طلبة المرحلة الإعدادية.

## أهداف البحث

يهدف البحث إلى :-

أولاً:- بناء مقياس المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية  
ثانياً:- التعرف على مستوى المشاركة الوجدانية وفقاً لمتغيرات (الجنس ، الصف  
الدراسي ، التخصص الدراسي) ودلالاتها الإحصائية من خلال الإجابة على الأسئلة  
الآتية:-.

- س ١: ما مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟  
س ٢: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة  
المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)؟  
س ٣: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة  
المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس ، السادس)؟  
س ٤: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة  
المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟

## حدود البحث

يقتصر البحث على طلبة المرحلة الإعدادية من الصفوف (الرابع ، الخامس ،  
السادس) بفرعها العلمي والأدبي ومن الذكور والإناث للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١ م)  
في المدارس النهارية في مدينة الموصل.

## تحديد المصطلحات

### المشاركة الوجدانية Sympathy

يعد مصطلح المشاركة الوجدانية Sympathy من المصطلحات الشائعة  
الاستخدام في العلوم النفسية والاجتماعية. فقد اشتقت لفظة Sympathy من اللفظة

اليونانية Pathos والتي تعني المعاناة، ومن لفظة Sym التي تعني "مع" أو "سويا" (كولينز واوبراين ، ٢٠٠٨ : ٢١٥).

وهناك العديد من المصطلحات المرادفة للمصطلح المذكور ومنها (التقمص الوجداني Empathie) (بدوي ، ١٣١ : ١٩٧٧) .

أما (عاقل ، ١٩٨٨) فيشير إلى استخدام مصطلح (التعاطف Empathy) للتعبير عن مصطلح (المشاركة الوجدانية) (عاقل ، ١٩٨٨ : ٣٨٠).

كما يشير (الحفني ، ١٩٩٤) الى استخدام مصطلح (الاستغراق Einfuhlung) للإشارة إلى مصطلح (المشاركة الوجدانية) (الحفني ، ١٩٩٤ : ٢٦٥).

أما (كولينز واوبراين ، ٢٠٠٨) الى استخدام مصطلح (التقمص العاطفي) للإشارة الى مصطلح (المشاركة الوجدانية) (كولينز واوبراين ، ٢٠٠٨ : ٢١٥). وقد عرفها كل من:

**بدوي (١٩٧٧)**

"قدرة الفرد على تقمص مشاعر الآخرين، أي فهم دور شخص آخر أو القيام به دون أن يفقد هذا الفرد شعوره بذاته" (بدوي ، ١٩٧٧ : ١٣١).

**الحفني (١٩٩٤)**

"انتقال الحالة الانفعالية القوية التي لها تعبير ظاهر واضح من المؤثر الى المتأثر، بعد ان يدركها المتأثر إدراكا حسيا تنشأ عنده حالة وجدانية مشابهة لحالة المتأثر" (الحفني ، ١٩٩٤ : ٨٦٥-٨٦٦).

**جليمان واخران (2004) Gleiman & et.al**

"استجابات انفعالية شخصية موجهة نحو انفعالات الاخرين" ( , Gleiman & et.al , 2004 , p:B8).

### باسر وسمث (2007) Passer & Smih

"استيعاب الخبرات الخاصة بالاستجابات الانفعالية التي يظهرها الاشخاص" (Passer & Smih, 2007, p:G6).

كولينز وابراين (٢٠٠٨)

"القدرة على مشاطرة شخص ما طريقة تفكيره ومشاعره وعملية فهم مشاعر وأفكار وتجارب شخص اخر في الماضي او الحاضر او وعيها او تجربتها او الإحساس بها من دون إبداء هذه الأفكار والمشاعر بطريقة موضوعية (كولينز وابراين ، ٢٠٠٨ ، ٢١٥:).

طه (٢٠٠٩)

"حالة من تعاطف الفرد انفعالياً مع غيره ، ومشاركته نفس وجداناته من حزن او ضيق او سرور، وهكذا يحزن لحزنه ويفرح لفرحه" (طه ، ٢٠٠٩ : ١١٥٦).

ويعرف الباحثان المشاركة الوجدانية نظريا:

الشعور بالألفة والمحبة والرغبة في تقديم المساعدة للآخرين ومشاركتهم مشاعرهم والاهتمام بهم وبحاجاتهم وإظهار التقدير والاحترام لهم.

كما يعرف الباحثان المشاركة الوجدانية إجرائيا:

شعور طالب / طالبة المرحلة الإعدادية بالألفة والمحبة والرغبة في تقديم المساعدة للآخرين ومشاركتهم مشاعرهم والاهتمام بهم وبحاجاتهم وإظهار التقدير والاحترام لهم ويتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس المشاركة الوجدانية المعد لأغراض البحث.

## دراسات سابقة

### دراسة مكفرسون 1989 McPherson

#### تطور الأنا وعلاقتها بالحساسية الوجدانية والتواصل المتعلق بالتعاطف لدى المسترشدين من الطلبة

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين تطور الأنا والحساسية الوجدانية والتواصل المتعلق بالتعاطف. تألفت العينة من (٣٠) طالبا من طلبة دراسة الماجستير. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس تطور الأنا ومقياس الحساسية الوجدانية ومقياس التواصل المتعلق بالتعاطف. أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها أن تطور الأنا لا يرتبط بالحساسية العاطفية أو التواصل المتعلق بالتعاطف لدى عينة الدراسة (McPherson , 1989, p:2114).

### دراسة ليبون 1989 Libon

#### عنف المراهقين الموجه نحو آبائهم

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين البيئة العائلية والتعاطف والتماسك العائلي . تألفت العينة من (٦٠) مراهقا ممن تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) سنة قسموا إلى مجموعتين الأولى ممن ادّوا آبائهم جسديا، أما المجموعة الثانية فقد ضمت المراهقين الذين لم يؤذوا آبائهم . ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس البيئة العائلية ومقياس التعاطف ومقياس التماسك العائلي . أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها ان المجموعة الأولى تميزت بمستوى ومنخفض من التعاطف مقارنة بمستوى المجموعة الثانية التي أظهرت ارتفاعا في مستوى التعاطف ( Libon , 1970, p:1970)

## دراسة الربيعي ٢٠٠١

### "التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي"

هدفت الدراسة قياس مستوى التعاطف والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ، والتعرف على الفروق في التعاطف تبعاً لمتغيري التخصص والجنس. تألفت العينة من (٤٠٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية المتساوية من الصفوف الدراسية الأربعة وبواقع (٢٠٠) طالبا و (٢٠٠) طالبة ومن (٨) كليات في جامعة بغداد. ولتحقيق أهداف البحث فقد تبنت الباحثة مقياس التعاطف المعد من (مهريان وابستن) بعد ترجمته ، فضلا عن التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء وثباته المستخرج بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار والتجزئة النصفية وبلغ (٠,٨٣) و (٠,٧٨) و (٠,٨٠) على التوالي. عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وعينتتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ وتحليل التباين الثنائي.

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها تمتع الطلبة بالميل إلى التعاطف ، وعدم وجود فروق في التعاطف وفق متغير التخصص ، فضلا عن وجود فروق دالة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث (الربيعي ، ٢٠٠١).

## دراسة قلندر ٢٠٠٦

### "التعاطف وعلاقته بمتغيرات لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل"

هدفت الدراسة التعرف على مستوى التعاطف لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل ، والفروق في مستوى التعاطف تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية ، فضلا عن التعرف على العلاقة بين التعاطف والسلوك الايثاري والتوافق النفسي والاجتماعي. تألفت العينة من (٣٢٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية المتساوية من أربعة أقسام هي (علوم الحاسبات ، الرياضيات ،

اللغة الانكليزية ، اللغة العربية) ومن طلبة المرحلتين الدراسيتين الأولى والرابعة. ولتحقيق أهداف البحث فقد تبنت الباحثة مقياس التعاطف المعد من (مهريان وابستين ، ١٩٧٢) والمعدل من (الربيعي ، ٢٠٠١) بعد التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء، فضلا عن ثباته المستخرج بطريقة إعادة الاختبار والبالغ (٠,٨٤). كما استخدمت الباحثة مقياس السلوك الايثاري المعد من (منخي ، ١٩٩٥) والمعدل من (العزي، ٢٠٠٢) ، فضلا عن مقياس التوافق النفسي والاجتماعي المعد من (جابر ، ١٩٩٥) والمعدل من (العزي ، ٢٠٠٢) بعد التحقق من صدقهما وثباتهما . عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون .

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها تمتع طلبة كلية التربية بالميل نحو التعاطف، ووجود فرق دال إحصائيا في مستوى التعاطف تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، فضلا عن عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التعاطف تبعا لمتغير التخصص. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التعاطف تبعا لمتغير المرحلة ولصالح المرحلة الرابعة مقارنة بالمرحلة الأولى (قلندر ، ٢٠٠٦ : ١٧٩- ٢١٠).

## دراسة المومني ٢٠١٠

### الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الثانوية في الأردن ، واثّر متغيرات التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم. تكونت العينة من (٤٠٥) طلاب منهم (١٧٦) طالبا و(٢٢٩) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد



والتي تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة . ولتحقيق أهداف البحث فقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي المعد من عثمان ورزق (٢٠٠١) والمكون من (٦٤) فقرة توزعت على (٥) أبعاد هي (ادارة الانفعالات ، التعاطف "المشاركة الوجدانية" ، تنظيم الانفعالات ، المعرفة الانفعالية ، التواصل الاجتماعي). وقد تم التحقق من صدقه الظاهري ، فضلا عن ثباته المستخرج بطرق التجزئة النصفية والفا كرونباخ وإعادة الاختبار . عولجت البيانات إحصائيا باستعمال تحليل التباين الثلاثي وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج منها ان مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية يقع في المستوى المتوسط فقد بلغت النسبة المئوية (٥٥%) ، باستثناء بعد التعاطف (المشاركة الوجدانية) فقد كان مستوى الطلبة يقع في المستوى العالي، فقد بلغت نسبة الطلبة في هذا البعد (٦٣%) من أفراد العينة. كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التعاطف تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث (المومني ، ٢٠١٠ : ٢٩٢-٣٢١).

## إجراءات البحث

تتضمن إجراءات البحث مجتمع البحث وعينته وأداة البحث والوسائل الإحصائية المستعملة وكما موضح في أدناه:

### أولا:مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الإعدادية للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١ م) والبالغ عددهم (٢٨١٧٨)\* طالباً وطالبة موزعين على (٤٦) مدرسة وبواقع

---

\* حصل الباحثان على هذه الأعداد من المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى.

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
.....م.د.احمد وعدا الله حمد الله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

(٢٦) مدرسة إعدادية للذكور و(٢٠) مدرسة إعدادية للإناث، منهم (١٧٥٣٨) طالبا وطالبة في الفرع العلمي و(١٠٦٤٠) طالبا وطالبة في الفرع الأدبي وبواقع (٩٨١٦) طالبا وطالبة في الصف الرابع الإعدادي و(٧٦٥٨) طالبا وطالبة في الصف الخامس الإعدادي و(١٠٧٠٤) طالبا وطالبة في الصف السادس الإعدادي.

### ثانيا: عينة البحث

تألفت عينة البحث من (٦٧٢) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية من (٨) مدارس منها (٤) مدارس للبنين و(٤) مدارس للبنات وتوزعت بالتساوي بين الجانبين الأيمن والأيسر من مدينة الموصل وبواقع (٨٤) طالبا وطالبة من كل مدرسة، فقد سحب من كل صف دراسي (٢٨) طالبا وطالبة توزعوا بالتساوي بين التخصصين الدراسيين العلمي والأدبي. وبعد تصحيح استمارات الإجابة حذفت (٥) استمارات لعدم اكتمال الإجابة فيها وبذلك بلغ حجم عينة البحث النهائي (٦٦٧) طالبا وطالبة ويمثل ما يقارب ( ) من مجتمع البحث والجدول (١) يبين ذلك:

### الجدول (١)

#### توزيع عينة البحث حسب الصف والتخصص الدراسي

| ت  | المدارس                  | الرابع |        | العلمي | الأدبي | الخامس |        | العلمي | الأدبي | السادس |        | العلمي | الأدبي | المجموع الكلي |
|----|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------------|
|    |                          | علمي   | انساني |        |        | علمي   | انساني |        |        | علمي   | انساني |        |        |               |
| ١. | الإعدادية الشرقية للبنين | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ٢٨     |               |
| ٢. | إعدادية المستقبل للبنين  | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ٢٨     |               |
| ٣. | إعدادية الزهور للبنين    | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ٢٨     |               |
| ٤. | إعدادية السارية للبنين   | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ٢٨     |               |
| ٥. | إعدادية الموصل للبنات    | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ١٤     | ١٤     | ١٤     | ٢٨     | ٢٨     |               |

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعادلله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

|         |                       |     |    |     |    |     |     |     |    |
|---------|-----------------------|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|----|
| ٦.      | إعدادية الخساء للبنات | ١٤  | ١٤ | ٢٨  | ١٤ | ١٤  | ٢٨  | ١٤  | ١٤ |
| ٧.      | إعدادية الزهور للبنات | ١٤  | ١٤ | ٢٨  | ١٤ | ١٤  | ٢٨  | ١٤  | ١٤ |
| ٨.      | إعدادية التحرير       | ١٤  | ١٤ | ٢٨  | ١٤ | ١٤  | ٢٨  | ١٤  | ١٤ |
| المجموع |                       | ٢٢٤ |    | ٢٢٤ |    | ٢٢٤ |     | ٢٢٤ |    |
| ٦٧٢     | ٢٢٤                   |     |    | ٢٢٤ |    |     | ٢٢٤ |     |    |

### ثالثاً: أداة البحث

نظراً لعدم توافر أداة مناسبة تحقق أهداف البحث فقد ارتأى الباحثان بناء مقياس المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقد تضمنت إجراءات بناء الأداة ما يأتي:

- ١- الاطلاع على الأدبيات والتوفيق بينها والدراسات والأدوات ذات العلاقة.
- ٢- تحليل الظاهرة المدروسة (المشاركة الوجدانية) إلى أبسط مكوناتها التي تمثل نطاق السلوك المراد قياسه.
- ٣- اشتقاق تعريف نظري للمشاركة الوجدانية وبما يتناسب مع طبيعة وأهداف البحث.
- ٤- تحديد مجالات وفقرات المقياس بصيغته الأولية: وقد تضمنت الإجراءات التالية:  
 أ. اشتقاق (٤) مجالات لتمثل التعريف النظري الخاص بالمشاركة الوجدانية، والمجالات هي:

١. مجال المشاركة الوجدانية الأسرية

٢. مجال المشاركة الوجدانية الاجتماعية

٣. مجال المشاركة الوجدانية التربوية

٤. المشاركة الوجدانية الدينية

ب. صياغة (٥٦) فقرة توزعت بالتساوي على المجالات المذكورة. وقد روعي في صياغة الفقرات الشروط أدناه:-

- أن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً ، فضلاً عن الابتعاد عن التعبير اللغوي المعقد والمربك.
  - أن تحتوي الفقرة على المتطلبات الضرورية التي تساعد المجيب على انتقاء الإجابة المناسبة منها ، فضلاً عن إثارته بحيث تدفعه إلى الإجابة بشكل صريح.
  - عدم استخدام الفقرات الطويلة .
  - يجب أن تحتوي الفقرة على فكرة واحدة فقط (الزوبعي وآخران ، ١٩٨١ : ٦٩).
- كما حدد الباحثان لكل فقرة (٥) بدائل هي (تتطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تتطبق علي بدرجة كبيرة، تتطبق علي بدرجة متوسطة، تتطبق علي بدرجة قليلة، تتطبق علي بدرجة قليلة جداً) إذ يشير (الدليمي، ١٩٩٧) إلى أن هناك علاقة طردية بين عدد بدائل الإجابة لمقاييس الشخصية وتقدم المرحلة العمرية للمستجيب، وأن هناك تأثيراً واضحاً لنمط تدرج بدائل الإجابة في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية وفقراته (الدليمي ، ١٩٩٧ : ٩).
- وللتحقق من صدق الفقرات فقد نظمت المجالات والفقرات وبدائلها بصيغتها الأولية في استبانة عرضت على مجموعة من الخبراء المحكمين في العلوم التربوية والنفسية لغرض الحكم على صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه (الملحق ١) ، إذ يرتبط صدق الفقرات ارتباطاً وثيقاً بصدق المقياس بأكمله ، وكلما كانت الفقرات صادقة في قياس ما وضعت له كان المقياس صادقاً (الغريب ، ١٩٩٦ : ٦٤٤-٦٤٥). وبعد الاطلاع على آرائهم وملاحظاتهم ومناقشة عدد منهم في العديد من الآراء والملاحظات فقد قبلت جميع الفقرات بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات. إذ يعد اتفاق المحكمين نوعاً من الصدق الظاهري (Stanly & Kenneth , 1972 , p:104). فالفقرة تعد صادقة (ظاهرياً) عندما يتفق عليها

الخبراء بنسبة مقبولة ويفضل ان تكون هذه النسبة (٧٥%) فأكثر ويعتمد ذلك على طبيعة الخاصية المقاسة (العجيلي ، ٢٠٠٥ : ١١٢).

#### ٥- توزيع فقرات المقياس واعداد تعليمات الاجابة:

أعيد توزيع الفقرات بصيغتها الأولية لكي لا يتأثر المستجيب بنمط الفقرات الخاص بكل مجال

من مجالات المقياس. كما وضعت تعليمات الإجابة على الفقرات بوضع علامة (٧) في الحقل المخصص للبديل المختار لكل فقرة مع التأكيد على أن الإجابة ستستخدم لإغراض البحث العلمي فقط . كما تضمنت التعليمات مثالا ليتسنى للمستجيب التعرف على طريقة الإجابة بشكل واضح وعملي.

#### ٦- تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية:

أعطيت الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للفقرات الايجابية كما أعطيت الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) بالنسبة للفقرات السلبية وبذلك فقد بلغ مدى الدرجات (٥٦- ٢٨٠) درجة.

#### ٧- التجربة الاستطلاعية الأولية:

طبق الباحثان المقياس بصيغته الأولية على عينة مؤلفة من (٤٨) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية المتساوية من (٤) مدارس هي (إعدادية عمر بن الخطاب للبنين ، إعدادية عبد الرحمن الغافقي للبنين ، إعدادية موصل الجديدة للبنات ، إعدادية الأنذلس للبنات) توزعت بالتساوي بين مدارس الجانبين الأيمن والأيسر من مدينة الموصل ومدارس الذكور والإناث وبواقع (١٢) طالبا وطالبة من كل مدرسة، فقد سحب من كل صف دراسي (٤) طالبا وطالبة توزعوا بالتساوي بين التخصصين الدراسيين العلمي والأدبي للتأكد من وضوح تعليمات الإجابة والفقرات، فضلا عن

تحديد زمن الإجابة وقد تمهيدا لتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي، وقد بلغ مدى الإجابة (٢٥-٣٥) دقيقة.

#### ٨- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

يقصد بتحليل الفقرات فحص أو اختبار استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس . وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى تمييز الفقرة (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ : ٧٤). إذ يعد معامل تمييز الفقرة من الصفات الهامة في تحليل الفقرات (النبهان ، ٢٠٠٤ : ١٩٥). ويعني معامل التمييز قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد (العجيلي ، ٢٠٠٥ : ٩٥). فضلا عن القدرة على التمييز بين الأفراد الذين يملكون السمة من الذين لا يملكونها (مراد وسليمان ، ٢٠٠٢ : ٣٥١). وقد تضمنت إجراءات التحليل الإحصائي ما يأتي:

#### أ.اختيار عينة التحليل الإحصائي

تألف حجم عينة التحليل الإحصائي من (٤٣٢) تدريسيا اختيروا بالطريقة العشوائية المتساوية من (٨) مدارس منها (٤) مدارس للبنين و(٤) مدارس للبنات وتوزعت بالتساوي بين الجانبين الأيمن والأيسر من مدينة الموصل وبواقع (٥٤) طالبا وطالبة من كل مدرسة، فقد سحب من كل صف دراسي (١٨) طالبا وطالبة توزعوا بالتساوي بين التخصصين الدراسيين العلمي والأدبي. وبعد تصحيح استمارات الإجابة حذفت (٨) استمارات لعدم اكتمال الإجابة فيها وبذلك بلغ حجم عينة البحث النهائي (٤٢٤) طالبا وطالبة (انظر الجدول ٢). إذ يعد هذا الحجم مناسباً في هذا الصدد يشير (الإمام وآخرون) إلى أن حجم عينة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (٤٠٠) فرد (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ : ١٠١).

#### الجدول (٢)

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

### توزيع عينة البحث حسب الصف والتخصص الدراسي

| ت       | المدارس                           | الرابع |        | الجموع | الخامس |        | الجموع | السادس |        | الجموع الكلي |
|---------|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------|
|         |                                   | علمي   | انساني |        | علمي   | انساني |        | علمي   | انساني |              |
| ١.      | الإعدادية المركزية للبنين         | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٢.      | إعدادية عمر بن الخطاب للبنين      | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٣.      | إعدادية عبد الرحمن الغافقي للبنين | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٤.      | إعدادية الكندي للبنين             | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٥.      | إعدادية موصل الجديدة للبنات       | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٦.      | إعدادية اليقظة للبنات             | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٧.      | إعدادية الأندلس للبنات            | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| ٨.      | إعدادية بلقيس للبنات              | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨     | ٩      | ٩      | ١٨           |
| المجموع |                                   | ١٤٤    |        | ١٤٤    | ١٤٤    |        | ١٤٤    | ١٤٤    |        | ٤٣٢          |

### ب. تحليل فقرات المقياس بصيغته الأولى

حللت الفقرات إحصائياً باستخدام الأسلوبين الآتيين:

#### ١. المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا

لغرض تحديد حجم العينتين المتطرفتين طبق المقياس بصيغته الأولية على عينة التحليل الإحصائي وبعد تصحيح استمارات الإجابة التي بلغت (٤٢٤) استمارة تم حساب الدرجة الكلية لكل منها ورتبت تنازليا وفقا للدرجات الكلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة وقد تراوح مدى الدرجات بين (٢٨١-١٢٤) درجة. ولتحديد حجم العينتين المتطرفتين العليا والدنيا سحبت أعلى نسبة (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا وعددها (١١٤) استمارة وقد تراوحت درجاتها بين (٢٨١-٢١٩) درجة، وكذلك أدنى نسبة (٢٧%) من الاستمارات لتمثل المجموعة الدنيا وعددها (١١٤) استمارة وقد تراوحت درجاتها بين (١٨٩-١٢٤) درجة. فهذه النسب تساعد الباحثين في تحديد المجموعتين العليا والدنيا لحساب القوة التمييزية للفقرات (Anastasi, 1976 , p:208-209). ثم احتسبت القيمة التائية لكل فقرة من الفقرات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٦) وتبين ان القيم التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية باستثناء الفقرات (٦) و(٢٦) و(٢٨) فقد كانت قيمها التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية فقد بلغت (٠,٤٤٢) و (١,٣٦٥) و (١,٤٨٢) على التوالي. وتدل هذه النتيجة على ان الفقرات غير مميزة ولذلك تم حذفها والملحق (٢) يبين ذلك.

## ٢. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

يمكن التعرف على تجانس فقرات الاختبار عن طريق إيجاد العلاقة بين الإجابة عن كل فقرة وبين الدرجة الكلية على أساس ان الدرجة الكلية تمثل المحتوى السلوكي الذي يقسه الاختبار (الزوبعي وآخران، ١٩٨١ : ٣٦). وتشير (انستازي ،



(١٩٧٦) إلى أن ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي يعد مؤشراً لصدقها ، وحينما لا يتوافر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة ( Anastasi , 1976 , p: 206). وقد اعتمد هذا الأسلوب كون الدرجة الكلية تمثل محكا داخلياً يمكن من خلالها استخراج صدق البناء. اذ يستخرج الصدق بهذا الأسلوب عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient وقد اتضح ان قيم معاملات الارتباط اكبر من القيمة الحرجة لمعاملات الارتباط البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٢٢) باستثناء الفقرات (٦) و (٢٦) و (٢٨) على التوالي فقد كانت قيم معاملات الارتباط اصغر من القيمة الحرجة فقد بلغت قيم معاملات ارتباطها (٠,٠١٤) و (٠,٠٨٩) و (٠,٠٨٨-) على التوالي وهي قيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فاكبر وهي نفس الفقرات التي لم تكن مميزة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين. إذ يشير (أبو علام ، ٢٠٠٤) إلى وجوب حذف الفقرات التي تحصل على معاملات ارتباط منخفضة أو سالبة (أبو علام ، ٢٠٠٤ : ٣٥١). والجدول (٣) يبين ذلك.

### الجدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المشاركة الوجدانية

| ت | قيمة معامل الارتباط | ت  | قيمة معامل الارتباط | ت  | قيمة معامل الارتباط | ت  | قيمة معامل الارتباط |
|---|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|----|---------------------|
| ١ | ٠,٢٠٣               | ١٥ | ٠,٢٢٦               | ٢٩ | ٠,٢٦٩               | ٤٣ | ٠,٤٨٣               |

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
.....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

|    |       |    |        |    |       |    |       |
|----|-------|----|--------|----|-------|----|-------|
| ٢  | ٠,٢٢٣ | ١٦ | ٠,٤٢٩  | ٣٠ | ٠,٢٨٦ | ٤٤ | ٠,٣٦٠ |
| ٣  | ٠,٢٦٠ | ١٧ | ٠,٤٣٥  | ٣١ | ٠,١٨٨ | ٤٥ | ٠,٥٠٧ |
| ٤  | ٠,٣١٥ | ١٨ | ٠,٥٣٩  | ٣٢ | ٠,٤٢٥ | ٤٦ | ٠,٣١٠ |
| ٥  | ٠,٢٥١ | ١٩ | ٠,٢١٨  | ٣٣ | ٠,٣٣٧ | ٤٧ | ٠,٤٧٤ |
| ٦  | ٠,٠١٤ | ٢٠ | ٠,٢٩٤  | ٣٤ | ٠,٣٦٠ | ٤٨ | ٠,٢٥٤ |
| ٧  | ٠,٣٤٠ | ٢١ | ٠,٤٨١  | ٣٥ | ٠,٣١٣ | ٤٩ | ٠,٤٨٢ |
| ٨  | ٠,٣٢٢ | ٢٢ | ٠,٤٧١  | ٣٦ | ٠,٣٣٩ | ٥٠ | ٠,٢٥٨ |
| ٩  | ٠,٣٦٦ | ٢٣ | ٠,٣٧٨  | ٣٧ | ٠,٥٣٩ | ٥١ | ٠,٥٣٦ |
| ١٠ | ٠,٢٩٠ | ٢٤ | ٠,١٦٨  | ٣٨ | ٠,٤١٢ | ٥٢ | ٠,٢٥٥ |
| ١١ | ٠,٣٤٣ | ٢٥ | ٠,٥٠١  | ٣٩ | ٠,٤٧٧ | ٥٣ | ٠,٣١٠ |
| ١٢ | ٠,٤٥٥ | ٢٦ | ٠,٠٨٩  | ٤٠ | ٠,٤٠١ | ٥٤ | ٠,٢٥٤ |
| ١٣ | ٠,٤٣٥ | ٢٧ | ٠,١٣١  | ٤١ | ٠,٣٦٣ | ٥٥ | ٠,٤٤٢ |
| ١٤ | ٠,٤٦٣ | ٢٨ | ٠,٠٨٨- | ٤٢ | ٠,٤٤٨ | ٥٦ | ٠,٢١١ |

#### ٩- الخصائص القياسية لمقياس المشاركة الوجدانية :

يشير المختصون الى أن الصدق والثبات من أهم الشروط الواجب توافرها في المقاييس النفسية (العجيلي ، ٢٠٠٥ : ١١٠). وقد تم التحقق من ذلك وكما موضح في أدناه:  
أ.صدق المقياس:

ويقصد بالصدق "أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه" (p:87, Mook, 2001). وقد اعتمد الباحث أنواع الصدق الموضحة في أدناه:

١. الصدق الظاهري: وقد تم التحقق منه من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقد حصلت الفقرات على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر وبذلك فإنها تعد صادقة في ما وضعت لقياسه.

٢. صدق البناء: وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية باستعمال معامل ارتباط بيرسون .  
ب. ثبات المقياس:

وقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار والتي يطلق عليها أيضا بثبات الاستقرار والتي تقوم على أساس تطبيق المقياس على مجموعة من الأشخاص ثم إعادة تطبيق المقياس ذاته على المجموعة نفسها في وقت لاحق، ويتبع ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعة على ذلك المقياس في المديتين (النبهان ، ٢٠٠٤ : ٢٣٨). وعادة تكون الفترة الزمنية بين التطبيقين من أسبوعين إلى أربعة أسابيع (العجيلي ، ٢٠٠٥ : ١٢١). فقد استخرج الثبات من خلال تطبيق المقياس مرتين وبفاصل زمني قدره (١٧) يوماً\* على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية المتساوية مؤلفة من (٧٢) طالبا وطالبة اختيرت من (٤) مدارس هي (إعدادية اليرموك للبنين ، إعدادية ابي تمام للبنين ، إعدادية الكفاح للبنات ، إعدادية الفاو للبنات) وتوزعت بالتساوي بين الفرعين العلمي والادبي ضمن صفوف المرحلة الإعدادية (الرابع ، الخامس ، السادس) وبواقع (٣) مستجيبين من كل صف وتخصص، وقد حسب معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين

\* امتدت مدة التطبيق بين ٢٠١١/٣/١٣ ولغاية ٢٠١١/٣/٢٩ .

درجات التطبيق الأول والثاني، وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٧٤). وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار استجابات المفحوصين ، فضلا عن وصف المقياس كأداة ذات ثبات مقبول، اذ يشير (العيسوي ، ١٩٨٥) إلى أن الثبات إذ كان (٠,٧٠) فأكثر يعد مؤشرا جيدا على ثبات المقياس (العيسوي ، ١٩٨٥ : ٥٨). وللتحقق من مستوى دلالة معامل الارتباط فقد طبق الاختبار التائي وأظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٩,٢٠٥) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٠) وهذه النتيجة تشير إلى ان معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية.

#### ١٠- وصف المقياس بصيغته النهائية

يتكون مقياس المشاركة الوجدانية بصيغته النهائية من (٥٣) فقرة ذات خمس بدائل هي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً). ويبلغ مدى الدرجات (٢٦٥-٥٣) درجة وبمتوسط حسابي فرضي (١٥٩) درجة ويتصف المقياس بخصائص قياسية تتمثل بالصدق والثبات.

#### الوسائل الإحصائية:

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- معامل ارتباط بيرسون.
- ٢-الاختبار التائي لعينة واحدة
- ٣-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ : ١٨١ ، ٢٥٤ ، ٢٦٠)
- ٤-الاختبار التائي للتحقق من دلالة معامل الارتباط
- ٥- تحليل التباين الاحادي (التكريري والعبيدي ، ١٩٩٩ : ٢٤٠ و ٣٠١)

٦- اختبار شيفيه ( Ferguson , 1981 , p:308 )

### النتائج : عرضها ومناقشتها

#### أولاً:- بناء مقياس المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

تم التحقق من الهدف من خلال بناء مقياس المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والمكون في صيغته النهائية من (٥٣) فقرة ذات خمس بدائل ويتصف المقياس بخصائص قياسية مناسبة كالصدق والثبات.  
ثانياً:- التعرف على مستوى المشاركة الوجدانية وفقاً لمتغيرات (الجنس ، الصف الدراسي ، التخصص الدراسي) ودلالاتها الإحصائية من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:.

س١: ما مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

س٢: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث)؟

س٣: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس ، السادس)؟

س٤: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟

للإجابة على السؤال الأول :- ما مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والنسب المئوية للمشاركة الوجدانية وأظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي المتحقق (١٩٢,٠٩٧) بانحراف معياري (٢٣,٠٧٥) وعند مقارنته بالمتوسط الحسابي الفرضي (١٥٩) باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة T-test One sample اتضح أن القيمة التائية المحسوبة

(٣٧,٠٤٢) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٦٦)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطين الحسابيين ولصالح المتوسط الحسابي المحقق . وهذه النتيجة تشير إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى عال من المشاركة الوجدانية والجدول (٤) يبين ذلك.

#### الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الحسابي  
 الفرضي لمستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

| الفرق عند مستوى<br>الدلالة عند ٠,٠٥ | القيمة التائية |          | المتوسط الحسابي<br>الفرضي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي المتحقق | العدد |
|-------------------------------------|----------------|----------|---------------------------|----------------------|----------------------------|-------|
|                                     | الجدولية       | المحسوبة |                           |                      |                            |       |
| دال                                 | ١,٩٦           | ٣٧,٠٤٢   | ١٥٩                       | ٢٣,٠٧٥               | ١٩٢,٠٩٧                    | ٦٦٧   |

وللتعرف على توزيع النسب المئوية الخاصة بمستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية فقد اعتمد الباحثان على مؤشر (المتوسط الحسابي  $\pm$  الانحراف المعياري)، وبذلك قسم مدى الدرجات إلى ثلاثة مستويات (عالي - متوسط - منخفض) وبمديات (٢١٦ فأعلى ، ١٧٠-٢١٥ ، ١٦٩ - فأدنى) على التوالي. وقد بلغ عدد الطلبة في المستوى العالي (١٠١) طالبا وطالبة ومثلت نسبتهم المئوية (١٥,١٤٢٤%) من حجم عينة البحث ، أما عدد الطلبة في المستوى المتوسط (٤٥١) طالبا وطالبة ومثلت نسبتهم المئوية (٦٧,٦١٦١%) من حجم عينة البحث ، في حين بلغ عدد الطلبة في المستوى المنخفض (١١٥) طالبا وطالبة ويشكلون ما نسبته (١٧,٢٤١٣%) من حجم عينة البحث والجدول (٥) يبين ذلك

#### الجدول (٥)

يبين توزيع اعداد الطلبة حسب النسب المئوية تبعا لدرجاتهم في المشاركة  
 الوجدانية

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

| المستوى        | عالي     | متوسط    | منخفض    | المجموع |
|----------------|----------|----------|----------|---------|
| العدد          | ١٠١      | ٤٥١      | ١١٥      | ٦٦٧     |
| النسبة المئوية | %١٥,١٤٢٤ | %٦٧,٦١٦١ | %١٧,٢٤١٣ | %١٠٠    |

وللتعرف على توزيع النسب المئوية الخاصة بمستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفقا للصفوف الدراسية (الرابع ، الخامس ، السادس) الإعدادي فقد أظهرت النتائج ان أعداد الطلبة في الصف الرابع الإعدادي (٢٢٤) طالبا وطالبة وتوزعت حسب مستويات المشاركة الوجدانية (عالي ، متوسط ، منخفض) وبلغت (١٦ ، ١٦٨ ، ٤٠) طالبا وطالبة على التوالي ومثلت نسبهم المئوية (٧,١٤٢٨ % ، ٧٥ % ، ١٧,٨٥٧١ %) على التوالي. أما طلبة الصف الخامس الإعدادي فقد بلغت أعدادهم (٢٢٤) طالبا وطالبة وتوزعت حسب مستويات المشاركة الوجدانية وبلغت (٤٤ ، ١٤٢ ، ٣٨) طالبا وطالبة على التوالي ومثلت نسبهم المئوية (١٩,٦٤٢٨ % ، ٦٣,٣٩٢٨ % ، ١٦,٩٦٤٢ %) على التوالي. أما طلبة الصف السادس الإعدادي فقد بلغت أعدادهم (٢١٩) طالبا وطالبة وتوزعت حسب مستويات المشاركة الوجدانية وبلغت (٤١ ، ١٤١ ، ٣٧) طالبا وطالبة على التوالي ومثلت نسبهم المئوية (١٨,٧٢١٤ % ، ٦٤,٣٨٣٥ % ، ١٦,٨٩٤٩ %) على التوالي والجدول (٦) يبين ذلك

### الجدول (٦)

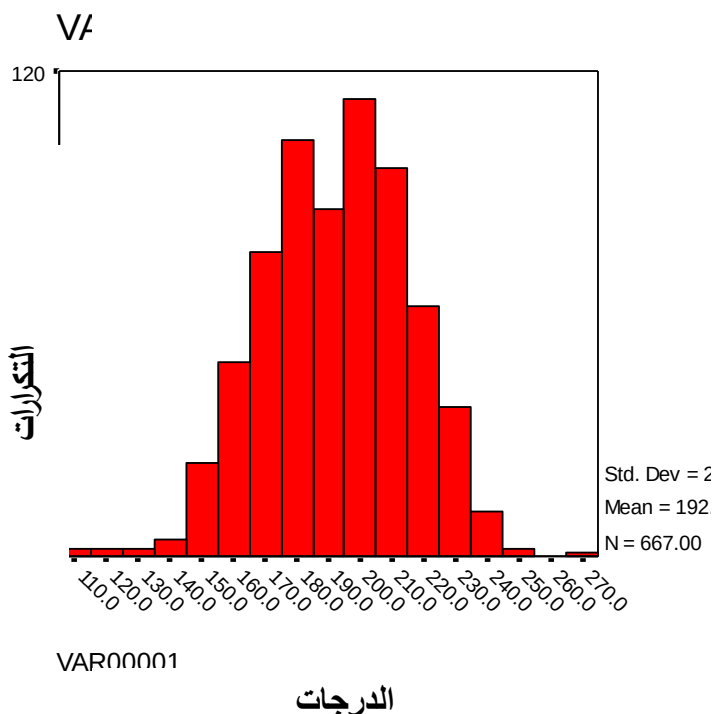
يبين توزيع اعداد الطلبة حسب النسب المئوية تبعا لدرجاتهم في المشاركة الوجدانية صفوفهم

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

| الصف                 | مستوى المشاركة الوجدانية |          |          | المجموع<br>الأعداد | مجموع النسب<br>المئوية حسب كل<br>صف |
|----------------------|--------------------------|----------|----------|--------------------|-------------------------------------|
|                      | عالي                     | متوسط    | منخفض    |                    |                                     |
| الرابع               | العدد                    | ١٦       | ١٦٨      | ٤٠                 | ٢٢٤                                 |
|                      | النسبة<br>المئوية        | %٧,١٤٢٨  | %٧٥      | %١٧,٨٥٧١           | %١٠٠                                |
| الخامس               | العدد                    | ٤٤       | ١٤٢      | ٣٨                 | ٢٢٤                                 |
|                      | النسبة<br>المئوية        | %١٩,٦٤٢٨ | %٦٣,٣٩٢٨ | %١٦,٩٦٤٢           | %١٠٠                                |
| السادس               | العدد                    | ٤١       | ١٤١      | ٣٧                 | ٢١٩                                 |
|                      | النسبة<br>المئوية        | %١٨,٧٢١٤ | %٦٤,٣٨٣٥ | %١٦,٨٩٤٩           | %١٠٠                                |
| المجموع الكلي للطلبة |                          |          |          | ٦٦٧                |                                     |

والملاحظ من تحليل درجات عينة البحث المصنفة ضمن المدى العالي والمتوسط لمستوى المشاركة الوجدانية ان اغلبها اكبر من المتوسط الفرضي البالغ (١٥٩) ، فقد بلغت أعداد الطلبة الذين كانت درجاتهم تساوي او اكبر من المتوسط الفرضي (٦١٩) طالبا وطالبة ومثلت نسبتهم المئوية (٩٢,٨٠٣٥%) من عينة البحث ، اما الطلبة الذين كانت درجاتهم اصغر من المتوسط الفرضي فقد بلغت (٤٨) طالبا وطالبة ومثلت نسبتهم المئوية (٧,١٩٦٤%) من عينة البحث وهذه النتيجة تفسر النتائج في السؤال الاول من الهدف الثاني والشكل (١) يوضح ذلك.





الشكل (١)

### يوضح توزيع درجات عينة البحث وتكراراتها

تعزى هذه النتائج إلى طبيعة مرحلة المراهقة وأوجه النمو فيها بشكل عام والنمو الاجتماعي والانفعالي بشكل خاص والغني بالمشاعر والأحاسيس الجياشة الهادفة إلى تحقيق أفضل مستويات الذات الاجتماعية الوجدانية لدى الطالب في المرحلة الإعدادية عن طريق مشاركته الوجدانية الايجابية مع أفراد المجتمع لكي يكون مقبولا في المجتمع الذي يعيش فيه ، فضلا عن ارتفاع مستوى التماسك الاجتماعي النابع من ارتفاع مستوى الوعي الديني والفكري والنسق القيمي السائد في المجتمع العراقي بشكل عام وطلبة المرحلة الإعدادية بشكل خاص والهادف إلى تقوية العلاقات الاجتماعية عن طريق التفاعل الاجتماعي الايجابي بين الطلبة أنفسهم وبقية أفراد

المجتمع. فالظروف غير الطبيعية التي يمر بها الوطن تمثل دافعا قويا لأفراد المجتمع العراقي للتلاحم بين أطيافه من خلال التفكير والاهتمام بالظروف والمشكلات سواء على الصعيد الفردي أو الجماعي من اجل مواجهة الصعوبات المختلفة بشكل مناسب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (المومني ، ٢٠١٠) و(الربيعي ، ٢٠٠١) التي أشارتا إلى ارتفاع مستوى التعاطف (المشاركة الوجدانية) لدى الطلبة. س٢: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)؟

لغرض التحقق من الهدف طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠,٢٥٠) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٦٥) فقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية. وبذلك فقد أسفرت النتيجة عن وجود فرق غير دال إحصائيا في مستوى المشاركة الوجدانية وفقا لمتغير الجنس والجدول (٧) يبين ذلك.

## الجدول (٧)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للفروق تبعا لمتغير الجنس

| الفرق عند مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ | القيمة التائية |          | درجة الحرية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الجنس |
|----------------------------------|----------------|----------|-------------|-------------------|-----------------|-------|-------|
|                                  | الجدولية       | المحسوبة |             |                   |                 |       |       |
| غير دال                          | ١,٩٦           | ٠,٢٥٠    | ٦٦٥         | ٢٠,٥٩٠٣           | ١٩١,٨٧٤٣        | ٣٣٤   | ذكور  |

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

|      |     |          |         |  |  |  |  |
|------|-----|----------|---------|--|--|--|--|
| إناث | ٣٣٣ | ١٩٢,٣٢١٣ | ٢٥,٣٥٤٣ |  |  |  |  |
|------|-----|----------|---------|--|--|--|--|

وتعزى هذه النتيجة إلى التقارب النسبي في عمليات التنشئة الاجتماعية المتبعة في تنشئة الطلاب والطالبات والتي تهدف إلى تنشئة جيل اجتماعي ناجح يهتم ببيئته الاجتماعية والنفسية والتربوية ويسعى لتحقيق ذاته عن طريق المشاركة الوجدانية الايجابية بينه وبين أفراد المجتمع. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المومني ، ٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التعاطف (المشاركة الوجدانية) ولصالح الإناث.

س٣: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع ، الخامس ، السادس)؟  
 لغرض التحقق الهدف تم استعمال تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance وأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٨,٤٥١) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٢,٦٦٤) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير الصف والجدول (٨) يبين ذلك.

### الجدول (٨)

القيمة الفائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للفروق تبعاً لمتغير الصف

| مصادر التباين  | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | القيمة الفائية |          | مستوى الدلالة عند 0.05 |
|----------------|--------------|----------------|----------------------|----------------|----------|------------------------|
|                |              |                |                      | المحسوبة       | الجدولية |                        |
| بين المجموعات  | ٢            | ٨٧٠٣,٦٠٨       | ٤٤٠١,٨٠٤             | ٨,٤٥١          | ٣,٠٠٠    | الفرق دال              |
| داخل المجموعات | ٦٦٤          | ٣٤٥٨٣٩,١       | ٥٢٠,٨٤٢              |                |          |                        |

|        |     |          |  |  |  |
|--------|-----|----------|--|--|--|
| الكلية | ٦٦٦ | ٣٥٤٦٤٢,٧ |  |  |  |
|--------|-----|----------|--|--|--|

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للفئات الثلاثة (الرابع ، الخامس ، السادس) تم استعمال اختبار شيفيه Scheffe Test وتبين ان قيمة شيفيه المحسوبة للفئتين (الرابع ، الخامس) قد بلغت (١٦,٠٥٧) وهي اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذه النتيجة تشير الى وجود فروق دالة ولصالح الصف الخامس الإعدادي. وأظهرت النتائج ان قيمة شيفيه المحسوبة للفئتين (الرابع - السادس) قد بلغت (٨,٥٦٢) وهي اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذه النتيجة تشير الى وجود فروق دالة ولصالح طلبة الصف السادس الإعدادي. كما أظهرت النتائج ان قيمة شيفيه المحسوبة للفئتين (الخامس ، السادس) قد بلغت (١,١٦٦) وهي اصغر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٦,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا بين الصفين والجدول (٩) يبين ذلك.

## الجدول (٩)

### المتوسطات الحسابية والفروق تبعا لمتغير الصف

| الفئات | المتوسط الحسابي | الرابع | الخامس  | السادس |
|--------|-----------------|--------|---------|--------|
| الرابع | ١٨٧,١٦٥         | ---    | *١٦,٠٥٧ | *٨,٥٦٢ |
| الخامس | ١٩٥,٧٤١         | ---    | ---     | ١,١٦٦  |
| السادس | ١٩٣,٤١٥         | ---    | ---     | ---    |

**\* الفرق دال عند ٠,٠٥**

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الصف الخامس الإعدادي كونه يعد صفا دراسيا قليل التحديات والمتطلبات الدراسية مقارنة بالصفين الرابع والخامس الإعدادي ، فهذا الظرف يسمح بدوره إلى مشاركة اجتماعية وجدانية عالية المستوى بالنسبة لطلبة الخامس الإعدادي مقارنة بطلبة الصف الرابع الإعدادي الذي يمر بمرحلة انتقالية تحتاج منهم الالتزام بالكثير من المسؤوليات والالتزامات مما يجعلهم في حالة استقراء لمتطلبات مرحلة الدراسة الإعدادية الجديدة والتخصص الجديد (العلمي ، الأدبي) بعد انتقالهم من مرحلة الدراسة المتوسطة في ظل مرحلة المراهقة ومتطلباتها والتي تجعلهم يواجهون الكثير من المتطلبات والمسؤوليات ولعل من أبرزها النفسية والاجتماعية ، والتي تؤدي بهم إلى خفض مشاركتهم الوجدانية والاجتماعية تجنباً للانتقاد، فضلا عن طلبة الصف السادس الإعدادي الذين يمرون بمرحلة تهيئة أنفسهم للامتحانات الوزارية العامة والتي تؤدي بهم إلى الانشغال بها أكثر من أي جانب من جوانب شخصياتهم وحياتهم الاجتماعية مما ينعكس سلبا على مستوى مشاركتهم وتفاعلهم الوجداني والاجتماعي مع أفراد المجتمع ومستجداته.

**س ٤: هل هناك فرق ذا دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوجدانية لدى طلبة**

**المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟**

لغرض التحقق من الهدف طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١,٨٧٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٦٥) فقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية. وبذلك فقد أسفرت النتيجة عن وجود فرق غير دال إحصائيا في مستوى المشاركة الوجدانية وفقا لمتغير التخصص الدراسي والجدول (١٠) يبين ذلك.

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

## الجدول (١٠)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للفروق تبعاً لمتغير التخصص

| الفرق عند<br>مستوى الدلالة<br>عند ٠,٠٥ | القيمة التائية |          | درجة<br>الحرية | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي | العدد | التخصص<br>الدراسي |
|----------------------------------------|----------------|----------|----------------|----------------------|--------------------|-------|-------------------|
|                                        | الجدولية       | المحسوبة |                |                      |                    |       |                   |
| غير دال                                | ١,٩٦           | ١,٨٧٨    | ٦٦٥            | ٢٤,١٨٠٤              | ١٩٠,٤٢٩٩           | ٣٣٥   | علمي              |
|                                        |                |          |                | ٢١,٨١٢٣              | ١٩٣,٧٨٠١           | ٣٣٢   | إنساني            |

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج الدراسية الهادفة إلى بناء شخصية الطلبة علمياً وتربوياً ونفسياً واجتماعياً من أجل مساعدتهم على تحقيق أعلى مستويات التوافق النفسي والاجتماعي في حياتهم سواء على الصعيد الشخصي او الجماعي والمتمثل بتنمية قدراتهم على المشاركة الوجدانية الفاعلة في المجتمع الذي ينتمون اليه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قلندر ، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التعاطف تبعاً لمتغير التخصص (قلندر ، ٢٠٠٦ : ١٨٠).

## الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

## الاستنتاجات

يستنتج الباحثان ما يأتي:-

- ١- يتمتع طلبة المرحلة الإعدادية بمستوى مرتفع من المشاركة الوجدانية.
- ٢- ان مستويات المشاركة الوجدانية لدى الطلاب والطالبات من ذوي التخصصات العلمية والأدبية متقاربة الى حد قريب.
- ٣- تمتع طلبة الصف الخامس الإعدادي بمستوى عال من المشاركة الوجدانية مقارنة ببقية طلبة المرحلة الإعدادية.

## التوصيات

في ضوء النتائج يوصي الباحثان بما يأتي:-

- ١- مطالبة مؤسسات المجتمع المدني لرفع مستوى الأنشطة الاجتماعية الترفيهية الهادفة إلى تنمية المشاركة الوجدانية من خلال الاهتمام بالطلبة وحاجاتهم النفسية والاجتماعية وبما يتناسب مع طبيعة مرحلة المراهقة ومتطلباتها .
- ٢- التنسيق المشترك بين جامعة الموصل والمديرية العامة للتربية في محافظة الموصل من اجل إعداد وتكثيف البرامج التربوية والإرشادية لطلبة المرحلة الإعدادية بشكل عام وطلبة الصفين الدراسيين الرابع والسادس بشكل خاص لغرض مساعدتهم على مواجهة تحديات وصعوبات المرحلة التي يمرون بها.

## المقترحات

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- ١-دراسة مقارنة للمشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلتين الدراسيتين الإعدادية والجامعية.
- ٢- دراسة للمشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بنسبهم القيمي.

## المصادر:

## اولا:-المصادر العربية

### القران الكريم

ابو الخير ، عبد الكريم قاسم (٢٠٠٤) النمو من الحمل الى المراهقة ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

ابو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٤) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر.

ابو مغلي، سميح وعبد الحافظ سلامة وفدوى ابو رداحة (٢٠٠٢) التنشئة الاجتماعية للطفل ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

ابو النصر ، مدحت (٢٠٠٨) تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني) ، ط١ ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة .

الامام ، مصطفى محمود وانور عبد الرحمن وصباح العجيلي (١٩٩٠) القياس والتقويم ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ، العراق.

بدوي ، احمد زكي (١٩٧٧) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان ، بيروت.

البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا أنثاسيوس (١٩٧٧) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، الجامعة المستنصرية، مطبعة مؤسسة الثقافة، بغداد.

التكريتي ، وديع ياسين محمد وحسن عبد العبيدي (١٩٩٩) التطبيقات الإحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية ، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل .

الjasر ، هيلة بنت ناصر وآخرون (٢٠٠٨) علم النفس ، ج ٢ ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية.



- الجلبي ، سوسن شاكر (٢٠٠٥) أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع ، ط١ ، دمشق ، سوريا.
- جولمان ، دانييل (٢٠٠٠) الذكاء العاطفي ، سلسلة عالم المعرفة (٢٦٢) ، ترجمة ليلي الجبالي ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.
- الحفني ، عبد المنعم (١٩٩٤) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، الجزء الثاني ، مكتبة مدبولي ، دار العودة ، بيروت.
- خليفة ، عبد اللطيف محمد (١٩٩٢) ارتقاء القيم دراسة نفسية ، سلسلة عالم المعرفة (١٦٠) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.
- خوالدة ، محمود (٢٠٠٤) الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان ، الاردن.
- الدليمي ، إحسان عليوي ناصر (١٩٩٧) اثر اختلاف تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص السيكمترية لمقاييس الشخصية وتبعاً للمراحل الدراسية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
- الربيعي ، سهيلة عبد الرضا عسكر (٢٠٠١) التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الريماوي ، محمد عودة وآخرون (٢٠٠٨) علم النفس العام ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط٣ ، عمان ، الأردن.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٥) علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة" ، عالم الكتب ، ط٥ ، القاهرة.
- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، مطبعة جامعة الموصل ، العراق.

- طه ، محمد (٢٠٠٦) **الذكاء الإنساني** ، سلسلة عالم المعرفة (٣٣٠) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.
- طه ، فرج عبد القادر (٢٠٠٩) **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط١ ، القاهرة.
- عاقل ، فاخر (١٩٨٨) **معجم العلوم النفسية** ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان.
- عبد المسيح ، إملي ومحمد كامل النحاس وبهيجة بيومي سليمان واحمد شاهين (ب ت) **تربية الطفل ومبادئ علم النفس** ، مطبعة الاعتماد ، القاهرة.
- العجيلي :باح حسين حمزة (٢٠٠٥) **القياس والتقويم التربوي** ، مكتبة التربية للطباعة والنشر ، الطبعة الثالثة :نعاء ، اليمن.
- العلوان ، احمد (٢٠١١) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب** ، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** ، مجلد ٧ ، عدد ٢ : ص١٢٥ - ١٤٤
- العمرية :لاح الدين (٢٠٠٥) **علم النفس النمو** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان ، الأردن.
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، دار الفكر الجامعي ، الاسكندرية.
- (١٩٨٥) **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة.
- الغريب ، رمزية (١٩٩٦) **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
- فهم ، كليز (١٩٨٧) **المشاكل النفسية للمراهق** ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة.

قلندر ، سهلة حسين (٢٠٠٦) التعاطف وعلاقته بمتغيرات اخرى لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، المجلد ١٣ ، العدد ١٠ ، جامعة تكريت ، كلية التربية : ص ١٧٨ - ٢٢١ .

كولينز ، جون ونانسي اوبراين (٢٠٠٨) قاموس دار العلم - غرينود للمصطلحات التربوية ، ترجمة حنان كسروان ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان.

مراد :لاح احمد وأمين علي سليمان (٢٠٠٢) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها ، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

معاليقي، عبد اللطيف. (2007) المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٤ ، بيروت، لبنان.

المومني ، عبد اللطيف (٢٠١٠) الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١١ ، العدد ١ ، جامعة البحرين ، كلية التربية: ص ص ٢٩١-٣٢٣.

المومني ، فواز ايوب وعبد الكريم جرادات (٢٠١١) الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين :الانتشار والمتغيرات الاجتماعية الديمغرافية ، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية ، المجلد ٤ ، العدد ١ ، الجامعة الأردنية ص ص ٧١ - ٨٨.

النبهان، موسى (٢٠٠٤) أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

هاريس، مارتا. (1986): المراهق كيف تفهمه وترعاه، ترجمة الدكتور ضياء الدين ابو الحب والدكتور عدنان محمد حسن، ط٢، مكتبة النهضة ، بغداد.

#### ثانيا:-المصادر الأجنبية

Anastasi , Anne. (1976) **Psychological testing** , Macmillan publishing Co, Inc, 4<sup>th</sup> ed, New York, U.S.A.

Ferguson, George A. (1981) **Statistical Analysis in Psychology and Education** ,McGraw Hill international Book Company, forth Edition.

Gleiman ,Henry & Alan j. Fridlund & Daniel Reisber (2004) **Psychology** , Norton & Company , 6<sup>th</sup> ed , New York, U.S.A.

Libon , Mark David (1989) **Adolescent - to – Parent violence An investigation of family environment , empathy and disengagement among adjudicated adolescents** , Diss.Abs.Int, Vol.49, N.7.

McPherson , Robert Harlan (1989) **Ego development as related to affective sensitivity and the communication of empathy among counselor trainees** , Diss.Abs.Int, Vol.49, N.8.

Mook, Douglas G. (2001) **Psychological Research the ideas Behind the methods**, w.w Norton Company, London .

Pajares, Frank & Tim Urdan. (2006): **Self - Efficacy Beliefs of Adolescents**, A Volume in the Series Adolescence and Education Published by Information Age Publishing, Greenwich, CT Publication, U.S.A.

Passer Michael W. & Ronald E. Smith (2004) **Psychology** , McGraw Hill Companies , 3<sup>th</sup> ed , New York, U.S.A.

Stanly, J. & Kenneth D. Nopkins. (1972) **Educational and Psychological Measurement and Evaluation**, Prentice-Hall publishing, 4<sup>th</sup> Ed, New Jersey, U.S.A.

### الملحق (١)

أسماء الخبراء المحكمين الذين عرضت عليهم أداة البحث بصيغتها الأولية للحكم

على مدى صلاحيتها رتبت حسب الألقاب العلمية والحروف الهجائية

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
.....م.د.احمد وعدا الله حمد الله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

- ١- الاستاذ المساعد الدكتور ثابت محمد خضير الجبوري / جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية.
- ٢- الاستاذ المساعد الدكتور خشان حسن علي الجرجري / جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية.
- ٣- الاستاذ المساعد الدكتور سمير يونس العكيدي / جامعة الموصل / كلية التربية.
- ٤- الاستاذ المساعد الدكتور صبيحة ياسر مكطوف القرغولي / جامعة الموصل / كلية التربية.
- ٥- الاستاذ المساعد الدكتور ندى فتاح زيدان العباقي / جامعة الموصل / كلية التربية

## الملحق (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا والقيم التائية  
لفقرات مقياس المشاركة الوجدانية

|   |                       |                       |                |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------|
| ت | المجموعة العليا = ١١٤ | المجموعة الدنيا = ١١٤ | القيمة التائية |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------|

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

| المحسوبة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |    |
|----------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|----|
| ٣,٥٨٢    | ٠,٩٦٢٩            | ٤,٦٢٢٨          | ٠,٢٤٤٩            | ٤,٩٥٦١          | ١  |
| ٣,٦٢١    | ١,٢٣٩٧            | ٢,٩٤٧٤          | ١,٢٨٣٦            | ٣,٥٥٢٦          | ٢  |
| ٤,٥٢٢    | ١,٣٥٢٧            | ٤,٠٤٣٩          | ٠,٧٦٣٤            | ٤,٧٠١٨          | ٣  |
| ٥,٥٦٤    | ١,٤٢٢٣            | ٣,٢٣٦٨          | ١,١٥٨٨            | ٤,١٩٣٠          | ٤  |
| ٥,٥٦١    | ١,١٧٤٧            | ٤,٠٩٦٥          | ٠,٠٥٤٩١           | ٤,٧٧١٩          | ٥  |
| ٠,٤٤٢    | ١,٤٥٢٧            | ٢,٨٢٤٦          | ١,٥٤٣٢            | ٢,٩١٢٣          | ٦  |
| ٦,٤٥٨    | ١,١٩٣٦            | ٣,٩٩١٢          | ٠,٥٢٨١            | ٤,٧٨٠٧          | ٧  |
| ٦,٣٨١    | ١,٣٨١٧            | ٢,٨٥٩٦          | ١,٢٥١٢            | ٣,٩٧٣٧          | ٨  |
| ٦,٧٧٦    | ١,٣٤٦٨            | ٣,٦٧٥٤          | ٠,٧٠٥٥            | ٤,٦٤٠٤          | ٩  |
| ٤,٥٧٦    | ١,٤٩٧٢            | ٣,٣٣٣           | ١,٤٢٥١            | ٤,٢١٩٣          | ١٠ |
| ٦,٧٤٨    | ١,٢٩٧٥            | ٣,٦٤٠٤          | ٠,٨٥٥٩            | ٤,٦٢٢٨          | ١١ |
| ١٠,٦٥٤   | ١,٤٨١٦            | ٢,٧٧١٩          | ٠,٩٧٨٩            | ٤,٥٤٣٩          | ١٢ |
| ٧,٨٨١    | ١,٤٦٥١            | ٣,٧٢٨١          | ٠,٥٦٠٦            | ٤,٨٨٦٠          | ١٣ |
| ١١,٢٧٩   | ١,٣٧٠٠            | ٢,٧٣٦٨          | ٠,٨٦٣١            | ٤,٤٤٧٤          | ١٤ |
| ٤,٠١٦    | ١,٥٦٧١            | ٢,٨٨٦٠          | ١,٣٦١٠            | ٣,٦٦٦٧          | ١٥ |
| ٧,٩٧٥    | ١,٤٧١١            | ٢,٩٣٨٦          | ١,٠٧٢٠            | ٤,٢٩٨٢          | ١٦ |
| ٧,٧٨٩    | ١,٤٢٤٣            | ٣,٣٩٤٧          | ٠,٨٢٧٨            | ٤,٥٩٦٥          | ١٧ |
| ١٠,١٠١   | ١,٥٤٤٨            | ٢,٩٤٧٤          | ٠,٨٤٦٧            | ٤,٦١٤٠          | ١٨ |
| ٣,٩٤٨    | ١,٤٦٦٤            | ٣,٠٠٨٨          | ١,٢٧٨٠            | ٣,٧٢٨١          | ١٩ |
| ٤,٧٠٦    | ١,٥٢١٢            | ٢,٧٨٠٧          | ١,٤٩٠٤            | ٣,٧١٩٣          | ٢٠ |
| ٨,٦٤٦    | ١,٤٤٤٥            | ٣,٥٧٨٩          | ٠,٥٨٨٦            | ٤,٨٤٢١          | ٢١ |
| ٨,٤٣١    | ١,٤٦٦٨            | ٢,٨١٥٨          | ١,٢٠٧٠            | ٤,٣١٥٨          | ٢٢ |
| ٧,٦٧٤    | ١,٥٧٢٥            | ٣,٠٧٠٢          | ٠,٩٨٤١            | ٤,٤٠٣٥          | ٢٣ |

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

| القيمة التائية<br>المحسوبة | المجموعة العليا = ١١٤ |                      | المجموعة الدنيا = ١١٤ |                      | ت  |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|----|
|                            | المتوسط<br>الحسابي    | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي    | الانحراف<br>المعياري |    |
| ٢,٦٢٧                      | ٢,٩٧٣٧                | ٠,٨٥٠٠               | ٢,٤٦٤٩                | ١,٤١٥٣               | ٢٤ |
| ٨,٩٩٢                      | ٤,٦٥٧٩                | ٠,٨٥٠٠               | ٣,٢٢٨١                | ١,٤٦٩٦               | ٢٥ |
| ١,٣٦٥                      | ٣,١٤٠٤                | ١,٣٢٢٨               | ٢,٨٨٦٠                | ١,٤٨٥٩               | ٢٦ |
| ٣,٣٨٤                      | ٤,٧٢٨١                | ٠,٦١٣٨               | ٤,٣١٥٨                | ١,١٤٦٨               | ٢٧ |
| ١,٤٨٢                      | ٢,٥٢٦٣                | ١,٥٥٨٣               | ٢,٧٨٠٧                | ١,٣٠٨٦               | ٢٨ |
| ٥,٠٦٤                      | ٢,٨٤٢١                | ١,٥٣٧٦               | ١,٩١٢٣                | ١,٢١٦١               | ٢٩ |
| ٦,١٣٨                      | ٣,٨٢٤٦                | ١,٤٢١٩               | ٢,٧٣٦                 | ١,٢٤٨٣               | ٣٠ |
| ٣,٠٤٢                      | ٢,٧٥٤٤                | ١,٥١٤٣               | ٢,١٩٣٠                | ١,٢٦١٢               | ٣١ |
| ٨,٩٨٤                      | ٤,٤٦٤٩                | ٠,٩٦١٠               | ٣,٠١٧٥                | ١,٤٢٦٥               | ٣٢ |
| ٧,٥٢٩                      | ٣,٥٩٦٥                | ١,٣٨٠٧               | ٢,٢٢٨١                | ١,٣٦٣٤               | ٣٣ |
| ٦,٧٧١                      | ٤,٠٩٦٥                | ١,١٨٢٢               | ٢,٩٠٣٥                | ١,٤٦٣٢               | ٣٤ |
| ٥,٣٧٣                      | ٣,٤٣٨٦                | ١,١٩٥٥               | ٢,٤٣٨٦                | ١,٤١٤٤               | ٣٥ |
| ٦,٤٧٠                      | ٤,٠٩٦٦                | ١,٢٢٦٣               | ٢,٩٨٢٥                | ١,٣٦٩٦               | ٣٦ |
| ١١,٤٦٦                     | ٤,٧١٩٣                | ٠,٩١٦٩               | ٢,٧٣٦٨                | ١,٦٠٢٢               | ٣٧ |
| ٨,٠٣٧                      | ٤,٥٦١٤                | ٠,٩٠٢٦               | ٣,٣٢٤٦                | ١,٣٧٢٩               | ٣٨ |
| ٩,٤٢٥                      | ٤,٤٨٢٥                | ١,٠٢٣٩               | ٢,٧٨٠٧                | ١,٦٣٣٤               | ٣٩ |
| ٨,٤٧١                      | ٤,٥٠٠١                | ٠,٩٤٣٠               | ٣,١٧٥٤                | ١,٣٧٧٧               | ٤٠ |
| ٧,٣٣١                      | ٣,٨٠٧٠                | ١,٤٢٥٩               | ٢,٤٧٣٧                | ١,٣١٨٤               | ٤١ |
| ٨,٩٨٠                      | ٤,٥٣٥١                | ٠,٨٦٤٠               | ٣,١٨٤٢                | ١,٣٥٣٨               | ٤٢ |
| ١٠,٠٢٠                     | ٤,٤١٢٣                | ١,١٥٨٣               | ٢,٦٦٦٧                | ١,٤٥٥٣               | ٤٣ |
| ٧,٥٩٣                      | ٤,٣٩٤٧                | ١,١٧٩٦               | ٣,٠٣٥١                | ١,٥٠٤٧               | ٤٤ |
| ١٢,٢٣٧                     | ٤,٣٠٧٠                | ٠,٩١٣٣               | ٢,٤٣٨٦                | ١,٣٥٠٤               | ٤٥ |

المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.....  
 .....م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا - م.م. فلاح حسن رمضان المولى

| القيمة التائية<br>المحسوبة | المجموعة العليا = ١١٤ |                      | المجموعة الدنيا = ١١٤ |                      | ت  |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|----|
|                            | المتوسط<br>الحسابي    | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الحسابي    | الانحراف<br>المعياري |    |
| ٦,٢٩٩                      | ١,٣٩٩٨                | ٣,٠٧٠٢               | ١,١٠٦٢                | ٤,١٢٢٨               | ٤٦ |
| ١٠,٨٨٥                     | ١,٤٩٤٩                | ٢,٦٣١٦               | ١,٠١٥٠                | ٤,٤٧٣٧               | ٤٧ |
| ٥,١٩٣                      | ١,٤٣٧٥                | ٢,٨٨٦٠               | ١,٣٤٠٨                | ٣,٨٤٢١               | ٤٨ |
| ١٠,٠٧٥                     | ١,٤٣١٨                | ٣,٠٥٢٦               | ٠,٨٨٣٧                | ٤,٦٤٠٤               | ٤٩ |
| ٤,٥٢٢                      | ١,٤٠٥١                | ٣,٠٨٧٧               | ١,٣٧٧٠                | ٣,٩٢١١               | ٥٠ |
| ١١,٣٥٦                     | ١,٥٢٩٩                | ٢,٨٢٤٦               | ٠,٨٦٣٤                | ٤,٦٩٣٠               | ٥١ |
| ٤,٦٤٠                      | ١,٤٢٥١                | ٣,١١٤٠               | ١,٣١٢٩                | ٣,٩٥٦١               | ٥٢ |
| ٥,٨٤٦                      | ١,٤٧٤٠                | ٢,٨٨٦٠               | ١,٣٧٩٣                | ٣,٩٩١٢               | ٥٣ |
| ٣,٩٧٢                      | ١,٤٨٢٣                | ٣,٠٧٨٩               | ١,٤١٧٨                | ٣,٨٤٢١               | ٥٤ |
| ٩,٥٠٩                      | ١,٤١٣٧                | ٣,٠٣٥١               | ١,٠٣٦٦                | ٤,٥٩٦٥               | ٥٥ |
| ٤,٣٧٠                      | ١,٥٤١٣                | ٢,٨٥٠٩               | ١,٣٩٤٨                | ٣,٧٠١٨               | ٥٦ |



## التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم

الأستاذ المساعد الدكتور  
محمد علي حبيب الموسوي  
الباحثة  
هديل سلمان داود

### مشكلة البحث :

من خلال الخبرة المتواضعة للباحثة في مجال التدريس شعرت إن التنور العلمي ضروري لمدرسي الأحياء ، كي يواكبوا التطورات العلمية الحديثة، وبالتالي فهو قد يؤثر على الوعي البيئي لطلبتهم . فقد أشارت دراسة ( سالم ، ٢٠٠٤ ، ٦٨ ) إلى إن التنور البيئي يعد بعدا من إبعاد التنور العلمي ، وبالتالي فأن التنور العلمي الذي يعكس الثقافة العلمية ينبغي ان يكون ركنا اساسياً من الثقافة العلمية لكل مدرس ، قد يؤدي إلى زيادة التنور البيئي للطلبة .

وعليه فأن مشكلة البحث الحالي تتضح بالاجابة على السؤال الآتي:

ما مدى امتلاك مدرسي الأحياء للصف الثاني المتوسط للتنور العلمي؟ وما مقدار انعكاسه على وعي طلبتهم نحو البيئة؟

### أهمية البحث :

اننا نعيش في عصر يقاس فيه تقدم الأمم بقدر ما تحرزه من تطورات في شتى مجالات العلوم فقد أدركت دول كثيرة هذه الحقيقة واخذت تسعى بكل ما توفر لديها من طاقات وجهود لتطوير مجتمعاتها مادياً وفكرياً على اسس المعرفة العلمية

وفي سعيها لهذه الغاية كانت التربية العلمية هي الركيزة التي استندت إليها تلك الدول (النجدي واخرون ، ١٩٩٩ : ٧).

ولتحقيق كل ذلك لابد من العمل على تطوير المدرس وتحسين أدائه التدريسي (الأكاديمي والمهني ) وبذلك عقدت في العراق العديد من الندوات والمؤتمرات التربوية وما تزال معقودة من اجل تحسين العملية التربوية ورفع كفاءتها ، منها المؤتمر الفكري الخامس الذي عقد في بغداد للفترة ( ٢٤ - ٢٦ ) أب عام ١٩٩٣ ، كذلك اجريت عدة دراسات في هذا المجال ومنها دراسة ( عبد العال ، ١٩٩٣ ) التي هدفت الى معرفة مستوى التنور العلمي لمعلمي العلوم وعلاقته بالتحصيل والتفكير العلمي ، ودراسة ( المحتسب ، ٢٠٠١ ) التي تناولت اثر استخدام مدخل STS في تعليم وحدة تعليمية لمتطلبات التنور العلمي في التحصيل الدراسي .

وفي ضوء كل ما ذكر نحن بحاجة اليوم الى مدرسين متورين علمياً قادرين على تزويد طلبتهم بمعرفة علمية ومساعدتهم على مواجهة المشكلات، ولا يتحقق ذلك إلا إذا توفر لدى المدرسين وخاصة مدرسي الاحياء فهم ومعرفة للمفاهيم العلمية والمهارات العقلية ، فأحسن الكتب والمقررات والأنشطة والمختبرات والأبنية قد لا تحقق الأهداف المرجوة ما لم يكن مدرس العلوم جيد الاعداد متمكناً من مادته العلمية وصاحب كفايات تعليمية عالية يترجمها الى واقع سلوكي لدى طلبته يتفاعل معهم ويهذب شخصياتهم ويوسع مفاهيمهم ومداركهم ويعوض اي ضعف او تقصير في المناهج والإمكانات المادية والفنية (فؤاد، ١٩٩٧ : ٢٠).

وهنا يبرز الدور المؤثر للمدرسين داخل الفصل الدراسي مما يتحتم عليهم أن يستكملوا متطلبات التنور كي يقتدي الطلبة بهم ، فإننا أن لم نقدم لأبنائنا من خلال مناهج العلوم فكراً بيئياً واعياً وقدوة صالحة تنمي لديهم الضمير البيئي القادر على أدراك الآثار السلبية لاصبحنا في عيونهم سبباً مباشراً في كل مشكلاتهم البيئية

الحاضرة والمستقبلية (علي، ٢٠٠٧: ٣٠)، لذلك من الضروري توعية الطلبة بإحساسهم بالمشكلات البيئية، وقد أصبح التدهور البيئي أمراً واضحاً ومستشعراً به على المستويات المحلية والعالمية، وأن هذا الأمر لم يعد أمراً داخلياً يخصّ بلداً دون آخر ولكن غدا موضع اهتمام عالمي (السامرائي، ٢٠٠١: ٢)، فأقيمت المؤتمرات والندوات على المستوى العالمي والعربي والمحلي ومنها مؤتمر (روشيلكون) الذي عقد بسويسرا عام (١٩٧١) وأكد التوعية البيئية وكأن أول مؤتمر دعى الحكومات إلى العمل نحو التفكير بالبيئة (الشراح، ١٩٨٦: ٨٧).

ويمكن تلخيص أهمية البحث من أهمية ما يأتي:

- ١- أهميه امتلاك مدرسي علم الأحياء للتنور العلمي في المدارس المتوسطة.
- ٢- الكشف عن العلاقة بين التنور العلمي لمدرسي علم الأحياء و الوعي البيئي لدى طلبتهم.
- ٣- أن مقياس التنور العلمي الذي تقترحه الدراسة يمكن أن يفيد القائمين على تطوير برامج أعداد المدرسين بما يساعد في اكساب المدرسين بعناصر التنور العلمي.
- ٤- أن مقياس الوعي البيئي لطلبة المرحلة المتوسطة يمكن أن يفيد مؤلفي كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة والقائمين على تطوير المناهج بما يساعد في تنمية الوعي البيئي لديهم.

#### أهداف البحث :

- يهدف البحث الى معرفة التنور العلمي لمدرسي علم الاحياء في المدارس التوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم من خلال الاجابة عن التساؤلات الاتية :
- ١- هل يمتلك مدرسو علم الأحياء في مرحلة الثاني متوسط تنوراً علمياً؟
  - ٢- هل يمتلك الطلبة في مرحلة الثاني متوسط وعياً بيئياً؟

- ٣- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المدرسين و متوسط درجات المدرسات في مقياس التنور العلمي؟
- ٤- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب و متوسط درجات الطالبات في مقياس الوعي البيئي؟
- ٥- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا من قبل المدرسين ومتوسط درجات الطلبة الذين درسو من قبل المدرسات في مقياس الوعي البيئي؟
- ٦- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنور العلمي للمدرسين والمدرسات والوعي البيئي لطلبتهم؟

## حدود البحث :-

يقتصر هذا البحث على ما يأتي :

- ١- مدرسو مادة علم الأحياء في المدارس المتوسطة لمركز محافظة بغداد للدراسات النهارية الكرخ (الأولى ،الثانية والثالثة / الرصافة (الأولى ،الثانية والثالثة).
- ٢- طلبة الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسط في مركز محافظة بغداد في المديریات العامة الستة.
- ٣- الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٠-٢٠١١).

## تحديد المصطلحات :

١. ألتنور العلمي : عرفه كل من

(الطنطاوي ،١٩٩٠) بأنه فهم المبادئ والمفاهيم الاساسيه ذات الصلة بالمشكلات والقضايا العلمية وطريقة الحصول عليها وتكوين اتجاهات ايجابية تمكن الفرد من تطبيق المعرفة العلمية المناسبة في مواقف الحياة اليومية وأدراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا(الطنطاوي ، ١٩٩٠ ، ٤٥٩).

(صبري ، وصلاح الدين ، ٢٠٠٥) : الحد الأدنى من الخبرات العلمية ( معارف ، مهارات ، اتجاهات ، أساليب تفكير ) التي ينبغي للمواطن العادي في أي مجتمع ان يكتسبها فتزيد مستوى وعيه العلمي وقدرته على فهم ومسايرة الحركة العلمية وتطوراتها وبما ينعكس على سلوكه ايجابيا تجاه نفسه وبيئته ومجتمعه (صبري ، وصلاح الدين ، ٢٠٠٥ ، ٢٣).

## ٢. الوعي البيئي : عرفه كل من

(الدخيل ، ٢٠٠٠): بأنه مدى إلمام المعلمين بقدر مناسب من المعلومات البيئة والقدرة على التصرف الصحيح في مواجهة بعض المشكلات البيئية وما يظهره هؤلاء المتعلمين من اتجاهات للقضايا البيئية المختلفة(الدخيل ، ٢٠٠٠ : ٥٧)  
(Simmons and Other , 2003): بأنه حالة عقلية مستندة إلى المعرفة بالقضايا البيئية وينتج عنها سلوك واعي وإيجابي (Simmons and Other , 2003:136).

## ٣. المدارس ألتوسطة: عرفها كل من :

(بركات وأبو طالب، ١٩٧١) : هي مرحلة وسطية بين التعليم الابتدائي والإعدادي ويلتحق بها خريجو الابتدائية ومدتها ٣ سنوات (بركات وأبو طالب ، ١٩٧١ ، ٣١) .  
(وزارة التربية ، ٢٠٠٥): هي المرحلة التي مدتها ٣ سنوات للصفوف (٧، ٨، ٩) وتهدف إلى إعداد المواطن القادر على تحقيق مجموعه من القدرات والمهارات في مختلف المجالات العلمية والشخصية والوطنية والإنسانية ( وزارة التربية ، ٢٠٠٥ ، ٢٠٠٥ ) .

خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية :

حتى يوصف الإنسان قديماً بالمتنور يجب عليه ان يعرف القراءة والكتابة خاصة قراءة القرآن وحفظ احاديث النبي صلى الله عليه واله وسلم، ولكن مع تقدم العلم والتكنولوجيا اصبح الإنسان المتنور هو الذي لديه اطلاع واسع بمختلف العلوم في عصره وخاصة علوم الحاسوب إذ ان الشخص الذي لا يجيد استخدام الحاسوب في هذا العصر يطلق عليه (الامي) ، فالطالب ومعلم العلوم على وجه الخصوص ، وإنسان اليوم على وجه العموم يختلف عن الإنسان السابق لأن العلوم قد تغيرت و تطورت ولا يصلح معها معرفة القراءة والكتابة فقط.

لقد مر مصطلح التنور العلمي بمراحل مختلفة كان من اهمها استخدام مصطلح الثقافة العلمية واستخدام بعضهم مفهوم الوعي العلمي (Scientific Awareness) ثم تطور الى المفهوم الحالي التنور العلمي (Scientific Literacy) وهذا ما اكدته دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ١٩٩١ التي اكدت ان مفهوم الوعي العلمي يؤسس على ثلاث جوانب : الجانب المعرفي ، والجانب الوجداني ، والجانب التطبيقي ، ويتمثل الجانب المعرفي في توافر المعلومات العلمية لدى الشخص، والوجداني يتمثل في تكوين الميول والاتجاهات ،اما الجانب التطبيقي فيتمثل في تكوين المهارات العلمية والتطبيقية ، إذ ان الوعي قد يقتصر على الجانب المعرفي ولا يؤدي الى تعديل في السلوك وبذلك فأن هذه الجوانب الثلاثة اقرب لمكونات التنور العلمي والعلاقة هنا بين الوعي العلمي والتنور العلمي كعلاقة الجزء بالكل فمفهوم التنور اعم واشمل من مفهوم الوعي.

وقد تبنت عدة أنظمة تعليمية وفي بلدان متطورة مشاريع وحركات الإصلاح مناهج العلوم وفقاً لمفهوم التنور العلمي وبما يساير التطور العلمي والتكنولوجي ومن بينها:

- حركة اصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع Science Technology&society.
- مشروع ٢٠٦١ العلم لكل الأمريكيين Science for All American ٍ يتبع هذا المشروع الرابطة الامريكية للتقدم العلمي.
- المعايير القومية للتربية العلمية (NES) ( National Sience Eduction Standards ) حيث اصدر المجلس القومي للبحث (NES, 1995) التابع للاكاديمية القومية المعايير القومية للتربية العلمية التي اشتقت من مشروع (٢٠٦١) (علي، ٢٧، ٢٠٠٧).

#### مفهوم الوعي البيئي :

الوعي في اللغة يعني حفظ القلب للشيء ، وادعاه : حفظه وفهمه ومنه ، فلان ادعى من فلان اي احفظ وافهم والوعي الحافظ الكيس (ابن منظور ، ١٩٥٦ : ٣٩٦).

اما اصطلاحاً فيعني صفة امتلاك المعرفة أو الادراك (Joyce : 1990 : 51) ، ان تعامل الإنسان الدائم مع بيئته وتفاعله معها ، يتطلب منه بالضرورة ان يعرف هذه البيئة فيساهم في حل المشاكل التي تعترض سبل تكيفه ان هذا التعرف والتلمس للبيئة يدعى بالوعي البيئي.

يبين ( الدمرداش ، ١٩٩٣ : ٦٢) ماهية الوعي البيئي : على انه عملية اعداد الإنسان للتفاعل الناجح مع البيئة الطبيعية بما تشمله من موارد مختلفة وتتطلب هذه العملية العمل على تنمية جوانب معينة لدى المتعلم منها:

١- توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة لفهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان وثقافته من جهة وبيئته وبين المحيط البيوفيزيقي من حوله من جهة اخرى.

٢- تنمية المهارات التي تمكن الإنسان من المساهمة في حل مآقد تتعرض له بيئته من مشكلات وما قد يهددها من اخطار المساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة.

٣- تكوين الإتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الإنسان ازاء بيئته واثاره وميوله وأهتمامه نحو البيئة واكتسابه اوجه التقدير لأهمية العمل على حياتها والمحافظة عليها .

ويجمع التربويون واصحاب علم البيئة والاجتماع على اهمية الثقافة البيئية والتي تبدأ من البيت لبناء قاعدة اجتماعية صحيحة ورصينة وقوية يعتمدها المجتمع لخلق جيل جديد محمل بالوعي البيئي.

وبهذا نرى ان التربية البيئية هي منهج تربوي لتكوين الوعي البيئي والذي يعد احد اهدافها ويتكون من خلال تزويد الفرد بالمعارف والمهارات والقيم والإتجاهات التي تنظم سلوكه وتمكنه من التفاعل مع بيئته الاجتماعية والطبيعية بما يسهم في حمايتها وحل مشكلاتها ( Unesco, 1990: 6 ) .

### مكونات الوعي البيئي :

ومن خلال الاطلاع على بعض الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت الوعي البيئي ، يتضح من ذلك انه يتكون من مكونين اساسيين هما:

١- المعلومات البيئية التي يحصل عليها الطالب في اثناء تعلمه من حقائق ومفاهيم ومصطلحات بيئية (كراجة ، ١٩٩٧ : ٢٢٨).

٢-الاتجاه نحو البيئة وهو الموقف الذي يتخذه الفرد بازاء بيئته من حيث استشعاره لمشكلاتها واستعداده لحلها ( شمة ، ١٩٩٧ : ٣٢ )

المحور الاول : دراسات تناولت التنور العلمي :

• دراسة (عبد العال ، ١٩٩٣):-



اجريت الدراسة في مصر ، هدفت الى كشف العلاقة بين مستوى التنور المختلفة لدى معلمي العلوم الطبيعية بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، قام الباحث باعداد مقياس للتنور العلمي ، اختبار تحصيلي ، مقياس للتفكير العلمي ، تكونت عينة الدراسة من (١٠١) معلم ومعلمة و (٥٤١) تلميذ وتلميذة ، اظهرت النتائج : ١- تدني المستوى العام لأفراد عينة المعلمين ٢- ان العلاقة بين مستوى التنور العلمي للمعلمين ومتوسطات درجات تلاميذهم في التحصيل الدراسي في مادة العلوم غير دالة احصائياً ٣- هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات المعلمين الاكثر تنوراً والاقل تنوراً ومتوسطات درجات تلاميذهم في التفكير العلمي ( عبد العال ، ١٩٩٣ : ١٢٩-١٤٠ )

#### • دراسة ( BaGanak , Gokdere, 2009 )

اجريت الدراسة في تركيا ، هدفت الى معرفة مستوى التنور العلمي لدى معلمي المدارس الابتدائية المتقدمين ، اثر متغير الجنس على التنور العلمي للمعلمين تكونت عينة الدراسة من ٩٠ معلمة و ٤٢ معلم ، قام الباحث باعداد مقياس للتنور العلمي يتألف من ٣٥ فقرة

ان المعلمين في المدارس الابتدائية يمتلكون تنوراً علمياً ٢- عدم وجود تأثير لمتغير الجنس (أي ان المعلمين ليسوا اكثر تنوراً من المعلمات).

#### • دراسة (الماضي، ٢٠١١ )

اجريت الدراسة في العراق ، هدفت الى معرفة ١- مدى امتلاك مدرسي مادة علم الاحياء للصف السادس الاعدادي للتنور العلمي ٢- اثر متغير الجنس في التنور العلمي لدى مدرسي مادة علم الاحياء ٣- العلاقة بين التنور العلمي لدى مدرسي مادة علم الاحياء والتفكير العلمي والوعي البيئي لدى لطلبتهم ٤- الفروق في العلاقة بين التنور العلمي لمدرسي مادة علم الاحياء والوعي البيئي لطلبتهم وفق

متغير الجنس ،تكونت عينة الدراسة من ٥٦ مدرساً ومدرسة، و ١٥١٢ طالب من طلبه السادس العلمي ،قام الباحث باعداد مقياس للتنور العلمي ، مقياس للوعي البيئي، مقياس للتفكير العلمي ، اظهرت النتائج : ١- أمتلاك مدرسي الاحياء للصف السادس العلمي للتنور العلمي ٢- عدم وجود فروق ذي دلالة احصائية في مستوى التنور العلمي لمدرسي الاحياء وفق متغير الجنس ٣- وجود علاقه ارتباطيه بين مستوى التنور العلمي لدى مدرسي علم الاحياء للصف السادس العلمي والتفكير العلمي والوعي البيئي للطلبة ٤- عدم وجود فروق في مستوى العلاقة التي يرتبط بها متغير التنور العلمي لمدرسي الاحياء ومتغيري ( الوعي البيئي والتفكير العلمي) لدى الطلبة (الماضي، ١٣، ١١، ٢٠١١-٢٠١٥).

#### المحور الثاني: دراسات تناولت الوعي البيئي:-

- دراسة (سعود ، ٢٠١٠) اجريت الدراسة في العراق ، هدفت الى معرفة ١- فاعلية الأنشطة البيئية الأثرائية في تحصيل مادة الكيمياء لطلبات الصف الخامس ٢- فاعلية الأنشطة البيئية الأثرائية في الوعي البيئي لطلبات الصف الخامس العلمي ، تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبة من طالبات الخامس العلمي ،قامت الباحثة باعداد ١- الاختبار التحصيلي ٢- مقياس الوعي البيئي ، اظهرت النتائج ١- عدم وجود فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء التحصيل الدراسي للطلبة ٢- وجود فرق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية (سعود ، ١٣، ١٠، ٢٠١٠، ٩٦).

#### • دراسة ( Larijani, 2010 )

اجريت الدراسة في ايران هدفت الى معرفة مستوى الوعي البيئي لدى معلمي المدارس الابتدائية في مدينه ميسور ( الهند ) ٢- اثر متغير الجنس في الوعي

البيئي ونوع المدرسة ، تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ معلم ومعلمة ( ١٣٦ زكور) و ( ١٦٤ أناث) ، قامت الباحثة بأعداد مقياس الوعي البيئي ، أظهرت النتائج: بأن المعلمين يمتلكون وعياً بيئياً ، وأن المعلمات لديهن بشكل ملحوظ مستوى وعي بيئي أعلى من المعلمين ، وأن معلمي المدارس الخاصة يمتلكون مستوى وعي بيئي أعلى من معلمي المدارس الحكومية (Larijani,2010,P:121-124)

### منهجية البحث:

اعتمد منهج البحث الوصفي في هذا البحث لملائمة هدف البحث الحالي ومشكلته، إذ إن البحث الوصفي يعد استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها (عزيز وأنور، ١٩٩٠، ١٥٩).

### إجراءات البحث:

أولاً: تحديد مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث بالنسبة للمدرسين من جميع المدرسين القائمين بتدريس مادة الإحياء للصف الثاني المتوسط في مركز محافظة بغداد (الكرخ/ ١، ٢، ٣) والرصافة (١، ٢، ٣) البالغ عددهم (٦٤٨) مدرساً ومدرسة، أما بالنسبة للطلبة فيتكون من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط في المركز أيضاً وبالبالغ عددهم (٣٠٠٠٠) طالب وطالبة.

### ثانياً: تحديد عينة البحث

أختيرت عينة من مدرسي مادة علم الأحياء ممن يقومون بتدريس الصف الثاني متوسط، بلغ عددهم (١٣٠) مدرس ومدرسة عشوائياً ، اما عينة الطلبة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً.

### ثانياً: أدوات البحث : تم بناء أداتي البحث

- ١- مقياس التنور العلمي: تضمن المقياس (٥٥) شملت المجالات الآتية  
أ- المجال المعرفي : يتمثل باختيار من متعدد ،ويضم (١٩) فقرة.  
ب-المجال المهاري يتمثل باختيار من متعدد ،ويضم (١٠) فقرة .  
ج- المجال الوجداني: المتمثل بالاتجاهات العلمية التي قدمت بشكل مواقف علمية يتطلب من الطلبة وضع إشارة (✓) امام الإستجابة الصحيحة ، وهي (أوافق، متردد، لا أوافق)، ويضم (٢٦) فقرة.  
الصدق الظاهري Face Validity : تم عرض مقياس التنور العلمي على مجموعه من المختصين في طرائق تدريس العلوم والمناهج والقياس والتقويم ، وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها ، وبذلك عُدَّ المقياس ذي صدق ظاهري.

- التطبيق الإستطلاعي الأول للمقياس  
لغرض التعرف على وضوح فقرات المقياس وتعليمات الإجابة وتقدير الوقت المستغرق في الإجابة عنه تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) مدرس ومُدّسة .

- التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس  
بعد التأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليمات الإجابة عنهما وتقدير الوقت المستغرق في الإجابة على فقراته ولغرض استخراج الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس، تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة من المدرسين بلغ عددها (٣٠٠)

مدرس ومُدرسة ، وبعد تصحيح إجابات المدرسين تم ترتيبها تنازلياً واختيرت أعلى وأوطأ (٢٧%) من الدرجات، ثم حلت درجات المجموعتين العليا والدنيا احصائياً لايجاد

#### القوة التمييزية للفقرة Item Discrimination

لغرض حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم تطبيق المعادلة الخاصة باستخراج القوة التمييزية لكل من المجال المعرفي والمجال المهاري فوجدت ان قيمتها تتراوح بين (٠,٢٧- ٠,٦٧) ، اما لغرض إيجاد القوة التمييزية للمجال الوجداني في المقياس فقد استخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

#### - معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty Coefficient

لغرض حساب معامل الصعوبة لفقرات المقياس للمجال المعرفي والمجال المهاري تم استخدام المعادلة الخاصة بمعامل الصعوبة فوجدت ان قيمها تتراوح بين (٠,٢٦- ٠,٥٢) Effectiveness of Destruction فاعلية البدائل

استخدمت معادلة فاعلية البدائل الخاطئة لجميع الفقرات التي هي من نوع الاختيار من متعدد، ووجدت ان جميع معاملات فاعلية البدائل الخاطئة سالبة.

#### صدق الاتساق الداخلي Construct Validity

تم التحقق من صدق بناء المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق ايجاد علاقة درجة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه ، ثم استخدام المعادلة الخاصة لاستخراج القيمة التائية المحسوبة ، وبمقارنتها مع القيمة الجدولية كانت القيم المحسوبة لكل الفقرات اعلى من القيمة الجدولية مما يعني انها دالة احصائياً

## Reliability of Scale

## - ثبات المقياس

- ١- تم حساب الثبات بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة هويت، حيث بلغ قيمة معامل الثبات (٠,٨٥)، (85: Ober & Etal, 1971).
  - ٢- تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥).
- التطبيق النهائي :

بعد استكمال مقياس التنور العلمي للمدرسين، والتأكد من الصدق الظاهري واستخراج الخصائص السايكومترية وثباته، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة البحث والتي بلغت (١٣٠) مدرس ومدرسة .

- ٢- مقياس الوعي البيئي:تضمن المقياس (٤٨) فقرة شملت المكونات الآتية
- ١- المكون المعرفي: معلومات الفرد عن البيئة ،ويضم (١٣) فقرة. ٢-
- المكون الانفعالي: الاتجاه نحو البيئة ويضم (٣١) فقرة. ٣-المكون السلوكي موقف الفرد والمجتمع من البيئة ،ويضم (٨) فقرة .

## الصدق الظاهري Face Validity

للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ، وقد أسفرت ملاحظات الخبراء ما بين الإضافة والتغيير والاستبدال أو حذف الفقرة لتشابهها مع فقرات أخرى في المقياس، وعدت الباحثة موافقة الخبراء بمثابة الصدق الظاهري لها.

التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس: لغرض الكشف عن وضوح فقرات المقياس وتعليماته الأولية وتقدير الوقت المستغرق في الإجابة عن المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثاني متوسط، إذ تكونت العينة من (٣٠) طالب وطالبة.

التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس : بعد التأكد من وضوح فقرات المقياس وتعليمات الإجابة والوقت المستغرق ولغرض استخراج الخصائص السايكومترية تم تطبيق المقياس مرة ثانية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة ، وبعد تصحيح إجابات الطلبة تم ترتيبها تنازلياً واختيرت أعلى وأوطأ (٢٧%) من الدرجات، ثم حلتل درجات المجموعتين العليا والدنيا احصائياً لايجاد:

١. القوة التمييزية: لغرض ايجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، حيث تم حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات المقياس وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من الفقرات مع القيمة التائية الجدولية تبين ان جميع القيم دالة احصائياً.

٢. صدق الإتساق الداخلي Construct Validity تم التحقق من صدق بناء المقياس عن طريق ايجاد معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي ،ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ،ومعامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميعها دالة.

### ثبات المقياس:

١- تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات قبل التصحيح (٠,٨٢) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ (٠,٩٠).

٢- تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٩٥) وهو معامل ثبات جيد (Nannily,1978:230)

٣- تم حساب الثبات بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة هويت، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٥).

### التطبيق النهائي:

بعد استكمال مقياس الوعي البيئي للطلبة والتأكد من صدق المقياس وثباته،  
تم تطبيق المقياس بصيغته النهائية على عينة بلغت ٤٠٠\* طالب وطالبة .  
الوسائل الاحصائية :

- ١- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية .
- ٢- معادلة قوة التمييز للفقرات الموضوعية .
- ٣- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة للفقرات الموضوعية.
- ٤- معامل ارتباط بيرسون لايجاد صدق البناء لفقرات مقياس التنور العلمي ، ومقياس الوعي البيئي ، ولإيجاد العلاقة الارتباطية بين التنور العلمي للمدرسين والمدرسات والوعي البيئي لطلبتهم.
- ٥- معادلة (سبيرمان - براون ) لحساب ثبات مقياس الوعي البيئي .
- ٦- معادلة معامل الفا - كرونباخ ، ومعادلة هويت لحساب ثبات مقياس التنور العلمي ، ومقياس الوعي البيئي .
- ٧- الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة مدى امتلاك مدرسي الاحياء للتنور العلمي ، ومدى امتلاك الطلبة للوعي البيئي .
- ٨- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لايجاد قوة التمييز للفقرات المقالية في مقياس التنور العلمي والوعي البيئي .
- ٩- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين لايجاد دلالة الفروق في مقياس التنور العلمي والوعي البيئي

### عرض النتائج ( تحليلها، تفسيرها)

يهدف البحث الاجابة عن التساؤلات الاتية :

١. هل يمتلك مدرسو مادة علم الاحياء في مرحلة الثاني متوسط تنوراً علمياً ؟



التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم.....  
.....الأستاذ المساعد الدكتور محمد علي حبيب الموسوي - هديل سلمان داود

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس التنور العلمي تم  
إعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على امتلاك مدرسي الاحياء للتنور العلمي

القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات المدرسين والمدرسات في مقياس التنور العلمي  
يتبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢٨,٠٥) وهي اكبر من القيمة  
الجدولية البالغة ( ١,٩٦ ) بدرجة حرية (129) عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على  
ان المدرسين و المدرسات يمتلكون تنور علمي .

| عدد<br>الأفراد | الوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الفرضي | القيمة التائية<br>المحسوبة | القيمة التائية<br>الجدولية | درجة<br>الحرية | مستوى الدلالة<br>(٠,٠٥) |
|----------------|------------------|----------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|
| 130            | 85.55            | 7.74                 | ٦٦,٥              | 28.05                      | ١,٩٦                       | 129            | دالة                    |

٢. هل يمتلك الطلبة في مرحلة الثاني متوسط وعياً بيئياً ؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على مقياس الوعي البيئي تم  
إعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على امتلاك الطلبة الوعي البيئي..  
القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات الطلبة في مقياس الوعي البيئي

| عدد<br>الأفراد | الوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الفرضي | القيمة التائية<br>المحسوبة | القيمة التائية<br>الجدولية | درجة<br>الحرية | مستوى الدلالة<br>(٠,٠٥) |
|----------------|------------------|----------------------|-------------------|----------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|
| 400            | 125.04           | 9.38                 | ٩٨                | 57.618                     | ١,٩٦                       | 399            | دالة                    |

تبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٥٧,٦١٨) وهي اكبر من القيمة  
الجدولية البالغة ( ١,٩٦ ) بدرجة حرية (399) عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على  
ان الطلبة يمتلكون الوعي البيئي .

٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المدرسين و بين متوسط درجات المدرسات في مقياس التنور العلمي ؟

بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على مقياس التنور العلمي تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفرق بين مدرسي الاحياء في مقياس التنور العلمي وفقا للجنس (المدرسين والمدرسات) .

القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات المدرسين والمدرسات في مقياس التنور العلمي وفقاً للجنس

| مجموعة   | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ |
|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|------------|------------|----------------------------------------|
| المدرسين | 60    | 85.18           | 7.29              | 128         | 0.504      | ١,٩٦       | غير دالة                               |
| المدرسات | 70    | 85.87           | 8.15              |             |            |            |                                        |

تبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٥٠٤) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (128) عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على ان لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المدرسين ودرجات المدرسات في مقياس التنور العلمي .

٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب و بين متوسط درجات الطالبات في مقياس الوعي البيئي ؟  
بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على مقياس الوعي البيئي تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفرق بين متوسط درجات الطلبة في مقياس الوعي البيئي وفقا للجنس (الذكور والاناث) .

التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم.....  
.....الأستاذ المساعد الدكتور محمد علي حبيب الموسوي - هديل سلمان داود

القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات الطلاب و الطالبات في مقياس الوعي البيئي  
وفقاً الجنس

| مجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ |
|--------|-------|-----------------|-------------------|-------------|------------|------------|---------------------------------------|
| الذكور | 173   | 124.75          | 9.29              | 398         | 0.541      | ١,٩٦       | غير دالة                              |
| الاناث | 227   | 125.26          | 9.47              |             |            |            |                                       |

تبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٥٤١) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة ( ١,٩٦ ) بدرجة حرية (398) عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على ان لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب ودرجات الطالبات في مقياس الوعي البيئي .

٥. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذين درسو من قبل المدرسين و متوسط درجات الطلبة الذين درسو من قبل المدرسات في مقياس الوعي البيئي ؟  
بعد حساب الدرجات التي حصل عليها افراد العينة على مقياس الوعي البيئي تم اعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفرق بين متوسط درجات الطلبة في مقياس الوعي البيئي.

القيمة التائية ومستوى دلالتها لدرجات طلبة المدرسين والمدرسات في مقياس الوعي

البيئي

| المجموعة      | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت الجدولية | الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ |
|---------------|-------|-----------------|-------------------|-------------|------------|------------|---------------------------------------|
| طلبة المدرسين | ١٥٠   | ١٢٣,٠٦          | ٨,٢٣              | ٣٩٨         | ٠,٥٥١      | ١,٩٦       | غير دالة                              |

التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم.....  
.....الأستاذ المساعد الدكتور محمد علي حبيب الموسوي - هديل سلمان داود

|               |     |        |      |  |  |  |
|---------------|-----|--------|------|--|--|--|
| طلبة المدرسات | ٢٥٠ | ١٢١,٥٦ | ٧,٦٩ |  |  |  |
|---------------|-----|--------|------|--|--|--|

تبين من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٥٥١) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة ( ١,٩٦ ) بدرجة حرية (٣٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يدل على ان لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في مقياس الوعي البيئي .

٦- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنور العلمي للمدرسين والمدرسات والوعي البيئي لطلبتهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون لحساب متوسط درجات مقياس التنور العلمي للمدرسين والمدرسات ومتوسط درجات مقياس الوعي البيئي لطلبتهم.

معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين التنور العلمي للمدرسين والمدرسات والوعي البيئي لطلبتهم

| المجال        | معامل ارتباط درجات التنور العلمي | معامل ارتباط درجات الوعي البيئي |
|---------------|----------------------------------|---------------------------------|
| التنور العلمي | ١                                | ٠,٥٤٢                           |
| الوعي البيئي  | ٠,٥٤٢                            | ١                               |

يتبين من الجدول ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغ (٠,٥٤٢) وعند تحويلها الى القيمة التائية وجدانها تساوي (٧,٣٠) وبدرجة حرية (١٢٨) عند مستوى (٠,٠٥) ، وهي اعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التنور العلمي للمدرسين والمدرسات والوعي البيئي لطلبتهم.  
مناقشه النتائج:

### أولاً: محور التنور العلمي

أظهرت النتائج بان مدرسي الأحياء في المرحلة المتوسطة يمتلكون تنوراً علمياً بنحو عام يعينهم على أداء مهنتهم كذلك أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في التنور العلمي وترجع الباحثة ذلك إلى أسباب عديدة منها :  
أن الإعداد الأكاديمي والمهني للمدرسين هو واحد ، دورات التعليم المستمر للمدرسين أثناء الخدمة لها دور كبير على جعل المدرس قادراً على التواصل مع التغيرات الحاصلة في المناهج ، النظام التعليمي يحقق الأهداف التي تسعى إليها عملية التعليم في العراق ، توفر الأنترنت بشكل ملحوظ ، الانفتاح الإعلامي على بقية الدول ، تحسن الوضع الاقتصادي الذي أدى إلى ازدهار المكتبات بالكتب وتوفيرها للقارئ وإمكانية شرائها ، أن مناهجنا الدراسية غنية بأنواع مختلفة من المعارف حيث أن المعرفة العلمية كانت ومازالت تشكل ركناً أساسياً هاماً، مهما كانت المرحلة الدراسية حيث تعلم المعلومات أساس يقوم عليه الفكر والنشاط العقلي ليكون المعلومات العلمية ( عطا، ٢٠٠١، ١٢٠)، كل ذلك ساعد في إعداد مدرس متنور علمياً قادراً على مواجهة تحديات العصر ، وأخيراً فالتنور العلمي ينمي قدره الفرد العلمية وتحسن من قدرته على أدراك الأشياء بوعي وتدبر .

### ثانياً : محور الوعي البيئي

أظهرت النتائج أن الطلبة في المرحلة المتوسطة يمتلكون وعياً بيئياً كذلك عدم وجود متغير الجنس وترجع الباحثة ذلك إلى أسباب عديدة منها :  
أن مناهجنا تركز على الجانب البيئي منذ المرحلة الابتدائية وحتى مراحل التعليم العالي مما أدى انعكاس ذلك على الوعي البيئي لدى الطلبة ، الوعي البيئي لدى الطلبة ارتبط ارتباطاً دالاً بالتنور العلمي لمدرسيهم ويرجع سبب ذلك أن المدرس الذي يتوفر لديه قدر من عناصر التنور العلمي يستطيع في أثناء موقف التدريس أن

يعرض (قد يكون بغير قصد ) بعض قضايا البيئة ومشكلاتها حيث أن المدرس المتنور علميا يستطيع أن يتوصل إلى ذلك عن طريق الفهم الواضح لأهمية الوعي البيئي للطلبة والتخطيط الجيد لتحقيقه.

#### الاستنتاجات :

- ١- ان مدرسي مادة علم الأحياء في المرحلة المتوسطة يمتلكون تنورا علميا .
- ٢- ان طلبة المرحلة المتوسطة ( الثاني المتوسط ) يمتلكون وعيا بيئيا .
- ٣- عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في التنور العلمي لمدرسي ومدرسات مادة علم الأحياء .

- ٤- عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في الوعي البيئي للطلبة في المرحلة المتوسطة.
- ٥- وجود علاقة ارتباطية دالة بين التنور العلمي للمدرسين والوعي البيئي لطلبتهم.

#### التوصيات :

- ١- ان المدرس يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية والنهوض بها لذلك من الضروري الاهتمام بهم عن طريق إقامة برامج ودورات التعليم المستمر أثناء الخدمة مما يساعد في تنميته التنور العلمي ويجعلهم على تواصل كبير مع المقررات الدراسية .

- ٢- التأكيد على واضعي مناهج علوم الحياة إضافة مفاهيم علمية تواكب مستحدثات العصر لزيادة معلومات الطلبة البيئية مما يساهم في زيادة الوعي البيئي للطلبة.

#### المقترحات:

- ١- إجراء دراسة عن التنور العلمي لدى المدرسين وعلاقته بالتفكير الناقد ،التفكير التأملي،الاتجاه،والمهارات العقلية.
- ٢- إجراء دراسة مماثله للبحث الحالي لمدرسي مواد العلوم الأخرى (الكيمياء،الفيزياء).

- ٣- إجراء دراسة تتناول علاقة مستوى التنور العلمي لمدرسي الأحياء باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
- ٤- إجراء دراسة تتناول مستوى التنور العلمي لدى مدرسي الأحياء وعلاقته بالتنور العلمي لطلبتهم.
- ٥- إجراء دراسة تتناول الوعي البيئي وتجربته والتعرف على اثر المرحلة المتوسطة في تنميه الوعي البيئي للطلبة .

#### المصادر العربية:-

١. ابن منظور، أبو الفضل (أ)، (١٩٥٦) : لسان العرب، دار بيروت، مجلد ٥١.
٢. بركات، محمد خليفة، وأبو طالب محمد سعيد، (١٩٧١): دراسة مقارنة للتعليم الثانوي في المحافظات المختلفة في القطر العراقي، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد.

٣. الدخيل، محمد عبد الرحمن، (٢٠٠٠): الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار في منطقة الرياض مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية العلمية والثقافة والعلوم، العدد ٤٧.
٤. الدمرداش، صبري، (١٩٩٣): التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقويم، ط٢، مكتبة الفلاح، الكويت.
٥. سالم، صلاح الدين، (٢٠٠٤): التنور البيئي لدى الطلاب المعلمين بكليات التعليم الصناعي في مصر، مجلة التربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثاني، جامعة عين شمس.
٦. السامرائي، مهدي صالح، (٢٠٠١): "لمحات موجزة عن الواقع البيئي للوطن العربي حتى نهاية عام ٢٠٠٠"، مجلة كلية التربية، العدد السابع، الجامعة المستنصرية.
٧. سعود، اريج سلام، (٢٠١٠): "فاعلية الأنشطة البيئية الاثرانية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.
٨. الشراح، يعقوب احمد، (١٩٨٦): التربية البيئية، رسالة دكتوراه فلسفة في التربية منشورة، الكويت.
٩. شمة، غادة محمد، (١٩٩٧): تقويم مناهج معلمي العلوم واتجاهاتهم نحو البيئة الإنسانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مكتبة التربية.
١٠. صبري، ماهر إسماعيل، صلاح الدين محمد توفيق، (٢٠٠٥): التنور التكنولوجي وتحديث التعليم، ط١، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.



١١. طنطاوي، رمضان، (١٩٩٠): دور مناهج المدرسة الثانوية في تحقيق التنور العلمي في مجال الكيمياء لطلابها، مؤتمر قضية التعليم في مصر أُسس الإصلاح والتطوير، أسيوط.
١٢. عبد العال، محسن حامد فراج، (١٩٩٣): "علاقة مستوى التنور العلمي لمعلمي العلوم بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي لتلاميذ المرحلة الاعدادية"، رسالة ماجستير منشورة - جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة.
١٣. عزيز، حنا داود، وأنور حسين، (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، جامعة بغداد، بغداد.
١٤. علي، محمد السيد، (٢٠٠٧): التربية العلمية وتدرّيس العلوم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، القاهرة .
١٥. فؤاد البهي، (١٩٩٧): "علم النفس الأخصائي وقياس العقل البشري"، ط٣، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
١٦. كراجة، عبد القادر، (١٩٩٧): القياس والنقويم في علم النفس، ط١، دار اليازوري العلمية، عمان.
١٧. الماضي، عباس عبد الكريم، (٢٠١١): التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المرحلة الإعدادية ومدى تضمينه في كتب الأحياء وعلاقته بالتفكير العلمي والوعي البيئي لطلبتهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.
١٨. المحتسب ، سميه ، (٢٠٠١) : فاعلية تعليم العلوم على توجه العلوم - التكنولوجيا المجتمع ( STS ) في اكتساب طالبات الصف التاسع الاساسي

لمتطلبات التنور العلمي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد الخامس ،  
العدد الثالث ، كلية التربية جامعة البحرين.

١٩. النجدي، احمد وآخرون ، (١٩٩٩): تدريس العلوم في العالم المعاصر  
المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٠. وزارة التربية، (٢٠٠٥): مؤشرات وإنجازات، مطبعة وزارة التربية، بغداد .  
المصادر الاجنبية:-

21. BaGanak,A. & Gokdere,M. (2009):"Investigating level of the scientific literacy of primary school teacher candidates", Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Vol(10),p.1-10.
22. Joyce, M. Howking (1990): The oxford large print dictionary, Thied Education, oxford university press, New york.
23. Larijani,M.(2010):"Assessment of Environmental Awareness among Higher Primary School Teachers", J humEcol,31(2),P121-124.
24. Nannally, J.G. (1978): Psychometric theory MC grow – Hill, New York.
25. Ober, L. Richhard etal., (1971): systematic Observation teaching, prentice – Hall. INC, Englewood eliffs, New Jersey.
26. Simmons, Bora, and others (2003):Environmental Education Materials, Guide lines for Exceuece work book, Bridging theory and practice, North American Association for, via Internet (ERIC).
27. Un ESCO- unep, (1990), Basic concepts of Environmental Education, Environmental Education Newsletter, vol :xv, No: 2, June.

التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم.....  
.....الأستاذ المساعد الدكتور محمد علي حبيب الموسوي - هديل سلمان داود

---

## استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب)

م.د.خالد جمال جاسم الدليمي

### الفصل الأول التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث:

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها الجدل ، حتى امتد الى خارج النطاق الاكاديمي فوصل الى المسؤولين عن اتخاذ القرار في مختلف المجالات العلمية ، ويرجع السبب في ذلك الى ان الذكاء يتسم بتعدد تعريفاته وتنوعها ، ونظرا لعدم وضوح المقصود منه وجه التحديد ، مما ادى الى اختلاف وجهات النظر حوله (ابو جراد ، ٢٠٠٨ : ٥٥٦).

لذا تحتل قضية تطوير الاختبارات النفسية مكانة متميزة في مجال علم النفس بعامة والقياس النفسي بخاصة ويرجع ذلك الى كونها من اهم الوسائل المستخدمة في مجال التقويم، الامر الذي يتطلب اعداد وبناء اختبارات نفسية موثوقة في كفاءتها تستخدم في مختلف المجالات ، واذا ما انتقلنا الى مجال قياس الذكاء سنجد ان هذا المجال يمثل حجر الزاوية في مجال القياس النفسي.

ونتيجة لتطور القياس النفسي والذي انعكس بدوره على تطور الاختبارات والمقاييس كان الهدف الذي يسعى اليه علماء القياس النفسي هو تحقيق موضوعية القياس لذا شهد هذا الميدان تطورات متزايدة تتعلق باساليب تصميم وبناء وتحليل فقرات الاختبار لتحقيق هذا الهدف ( ابو حطب ، ١٩٩٢ : ٣٢١ ).

اذ ان عددا كبيرا من الاختبارات والمقاييس النفسية التي تم اعدادها وتطويرها في الحقبة الماضية اعتمدت على النظرية الكلاسيكية في القياس النفسي ( الطرييري ١٩٩٦ : ٤٥٨ ) ونتيجة لوجود الكثير من المشكلات المصاحبة للقياس التقليدي في الظواهر السلوكية التي تسببت في عدم دقة النتائج التي يمكن ان تسفر عنها اساليب وادوات القياس ظهرت الحاجة الى تطوير القياس السلوكي بشكل يتوافق مع اساليب القياس الفيزيقي ويستند الى نفس الفلسفة وفروض هذا القياس مما يحقق جودة وسلامة هذه الاساليب وقبول نتائجها بدرجة عالية من الثقة ( مراد وسليمان ، ٢٠٠٢ : ٤٢٤ ).

فقد وجهت العديد من الانتقادات لمقاييس الذكاء والقدرات العقلية ضمن نطاق النظرية الكلاسيكية في القياس فقد ذكر لويد ١٩٨٨ (loyd,1988) ان مقاييس الذكاء والقدرات المتعارف عليها واجهت قصورا في الخصائص السيكمترية لهذه المقاييس وذلك لاعتمادها على خصائص مفردات الاختبار في تعريفها للمتغير موضوع القياس التي يشتمل عليها الاختبار والتي قد ترجع الى تعدد المتغيرات التي تقيسها (ابو جراد ، ٢٠٠٨ : ٥٥٨ ) .

وفي محاولة للتغلب على تلك المشكلات ومع بدء الدعوة لتحقيق الموضوعية في القياس السلوكي كما هو الحال في القياس الفزيائي فقد ظهر اتجاه حديث في القياس النفسي والتربوي يتمثل في نظرية السمات الكامنة والتي اطلق عليها فيما بعد نظرية الاستجابة للمفردة ، وتوجد نماذج عدة تنتمي لهذه النظرية اذ يتم اختيار الانموذج المناسب وفقا لهدف وطبيعة الاختبار ، وامكانية حساب التقديرات الخاصة بالفرد ، والمفردة ومدى ملائمة البيانات للانموذج ( Suen , 1990 : 93 ).

ومن هنا تتبثق مشكلة البحث الحالي في الحاجة الى تطوير ادوات القياس لكي تصبح اكثر دقة وموضوعية وتقترب من المقاييس المستعملة في العلوم الطبيعية وقلة الدراسات العربية والعراقية التي تناولت تطوير اختبارات اجنبية في ضوء النظرية

الحديثة ، لذا هدف البحث الحالي الى استخدام انموذج راش في تطوير اختبار هنمون نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب) لدى طلبة الجامعة والذي قنن على البيئة العراقية وفق النظرية التقليدية من قبل الربيعي ٢٠٠٥ .

### أهمية البحث:

يعتمد تطور مختلف العلوم على مدى تطور اساليب القياس ودقة التقديرات الكمية ، حيث يفترض ان تعبر تلك الاساليب والتقديرات بشكل موضوعي عن طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة ( جلال ، ٢٠٠١ : ١٣ ) .

ولاجل الارتقاء بالعلوم الانسانية الى مصاف العلوم الطبيعية الاخرى حاول علماء القياس النفسي الاهتمام بمنطق القياس والاساليب الكمية واستخدام اسلوب التجربة العلمية (علام ، ٢٠٠٠ : ١٦) .

وتبرز اهمية القياس النفسي في التعرف عن طبيعة الخصائص النفسية والوصول الى القوانين التي تحكم السلوك ، فعملية القياس من الناحية الجوهرية هي ملاحظة مضبوطة يتم من خلالها الحصول على معلومات مدعمة بالارقام تمكن المعنيين من توظيف العلم لصالح المجتمع ، اذ ان اغلب القرارات التي تتخذ في مجال القياس النفسي تتعلق بالانسان ومستقبله ومصيره ( فرج ، ١٩٩٧ : ٥٣) .

ومما لا شك فيه ان القدرات العقلية تعد من الخصائص المهمة في الشخصية البشرية لان معرفة الفرد بقدراته العقلية وبمتطلبات العمل او المهنة التي سيختارها من العوامل المهمة للنجاح بالعمل كما تضمن كفاية الفرد واسهامه في بناء المجتمع الحضاري ( جابر ، ١٩٨٤ : ٣٤) .

لذا كان لزاما ان تجرى عملية بناء او اعداد اختبارات جديدة تراعي فيها القواعد الموضوعية في القياس لاهمية استعمالها بقصد التوجيه والتنبؤ الدقيقين (جينس

واخرون، ١٩٥٤ : ٢٩٢)، لذا انصب اهتمام العاملين في القياس النفسي على اعداد اختبارات ووسائل قياس تقل فيها اخطاء القياس (Dick & Hagret , 1971: 13).  
ويعد نظام القياس الموضوعي من التطورات المعاصرة في النفسي والتربوي وارتبط بمدخل جديد يطلق عليه مدخل السمات الكامنة في القياس واحيانا المنحنى المميز للفقرة استنادا الى احتمالية الاجابة عن الفقرة (Hulen,et al , 1983 : 14)،  
ويحتوي هذا المدخل مجموعة من النماذج التي تمثل هذه النظرية ومن هذه النماذج انموذج راش، اذ يمتاز عن غيره من النماذج من حيث عدد الفروض اللازم توافرها في البيانات كي يعطي الانموذج تقديرات دقيقة ، فضلا عن تميزه بسهولة تقدير معلمي صعوبة الفقرة وقدرة الافراد احصائيا .  
وعليه يمكن ان تتجلى اهمية البحث الحالي في :

١- استخدام انموذج راش في تطوير اختبار القدرة العقلية يوفر متطلبات الموضوعية في قياس القدرة موضوع القياس وهذا يعني توفر شرطي الصدق والثبات للاختبار.

٢- ندرة استخدام النظرية الحديثة في تحليل نتائج بيانات اختبارات الطلاب في الجامعات .

٣- تضيف هذه الدراسة الى مكتبة اختبارات الذكاء اختبارا تم تطويره على وفق النظرية الحديثة .

٤- يفتح هذا البحث المجال امام المهتمين بالقياس النفسي لاستخدام الطرائق الحديثة في بناء وتطوير الاختبارات النفسية.

## هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى استخدام انموذج راش في تطوير اختبار هنمون نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب) لدى طلبة الجامعة.

## حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ

- ١- النسخة المقننة على البيئة العراقية من اختبار هنمون نلسون للقدرة العقلية النسخة (ب) المستوى الجامعي.
- ٢- طلبة جامعة بغداد للصفوف الدراسية الاربعة للعام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١) الدراسات الصباحية فقط.

## تحديد المصطلحات:

### ١- انموذج راش

سمي بأنموذج راش نسبة إلى راش اسم الشخص الذي ابتكر هذا الأنموذج ويعد احد نماذج نظرية السمات الكامنة ويكون فيه المنحنى المميز للفقرة دالة لوجارتمية أحادية المعلم لذلك يطلق عليه أحيانا الأنموذج اللوجارتمي أحادي المعلم Logistic Model one-parameter أو أنموذج راش اللوجارتمي الاحتمالي البسيط Rash simple Logistic model. ويقوم هذا الأنموذج على مبدأ الاحتمالية بالاعتماد على خاصية الفقرة وقدرة الفرد المقاسة ، وذلك لتقدير قدرة الفرد دون الرجوع إلى معيار المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ودون أن يتأثر هذا التقدير بخصائص فقرات الاختبار أي انه متحرر من اثر العينة والفقرة بافتراض أن أي فرد له احتمالية معينة للإجابة عن أية فقرة ( Rash ,1961:49 ) ( Masters,1982:152 )



## ٢- الاختبار

عرفه كرونباخ ١٩٧٠ بانه : اجراء منظم لملاحظة سلوك الفرد ووصفه بمعاونة مقياس كمي او نظام تصنيفي ( Cronbach , 1970 : 26 ).  
وعرفه تايلر ١٩٨٣ بانه : موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد ويعبر عنها بالارقام ( تايلر ، ١٩٨٣ : ٤٨ )

## ٣- القدرة العقلية

عرفها سبيرمان ( Spearman , 1904 ) قدرة عامة تتضمن بشكل اساس استنباط العلاقات والمتعلقات  
( Gregory , 1996 : 153 ).

عرفها احمد ( ١٩٨٠ ) بانها : العمليات المتعلقة باكتشاف المعلومات والتعرف عليها وهي الاستجابات السلوكية التي تعتمد الفهم وتعرف الشيء واكتشافه ويمكن ان تتمايز فيما بينها على اساس محتواها او مادتها(احمد،١٩٨٠: ٧٦)  
عرفها جلفورد ( Guilford , 1983 ) انها: ما تتعلق بالعمليات المتضمنة في اكتشاف المعلومات او التعرف عليها او تحسينها او الاستجابات المطلوبة في اختبارات المعرفة ، تعتمد على فهم شيء ما او التعرف عليه او اكتشاف من جانب المفحوص ، ويمكن ان تتمايز القدرات العقلية فيما بينها ) ( الشيخ ، ١٩٨٨ : ١٨٤ )

لما كان البحث الحالي سيعتمد نظرية سبيرمان اطارا نظريا لذا سيعتمد الباحث تعريف سبيرمان للقدرة العقلية .  
ويعرف الباحث اختبار القدرة العقلية اجرائيا بانه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة بعد الاجابة عن فقرات الاختبار .

## الفصل الثاني اطار نظري ودراسات سابقة نظريات القياس النفسي

من خلال الإطلاع على بعض أدبيات القياس النفسي لوحظ وجود اتجاهين نظريين عامين تتدرج تحتها نظريات القياس النفسي التي حاولت تفسيره في إيجاد أساليب ووسائل علمية لتصل به الى أعلى درجة في الدقة والموضوعية في القياس ويسمى الأول بالاتجاه التقليدي المتمثل بالنظرية السيكموترية التقليدية أو الكلاسيكية، ويسمى الآخر بالاتجاه المعاصر أو النظرية المعاصرة ولكون بناء الاختبار سيستند الى النظرية المعاصرة سيقوم الباحث بعرض النظرية بصورة موجزة.

### نظريات القياس الحديثة Modern test Theory:

يلاحظ الذي يطلع على أدبيات القياس المعاصر بوضوح اسهام التطورات التكنولوجية في تقدم علم القياس والتقويم التربوي والنفسي ، الذي أدى بدوره الى اعادة النظر في النظريات والنماذج السيكموترية الكلاسيكية ، وتطوير نماذج ونظريات معاصرة للتغلب على كثير من المشكلات المتعلقة ببناء الاختبارات والمقاييس في الجوانب المختلفة للسلوك الانساني ، مما يجعلها أكثر مرونة وملائمة لطبيعة الظواهر السلوكية (علام ، ٢٠٠٠ : ٦٧٨).

اذ تزايد الاهتمام في العقدين الاخيرين من هذا القرن لتحديد مسار التعليم عن طريق الصياغة الاجرائية (السلوكية) لاهداف المواد الدراسية أي في عبارات تصف التغير المطلوب احداثه في سلوك الطالب نتيجة للخبرة التعليمية ، بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه مباشرة بواسطة الاختبارات محكية المرجع ، وادت هذه الحركة الى اعادة النظر في طرق واساليب التعليم والتقويم واسس التعلم المعتادة ، فظهر نوع من التعلم القائم على التمكن ، فاختبارات التمكن (Mastery Tests) تعتبر نوعا خاصا من الاختبارات المحكية المرجع (علام ، ١٩٨٦ : ٩٢ - ٩٣ ) الامر

الذي أدى الى ظهور اتجاه اخر في القياس يعتمد في الاساس على التعلم من اجل التمكن ومن النظريات التي انبثقت من هذا الاتجاه نظرية السمات الكامنة .

### نظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory)

تعني السمة الكامنة، العلاقة المتوقعة بين الاستجابات الملاحظة على الاختبار، والسمات أو القدرات غير الملاحظة، التي يفترض أن تحدد هذه الاستجابات. والسمة (بُعد كمي) يمكن أن يُحدد عليه مواضع الأفراد، ولا يُصح نظرياً أن يتوقف موضع الفرد على بُعد سمة ما على صفات أي من العينات التي ينتمي إليها هذا الفرد (الشرقاوي وآخرون، ١٩٩٦: ٣٠٩).

وانبثقت "نظرية السمة الكامنة" عن البحوث التي أجراها (Lawley, 1943 - 1944) فضلاً عن أعمال (Tucker, 1946). ولكن يمكننا القول ان الفضل الحقيقي في تطور هذه النظرية يرجع إلى "لازارسفيد" (Lazarsfeld, 1950)، و "لورد" (Lord, 1952-1953). وظلت أعمالهما وغيرهما من علماء القياس في هذا الخصوص حتى سبعينيات القرن الماضي، لا يلتفت إليها إلا عدد محدود من خبراء القياس في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتطورة. غير انه حدث تقدم سريع في الحركة البحثية والتطبيقية لهذه النظرية بعد ان نشر "لورد" (Lord) كتابه (النظريات الاحصائية لدرجات الاختبارات العقلية) Statistical Theories of (Mental Test Scores)، الذي جمع بين غلافه لأول مرة أسس النظرية السايكومترية الكلاسيكية، واسس نظرية السمة الكامنة (علام، ٢٠٠٠: ٦٨٢).

ومن القواعد التي ارتكزت عليها نظرية السمات الكامنة ما يأتي:

- ١- الخطأ المعياري للقياس يختلف باختلاف الدرجات او انماط الاستجابة ولكنه يععم للعينات الكبيرة.

- ٢- الاختبار الاقصر ممكن ان يكون اكثر ثباتا من الاختبار الاطول.
  - ٣- تكون مقارنة درجات الاختبار في صوره المتعددة افضل عندما تختلف مستويات الصعوبة للاختبار بين الاشخاص.
  - ٤- يمكن الحصول على تقديرات غير متحيزة لخصائص المفردة من عينات غير ممثلة
  - ٥- يكون لدرجات الاختبار مدلول اذا قورنت ببعدها عن المفردات.
  - ٦- خصائص مقاييس المدى يمكن تحقيقها بتطبيق نماذج قياس سابقة .
  - ٧- الصيغ المختلطة للمفردات يمكن ان تقدم درجات افضل للاختبار .
  - ٨- التغير في الدرجات يمكن مقارنته بشكل مفهوم عندما تختلف مستويات الدرجات الاولى (الخام).
  - ٩- التحليل العاملي لبيانات المفردة ينتج عنه تحليل عاملي كامل المعلومات .
  - ١٠- ملامح مثيرات المفردة يمكن ربطها مباشرة بالخصائص السيكمترية. (Embreston & Reise , 2000 : 15).
- وتعددت نماذج السمات الكامنة وتباينت من حيث أشكال المنحنيات المميزة تبعا لاختلاف عدد (بارامترات) أو معالم المفردات وهي:
- ١- أنموذج بيرنبوم Birnbanm model يعد من النماذج ثلاثية البارامتر أو المعلم التي تأخذ بالحسبان الصعوبة والتمييز وتخمين الاستجابة .
  - ٢- أنموذج لورد Lord model وهو من النماذج ثنائية البارامتر الصعوبة والتمييز .
  - ٣- أنموذج راش Rash model يعد أنموذجا أحادي المعلم أو بارامتر (صعوبة) ، وتختلف هذه النماذج فيما بينها من حيث المنحنى المميز للفقرة I.C.C إذ يسمح الأنموذج الأول بتقاطع المنحنيات المميزة للمفردة . أما الأنموذج الثاني فانه

يسمح لها أيضا بالنقاطع أما أنموذج راش فإنه يسمح بتوازي المنحنيات المميزة لجميع الفقرات (Lord&Novick, 1968:496-191:1983 Harnisch) (204) ، ويطلق أيضا على الأنموذج الأول ( ) الانموذج اللوغارتمي ثلاثي المعلم أو الأنموذج التام ( Complete, Three-parameter ) إما الأنموذج الثاني فيسمى بالأنموذج اللوغارتمي ثنائي المعلم إما الأنموذج الثالث الذي اشتق من الأنموذج الأول فتم تثبيت كلا من التمييز والتخمين واعتماد معلم الصعوبة فقط فإنه يسمى الأنموذج اللوغارتمي أحادي المعلم ( Hulin, et al, 1983:35 ) .)

#### أ- أنموذج راش RASCH MODEL

يسمى الأنموذج اللوغارتمي الأحادي البارامتر - One Parameter Logistic Model أو أنموذج راش اللوغارتمي الاحتمالي البسيط Rash Simple Logistic Model ويسمى أيضا أنموذج المعلم الحر في تحليل الفقرات Sample Free Item Analysis Model ( Baker,1977:167 ) ، وعندما كان راش على قيد الحياة عارض بشدة تسمية هذا النموذج باسمه، حيث ان هذا النموذج لا يعد انموذجا واحدا بل نماذج عدة ، والنموذج الذي يعتمد على الدرجة الثنائية هو واحد من مجموعة نماذج احصائية اطلق عليها راش اسم (( Measurement Models )) وليس نموذجا راش ( علام ، ٢٠٠٥ : ٦٩ ) ويعد أحد النماذج الخاصة من أنموذج بيرنيوم اللوغارتمي Burnham ثنائي البارامتر ويرتبط هذا الأنموذج باسم " جورج راش " G.Rasch عالم الرياضيات الدانمركي بجامعة كوبنهاغن الذي نادى بأهمية بناء نظام قياس موضوعي في العلوم السلوكية ، وكان راش يعمل مستشارا في الجيش الدانمركي، واهتم بالربط بين نتائج الاختبارات التي كانت تطبق على الضباط والجنود من عام لأخر، إذ استهدف راش تحقيق

الموضوعية Objectivity بمعنى أن درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تكون لعينة الأفراد التي استعملت في التدرج الأصلي للمفردات Item Calibration التي يشتمل عليها الاختبار ، كما يجب أن يحصل الفرد على الدرجة نفسها في كل اختبارين يقيسان القدرة نفسها أو السمة ( علام ، ١٩٨٦ : ١١٩ ) واستعمل راش النماذج الرياضية في ترجمة ظواهر الحياة المختلفة . وتكون البداية من واقع المشكلة أو الظاهرة وترجمتها إلى نماذج وسيطة توضح المتغيرات المؤثرة في الظاهرة ثم تحويلها إلى نماذج رياضية بحيث يمكن دراستها وحلها بغض النظر عن معناها الأصلي ثم إرجاع نتيجة تلك الدراسة لاستعمالها وتطبيقها على الظاهرة الأصلية ( كاظم ، ١٩٩٦ : ٣١٧ ) .

#### الخصائص المميزة لأنموذج راش:

- ١- يُعدّ اقل النماذج في عدد الافتراضات اللازم تحقيقها في البيانات المستمدة من الاختبار لكي نحصل باستعماله على تقديرات Estimates دقيقة لكل من صعوبة المفردة Difficulty system وقدرة الفرد Person ability .
- ٢- تمكن علماء القياس من إيجاد الحلول الإحصائية المناسبة لمشكلة تقدير معالم الأنموذج Model parameter في حين انهم يواجهون حتى الآن مشكلات سيكومترية وإحصائية في تقدير معالم النماذج الأخرى إذ يعد من نوع الإحصاء البسيط ( Wright&Mead,1980:2 )
- ٣- تتساوى القيم التقديرية لقدرات الأفراد Ability Estimates الذين حصلوا على الدرجة الكلية في الاختبار بغض النظر عن عينة المفردات التي اختبر بها كل منهم في حين ليس من الضروري حدوث ذلك بالنسبة للنماذج الأخرى .
- ٤- صدق الأنموذج يقدر بغض النظر عن توزيع قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات ( Bock&Wood,1971:203 ) .

## نظريات التكوين العقلي

### ١- النظرية احادية العامل ( One Factor Theory ) .

تصف القدرة العقلية ( الذكاء ) على انها قابلية عامة مفردة ، وانتقلت هذه النظرية من علم الاحياء الى علم النفس التي ظهرت معالمها بوضوح في المعادلات المبكرة لبناء اختبارات الذكاء من امثال مقياسي بينيه ويكسلر : ( Gronland , 1976 ) ( 258 ) .

### ٢- نظرية العاملين لسبيرمان ( The Two Factor Theory ) .

وهي اول نظرية طورت على اسس التحليل الاحصائي لدرجات الاختبارات وبنيت في شكلها الاساسي على ان النشاطات الفكرية جميعها تشترك في عامل وحيد مشترك يسمى العامل العام ( General Factor ) ( S ) يختص كل منها بنشاط فكري وحيد ، وينتسب كل ارتباط ايجابي بين أي مهتمين الى العامل العام وكلما زاد تشبع المهمتين بالعامل ( G ) ازدادت درجة الارتباط بينهما ، وادى وجود العوامل الخاصة الى تقليل الارتباط بينهما ، وعلى الرغم من وجود نوعين من العوامل المفترضة " العامة والخاصة " في هذه النظرية ، الا ان العامل العام هو الذي يعتمد عليه في الارتباط وهذا ما ابرز خصوصية هذه النظرية ، لذلك سمت انستازي ( Anastasi ) هذه النظرية بنظرية العامل العام ( 380 : 1990 , Anastasi )

ويرى سبيرمان ( Sperman ) " ان هدف القياس العقلي هو قياس مقدار العامل العام في المفحوص ، لانه مادام العامل العام ( العامل العقلي المعرفي العام ) يوجد في جميع قدرات الانسان فانه يصبح الاساس الوحيد للتنبؤ بأدائه من موقف الى اخر لذلك يقترح ان تكون الاختبارات مشبعة تشبعا عاليا بالعامل العام وبالتالي فان الحصول على اختبارات تقيس القدرات العقلية يعني الحصول في النهاية على مقياس نقي بالعامل العام ( ابو حطب ، ٢٠٠٠ : ١٣٩ - ١٤٠ ) ، اما صفات العامل

الخاص (S) فانه متعلم أي مكتسب من البيئة ويختلف من فرد لآخر وفي الفرد نفسه وهو قابل للنمو والتدريب أو التدهور والضعف (ابو حطب، ١٩٨٠ : ١٤٥ - ١٤٦).

### ٣- نظرية العوامل المتعددة Mullty – factor Theory :

رات وجهة النظر الخاصة بتنظيم الصفات التي سادت في الثلث الاخير من القرن العشرين وجود عوامل طائفية ( جمعية ) ( Groub Factor ) وقد يتداخل كل منهما باوزان مختلفة في اختبارات مختلفة ، وان الفرد في النشاط العقلي المعرفي يعود الى عدد الارتباطات في الجهاز العصبي (Nunnaly , 1970 :105).

وقد اغنت بحوث " كيلي " ١٩٨٢ هذه النظرية اذ اكدت اهمية العوامل الطائفية بعد تطبيق اختباره وايجاد مصفوفات معاملات الارتباط واستخدام طريقة التحليل العالمي بطريقة المحاور الاساسية ، اذ وجد عوامل طائفية وهي اللفظية والعديدية والذاكرة الصماء والادراك والسرعة ، فضلا عن وجود العامل العام الذي لم يحظ عنده باهتمام كبير ، وفسره في ضوء تباين عينة المفحوصين ، او تجانس الخصائص السطحية المشتركة في الاختبارات ( ياسين ، ١٩٨١ : ٥٦ ).

من خلال ما تقدم سيعتمد الباحث انموذج راش في تحليل بيانات الافراد واعتماد نظرية سبيرمان في الذكاء للتفسير في ضوء منطلقاتها.



## الدراسات السابقة

### دراسة علام ١٩٨٥

استهدفت تحليل البيانات المستمدة من اختبار اليقظة العقلية الذي يقيس الذكاء وفق أنموذج راش . تكون المقياس من ( ٢٠ ) مفردة ، وهو احد الاختبارات الفرعية التي تشتمل عليها بطارية الاستعداد العقلي المعدة للمرحلة الثانوية والجامعة المعد من قبل الغريب . وطبق الاختبار على عينه قوامها ( ١٢٦ ) من الطلبة الجدد في جامعة الأزهر وحللت البيانات المستمدة بالطريقة التقريبية اليدوية ( PROX ) لحساب صعوبة الفقرة وقدرة الأفراد وأسفرت النتائج عن تطابق القيم المحسوبة لمعالم الصعوبة والقدرة لافتراضات أنموذج راش تم التحقق من استقلالية القياس عن عينة الفقرات وقدرات الأفراد ( علام ، ١٩٨٥ : ١١٦ - ١٢٢ ) .

### دراسة فيليبس PHILLIPS 1989

استهدفت الدراسة معرفة تأثير حذف الأفراد غير المطابقين لافتراضات أنموذج راش على التعادل الراسي . ولتحقيق الهدف تم تطبيق اختبار الإنجاز المتعدد المستويات لطلبة جامعة شيكاغو وحللت البيانات باستعمال برنامج بيكال BICAL المحوسب مرتين ، الأولى إبقاء الأفراد الذين لم يجيبوا أجابه دقيقة على فقرات المقياس . والثانية استبعاد الأفراد الذين لم يجيبوا أجابه دقيقة على فقرات المقياس وقد بلغ عددهم (٥٦) فرد، وشكلوا نسبة مئوية قدرت بـ ١١.٢ % .

وأسفرت النتائج عن أن هناك تغيرا ملحوظا في بيانات الأنموذج بعد حذف الأفراد الذين لم يجيبوا أجابه دقيقه على فقرات المقياس ، إذ إن نسبة الاتفاق في قيمة الصعوبة يزداد بعد الحذف . كذلك ازداد عدد الفقرات الرابطة من ( ١٠ ) فقرات إلى ( ١٥ ) فقرة للتعادل الراسي ( PHILLIPS,1986, 110 ) .

### دراسة ابو جراد ٢٠٠٨

هدفت الدراسة الى اعادة تدريج اختبار الذكاء الثالث كاتل الصورة (أ) باستخدام انموذج راش الاحادي المعلم ، والى عمل معايير مختلفة تفسر من خلالها مستويات القدرة للأفراد ، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة بلغ عددها (٢٤٠) طالب وطالبة ، توصلت نتائج الدراسة الى حذف فقرتين من فقرات اختبار التصنيف لعدم ملائمتها لانموذج راش ،وعليه بلغ عدد فقرات الاختبار بعد تدريجه باستخدام انموذج راش (٤٨) كما توصلت الدراسة الى معايير للاختبار عن طريق ايجاد الرتب المئينية والدرجات التائية ونسب الذكاء الانحرافية المناظرة للتقديرات المختلفة لقدرة الافراد لكل من الذكور والاناث ( ابو جراد ، ٢٠٠٨ : ٥٥٥-٥٨٣).

#### دراسة حجازي وبني عطا ٢٠١٠

هدفت الدراسة الى التحقق من مطابقة الاستجابات على فقرات اختبار اوتيس \_ لينون للقدرة العقلية في صورته المعدلة للبيئة الاردنية الصورة ( أ ) المستوى الابتدائي الاول مع النظرية الحديثة في القياس ، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق القسم الاول من الاختبار الذي يتكون من (٢٠) فقرة على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالبا وطالبة موزعين على الصفوف الاربعة الاولى تم اختيارهم عشوائيا من مدارس مديرية تربية اربد الاولى ، وقد تم تحليل الاستجابات باستخدام الانموذج الثنائي التدريج ، اشارت نتائج التحليل الى مطابقة الاستجابات عن (١٩) فقرة من فقرات الاختبار لافتراضات الانموذج ، وحذف فقرة واحدة لم تطابق الانموذج ، وبلغت قيم معامل الثبات للأفراد والفقرات (٠.٧٥ \_ ٠.٩٨ ) على التوالي ، كما تمتع الاختبار بدلالات صدق متعددة ( حجازي وبني عطا ، ٢٠١٠ : ١).

## الفصل الثالث إجراءات البحث

### مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ، ويتكون المجتمع الاحصائي من (٤٢١٢٥) طالب وطالبة موزعين بحسب الجنس وبواقع (٢١٨٨٤) طالبا ويشكلون نسبة (٥٢%) من المجتمع الكلي ، في حين بلغ عدد الطالبات الاناث (٢٠٢٤١) طالبة ويشكلن نسبة (٤٨%) من المجتمع الكلي ، اما التخصص فقد بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (٢٣٠٦٤) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٥٥%) ، في حين بلغ عدد طلبة التخصص الانساني (١٩٠٦١) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٤٥%) من المجتمع الكلي ، اما بالنسبة للصف فقد بلغ طلبة الصف الاول (١٣٧٠٠) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٣٣%) ، الثاني (٩٠١٠) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٢١%) ، الثالث (١٠٦٢١) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٢٥%) ، الرابع (٨٧٩٤) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٢١%) من المجتمع ، والجدول (١) يوضح ذلك.

### الجدول ( ١ )

#### مجتمع البحث موزع بحسب الصف والجنس والتخصص

| الصف    | العدد | الجنس | العدد | التخصص | العدد |
|---------|-------|-------|-------|--------|-------|
| اول     | ١٣٧٠٠ | ذكور  | ٢١٨٨٤ | علمي   | ٢٣٠٦٤ |
| ثاني    | ٩٠١٠  |       |       |        |       |
| ثالث    | ١٠٦٢١ | اناث  | ٢٠٢٤١ | انساني | ١٩٠٦١ |
| رابع    | ٨٧٩٤  |       |       |        |       |
| المجموع | ٤٢١٢٥ |       |       |        |       |

## اداة البحث

يتألف اختبار القدرات العقلية لهنمون نلسون والمقنن على البيئة العراقية من قبل الربيعي (٢٠٠٥) ، من ( ٩٤ ) فقرة ، الملحق (١) وكل فقرة لها خمسة بدائل بديل صحيح واربعة بدائل خاطئة .

ويتم تصحيح الاجابة فيه باعطاء درجة ( ١ ) واحدة للاجابة الصحيحة ودرجة (صفر) للاجابة الخاطئة او المتروكة بدون اجابة او الاجابة على اكثر من بديل واحد باستخدام مفتاح التصحيح ( الملحق ٢ ) ويتم حساب الدرجة الكلية للاختبار من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل فقرة من فقرات الاختبار ، لذلك فان اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب ( ٩٤ ) درجة التي تمثل اعلى الدرجات واقل درجة يحصل عليها هي ( صفر ) التي تمثل ادنى درجة كلية على الاختبار .

وقد اتضح من خلال التحليل الاحصائي للاختبار انه يتمتع بصدق بناء ، اذ تحقق ذلك من خلال قدرة الفقرات على التمييز بين المستجيبين ويتمتع الاختبار ايضا بثبات جيد من خلال المؤشرات التي استخرجت عن معادلة هويت والفا - كرونباخ من نتائج تحليل التباين الثنائي بدون تفاعل .

واستخرج للاختبار معايير الرتب المئينية لدرجات العينة التي طبق عليهم اختبار القدرات العقلية .

### ب- تجربة التحليل الإحصائي :

هدفت هذه التجربة إلى تحليل الفقرات إحصائياً وتدرجها على وفق أنموذج راش وفيما يأتي توضيح لهذه الخطوة:

## ١ - عينة التحليل الإحصائي

أ- بينت نتائج الدراسات التي استخدمت انموذج راش في تحليل بيانات الاختبارات التحصيلية في تحديد عدد افراد العينة ، اذ بينت نتائج دراسة (فان دي فيجر ١٩٨٦ ) ان دقة التقديرات تزداد بازدياد عدد فقرات الاختبار من ( ١٠ ) الى ( ٢٥ ) الى ( ٥٠ ) فقرة ، وبازدياد حجم العينة من (٢٥) الى (٥٠) الى (٥٠٠) مفصوص (Van de Vijer, 1986 : 50) ، وبينت دراسة فوستر وزملاؤه ان (٢٠٠) مفصوص يعد كافيا لانتاج تدريج ثابت للفقرات (Forster & et al , 1978) ولغرض تحليل الفقرات احصائيا وتدرجها على وفق انموذج راش تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة . والجدول (٢) يوضح ذلك

### جدول (٢)

حجم عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب الكلية والجنس

| المجموع | الجنس |      | الكلية          |
|---------|-------|------|-----------------|
|         | إناث  | ذكور |                 |
| ٧٨      | ٣٠    | ٤٨   | التربية ابن رشد |
| ٦٦      | ٢٨    | ٣٨   | كلية العلوم     |
| ٥٦      | ٢٢    | ٣٤   | كلية الاداب     |
| ٢٠٠     | ٨٠    | ١٢٠  | مجموع كلي       |

## ٢- تصحيح الاختبار:

بعد ان طبق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي بصورة جمعية ، صحت اوراق الاجابة جميعها ، اذ اعطيت كل اجابة صحيحة الدرجة (١) وكل اجابة خاطئة الدرجة (صفر) ، وبذلك تكون الدرجة الكلية لكل طالب في الاختبار مساوية لمجموع عدد الفقرات التي اجاب عنها بصورة صحيحة في الاختبار .

## ٣- تحليل الفقرات على وفق انموذج راش

أخضع الباحث الاختبار للتحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وحُسبت لكل اختبار درجة كلية لعينة التحليل الإحصائي البالغة (٢٠٠) فرداً، باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ أفرز التحليل المباشر قبل التدوير عاملاً واحداً، وبعد التدوير كذلك بطريقة "الفاريمكس" (Varimax) "لـكايزر" (Kaiser)، إذ تم الحصول على عامل واحد ذي معنى لكل اختبار من الاختبارات الخمسة، واعتمد تفسير العامل على الحدود الدنيا لـ"كتمان" (Guttman's Lower Bonds)، التي تعد العامل دال إحصائياً عندما يكون الجذر الكامن (Eigenvalue) الذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن (الواحد) عدد صحيح (عبد الخالق، ١٩٨٣: ١١٨) . والجدول (٣) يوضح ذلك

### جدول ( ٣ )

#### التحليل العاملي للاختبار

| الاختبار | التباين الكلي | الجذر الكامن |
|----------|---------------|--------------|
|          | ٧٥,٤٤         | ٢٥,٨٤        |

ويتضح من الجدول (٤) أن التحليل العاملي أفرز عاملاً عاماً ، الذي تم بناء الاختبار على أساسه، ويتضح ذلك من خلال تشبع الاختبار بالعامل العام بالاعتماد على نسبة تشبع الاختبار (٠,٣٠) فما فوق على وفق معيار "جيفورد" (Guilford) (Guilford, 1998: 500)، ( لطيف ، ٢٠٠٧ : ١٥٦ ) ولجأ إلى هذا الإجراء (التحليل العاملي) للتحقق من أحادية البعد لاختبار تحوطاً من احتمال عدم تعود أفراد العينة على مثل هذه الاختبارات، ومن ثم يؤثر ذلك في البنية العاملية للاختبار والجدول (٤) يوضح تشبع فقرات اختبار.

#### جدول (٤)

##### تشبع الفقرات بالعامل الاول للاختبار

| رقم الفقرة | التشبع | رقم الفقرة | التشبع |
|------------|--------|------------|--------|
| ١          | ٠,٩١٠  | ١٦         | ٠,٣٥٨  |
| ٢          | ٠,٤٢٣  | ١٧         | ٠,٤٢٨  |
| ٣          | ٠,٨٦٤  | ١٨         | ٠,٤٢١  |
| ٤          | ٠,٧٨٧  | ١٩         | ٠,٣٣٥  |
| ٥          | ٠,٨٣٢  | ٢٠         | ٠,٤٥٧  |
| ٦          | ٠,٩٠٧  | ٢١         | ٠,٣٥٦  |
| ٧          | ٠,٨٥٦  | ٢٢         | ٠,٤٦٩  |
| ٨          | ٠,٣٢٤  | ٢٣         | ٠,٥٤٥  |
| ٩          | ٠,٧٣٧  | ٢٤         | ٠,٤٩٢  |
| ١٠         | ٠,٩٠٢  | ٢٥         | ٠,٤٢٣  |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم الفقرة | التشبع | رقم الفقرة | التشبع |
|------------|--------|------------|--------|
| ١١         | ٠,٧٧٦  | ٢٦         | ٠,٣٦١  |
| ١٢         | ٠,٣٧٧  | ٢٧         | ٠,٥٧٣  |
| ١٣         | ٠,٦٧٩  | ٢٨         | ٠,٣٠٦  |
| ١٤         | ٠,٦٨٨  | ٢٩         | ٠,٣٨٨  |
| ١٥         | ٠,٦٣٤  | ٣٠         | ٠,٤٨١  |
| ٣١         | ٠,٣٣٠  | ٥٨         | ٠,٤٩٤  |
| ٣٢         | ٠,٨٠٩  | ٥٩         | ٠,٥١٣  |
| ٣٣         | ٠,٤٣٠  | ٦٠         | ٠,٤٣٠  |
| ٣٤         | ٠,٣٦٧  | ٦١         | ٠,٥٢١  |
| ٣٥         | ٠,٤٠١  | ٦٢         | ٠,٤٥١  |
| ٣٦         | ٠,٣٦٦  | ٦٣         | ٠,٤٩٧  |
| ٣٧         | ٠,٣٨٧  | ٦٤         | ٠,٣٥١  |
| ٣٨         | ٠,٥٥١  | ٦٥         | ٠,٣٣٤  |
| ٣٩         | ٠,٧٧٩  | ٦٦         | ٠,٣٢٤  |
| ٤٠         | ٠,٥٢٤  | ٦٧         | ٠,٤٠٠  |
| ٤١         | ٠,٤٣٤  | ٦٨         | ٠,٣٣١  |
| ٤٢         | ٠,٥٢٧  | ٦٩         | ٠,٣٩٤  |
| ٤٣         | ٠,٦٢١  | ٧٠         | ٠,٤٣٨  |
| ٤٤         | ٠,٦٢٢  | ٧١         | ٠,٤٧٥  |



استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم الفقرة | التشبع | رقم الفقرة | التشبع |
|------------|--------|------------|--------|
| ٤٥         | ٠,٣٥٥  | ٧٢         | ٠,٥٨٩  |
| ٤٦         | ٠,٤١٦  | ٧٣         | ٠,٢٨٠  |
| ٤٧         | ٠,٣٣٤  | ٧٤         | ٠,٨٦٠  |
| ٤٨         | ٠,٦٨٩  | ٧٥         | ٠,١٩٨  |
| ٤٩         | ٠,٧٧٦  | ٧٦         | ٠,٥٨٩  |
| ٥٠         | ٠,٧٦٤  | ٧٧         | ٠,٥٤٦  |
| ٥١         | ٠,٧١٩  | ٧٨         | ٠,٤٣٩  |
| ٥٢         | ٠,٧٨٩  | ٧٩         | ٠,٥١٩  |
| ٥٣         | ٠,٧١٤  | ٨٠         | ٠,١٦٨  |
| ٥٤         | ٠,٦٢٥  | ٨١         | ٠,٨٥٦  |
| ٥٥         | ٠,٤٦١  | ٨٢         | ٠,٣٣٤  |
| ٥٦         | ٠,٤٩٥  | ٨٣         | ٠,٧٤٤  |
| ٥٧         | ٠,٥٦٢  | ٨٤         | ٠,٩٠٦  |
| ٨٥         | ٠,٣٨٤  | ٩٠         | ٠,٤٦١  |
| ٨٦         | ٠,٦١٨  | ٩١         | ٠,٤٩٥  |
| ٨٧         | ٠,٣٦٢  | ٩٢         | ٠,٥٦٢  |
| ٨٨         | ٠,١٧٣  | ٩٣         | ٠,٣٨٤  |
| ٨٩         | ٠,٠٨٩  | ٩٤         | ٠,١٢٨  |

ويتضح من الجدول السابق ان الفقرات جميعها كان تشبعها بالعامل العام اكثر من (٠,٣٠)، ما عدا الفقرات ( ٧٣ ، ٧٥ ، ٨٠ ، ٨٨ ، ٨٩ ، ٩٤ ) فانها كانت اقل من (٠,٣٠) لذلك سيتم حذفها وبذلك يصبح عدد فقرات الاختبار (٨٨) فقرة ..

أما الخطوة التي تليها فنتمثل باختيار الأنموذج الأفضل لتحليل البيانات، ويُعد "أنموذج راش" في البحث الحالي الأفضل في استخدامه لتقدير معالم الاختبار، ويتم البرنامج بعرض المخرجات (Out Put) بعد تحليل البيانات على شكل

(٧) صفحات،

#### الصفحة الاولى :

يعرض في هذه الصفحة البيانات المشمولة في التحليل ، هي ملف المدخلات المسمى لديه ، وعدد الفقرات ، ومفتاح التصحيح ، وعدد بدائل الاجابة ، وعدد الفقرات المشمولة بالتحليل ، وعدد الفقرات المستبعدة من التحليل ، وهي الفقرات التي كانت الاجابة عنها اما صفر او درجة كاملة من المفحوصين جميعا ، وكذلك العدد المتبقي من الفقرات ، وكذلك العدد المتبقي من المفحوصين ، كما توضح ما اذا كانت نقطة صفر التدرج حسبت على اساس القدرة او الصعوبة ، وان وحدة القياس هي اللوجيت وبانحراف معياري قدره (١) وان التحليل لم يحسب التصحيح من اثر التحيز في التقديرات النهائية ، كما تعرض الصفحة ثوابت تحويل وحدة اللوجيت الى تقديرات موزونة ، ومقدار التغير في متوسط معلم الصعوبة في كل دورة وصولا الى صفر التدرج ومبين عدد هذه الدورات والجدولين (٥أ و٥ب) يوضحان ذلك.



بيانات الصفحة الأولى لبرنامج "راسكال" عندما صفر التدرج على أساس الصعوبة

|         |   |                                         |     |        |
|---------|---|-----------------------------------------|-----|--------|
| On loop | 5 | The average difficulty parameter change | was | 0.0004 |
|---------|---|-----------------------------------------|-----|--------|

مجلة العلوم التربوية والنفسية

### الصفحة الثانية :

يعرض في هذه الصفحة التقديرات النهائية للمعالم الخاصة بالاختبار وتبين هذه الصفحة تقدير معلم الصعوبة والخطأ المعياري لهذا التقدير ، واحصائي المطابقة مربع كاي وعدد درجات الحرية والدرجات الموزونة وذلك لكل فقرة مشمولة في التحليل سواء اكان صفر التدرج هو القدرة ام الصعوبة ، ويضاف الى هذه المعلومات قيمة معامل التمييز الذي يكون له القيمة نفسها لل فقرات جميعها ومعلم التخمين الذي يساوي صفر وذلك عندما يكون التحليل على اساس ان القدرة هي صفر التدرج والجدولان (٦ أ و ٦ ب ) يوضحان ذلك.

## جدول ( 6 أ )

بيانات الصفحة الثانية لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدرج على  
 أساس القدرة

Rascal for windows (tm) version 3.50  
 Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation  
 Rasch Model Item Calibration Program  
 Date : 10 Jul .2011 Time: 14.46  
 Final Parameter Estimates from Data File: C: RASCALW / SAMPLE1 .  
 DAT

| Item | A     | b      | C     | SE(b) | Chi Sq. | df. | Scaled<br>Diff |
|------|-------|--------|-------|-------|---------|-----|----------------|
| 1    | 1.490 | -2.668 | 0.000 | 0.186 | 11.518  | 51  | 108            |
| 2    | 1.490 | -2.221 | 0.000 | 0.189 | 14.588  | 51  | 109            |
| 3    | 1.490 | -1.874 | 0.000 | 0.177 | 21.800  | 51  | 100            |
| 4    | 1.490 | -1.553 | 0.000 | 0.218 | 24.171  | 51  | 85             |
| 5    | 1.490 | 0.042  | 0.000 | 0.177 | 18.192  | 51  | 100            |
| 6    | 1.490 | -3.914 | 0.000 | 0.178 | 35.690  | 51  | 102            |
| 7    | 1.490 | -0.388 | 0.000 | 0.197 | 134.21  | 51  | 88             |
| 8    | 1.490 | -1.212 | 0.000 | 0.180 | 21.354  | 51  | 104            |
| 9    | 1.490 | -.350  | 0.000 | 0.247 | 11.921  | 51  | 118            |
| 10   | 1.490 | -3.114 | 0.000 | 0.177 | 9.214   | 51  | 101            |
| 11   | 1.490 | -1.626 | 0.000 | 0.176 | 12.258  | 51  | 98             |
| 12   | 1.490 | -1.641 | 0.000 | 0.180 | 102.511 | 51  | 105            |
| 13   | 1.490 | -3.885 | 0.000 | 0.176 | 10.485  | 51  | 99             |
| 14   | 1.490 | -1.221 | 0.000 | 0.178 | 15.247  | 51  | 94             |
| 15   | 1.490 | -1.595 | 0.000 | 0.176 | 17.147  | 51  | 98             |
| 16   | 1.490 | -.385  | 0.000 | 0.176 | 15.110  | 51  | 98             |
| 17   | 1.490 | -3.441 | 0.000 | 0.176 | 23.268  | 51  | 99             |
| 18   | 1.490 | -1.998 | 0.000 | 0.261 | 23.257  | 51  | 81             |
| 19   | 1.490 | -3.044 | 0.000 | 0.176 | 32.415  | 51  | 99             |
| 20   | 1.490 | -1.353 | 0.000 | 0.176 | 27.258  | 51  | 96             |
| 21   | 1.490 | -2.551 | 0.000 | 0.178 | 30.124  | 51  | 102            |
| 22   | 1.490 | -1.755 | 0.000 | 0.176 | 44.024  | 51  | 99             |
| 23   | 1.490 | -1.424 | 0.000 | 0.178 | 25.147  | 51  | 101            |
| 24   | 1.490 | -.353  | 0.000 | 0.178 | 40.145  | 51  | 102            |

|    |       |        |       |       |         |    |     |
|----|-------|--------|-------|-------|---------|----|-----|
| 25 | 1.490 | 1.874  | 0.000 | 0.178 | 37.247  | 51 | 101 |
| 26 | 1.490 | -1.521 | 0.000 | 0.176 | 20.014  | 51 | 99  |
| 27 | 1.490 | -2.441 | 0.000 | 0.290 | 17.212  | 51 | 121 |
| 28 | 1.490 | -.766  | 0.000 | 0.176 | 25.190  | 51 | 99  |
| 29 | 1.490 | -2.264 | 0.000 | 0.177 | 31.938  | 51 | 101 |
| 30 | 1.490 | -.499  | 0.000 | 0.177 | 32.078  | 51 | 94  |
| 31 | 1.490 | -1.709 | 0.000 | 0.179 | 48.037  | 51 | 103 |
| 32 | 1.490 | -3.044 | 0.000 | 0.189 | 45.710  | 51 | 109 |
| 33 | 1.490 | -2.470 | 0.000 | 0.176 | 23.126  | 51 | 96  |
| 34 | 1.490 | 0.256  | 0.000 | 0.167 | 104.235 | 51 | 12  |
| 35 | 1.490 | 0.002  | 0.000 | 0.192 | 20.056  | 51 | 99  |
| 36 | 1.490 | 0-.126 | 0.000 | 0.148 | 23.215  | 51 | 101 |
| 37 | 1.490 | -3.247 | 0.000 | 0.148 | 21.277  | 51 | 94  |
| 38 | 1.490 | -1.801 | 0.000 | 0.148 | 18.247  | 51 | 103 |
| 39 | 1.490 | -.171  | 0.000 | 0.148 | 22.689  | 51 | 109 |
| 40 | 1.490 | 0.896  | 0.000 | 0.147 | 27.145  | 51 | 96  |
| 41 | 1.490 | -1.261 | 0.000 | 0.290 | 11.774  | 51 | 108 |
| 42 | 1.490 | 1.992  | 0.000 | 0.176 | 22.174  | 51 | 109 |
| 43 | 1.490 | -1.507 | 0.000 | 0.177 | 36.214  | 51 | 100 |
| 44 | 1.490 | 0.731  | 0.000 | 0.177 | 20.217  | 51 | 85  |
| 45 | 1.490 | 0.002  | 0.000 | 0.179 | 30.152  | 51 | 100 |
| 46 | 1.490 | -0.578 | 0.000 | 0.189 | 25.312  | 51 | 102 |
| 47 | 1.490 | -0.848 | 0.000 | 0.176 | 33.214  | 51 | 88  |
| 48 | 1.490 | 0.465  | 0.000 | 0.186 | 26.369  | 51 | 104 |
| 49 | 1.490 | -0.126 | 0.000 | 0.189 | 28.203  | 51 | 118 |
| 50 | 1.490 | 0.448  | 0.000 | 0.177 | 29.124  | 51 | 101 |
| 51 | 1.490 | -0.135 | 0.000 | 0.218 | 22.031  | 51 | 98  |
| 52 | 1.490 | -0.988 | 0.000 | 0.177 | 33.245  | 51 | 105 |
| 53 | 1.490 | -1.509 | 0.000 | 0.178 | 151.247 | 51 | 99  |
| 54 | 1.490 | 0.500  | 0.000 | 0.197 | 17.245  | 51 | 94  |
| 55 | 1.490 | -2.732 | 0.000 | 0.180 | 12.369  | 51 | 98  |
| 56 | 1.490 | 0.989  | 0.000 | 0.247 | 15.247  | 51 | 98  |
| 57 | 1.490 | -0.694 | 0.000 | 0.177 | 29.117  | 51 | 99  |
| 58 | 1.490 | 1.629  | 0.000 | 0.176 | 25.151  | 51 | 81  |
| 59 | 1.490 | -0.238 | 0.000 | 0.180 | 22.804  | 51 | 99  |
| 60 | 1.490 | -1.202 | 0.000 | 0.176 | 107.251 | 51 | 96  |
| 61 | 1.490 | -0.056 | 0.000 | 0.178 | 77.842  | 51 | 102 |

|    |       |        |       |       |         |    |     |
|----|-------|--------|-------|-------|---------|----|-----|
| 62 | 1.490 | -1.803 | 0.000 | 0.176 | 20.364  | 51 | 99  |
| 63 | 1.490 | 1.241  | 0.000 | 0.176 | 28.145  | 51 | 101 |
| 64 | 1.490 | 0.221  | 0.000 | 0.176 | 19.346  | 51 | 102 |
| 65 | 1.490 | -1.401 | 0.000 | 0.261 | 27.670  | 51 | 101 |
| 66 | 1.490 | -0.342 | 0.000 | 0.176 | 124.047 | 51 | 99  |
| 67 | 1.490 | 1.261  | 0.000 | 0.176 | 32.147  | 51 | 121 |
| 68 | 1.490 | -0.755 | 0.000 | 0.178 | 23.540  | 51 | 99  |
| 69 | 1.490 | 0.822  | 0.000 | 0.176 | 25.725  | 51 | 101 |
| 70 | 1.490 | 3.032  | 0.000 | 0.178 | 15.026  | 51 | 94  |
| 71 | 1.490 | -1.619 | 0.000 | 0.178 | 29.941  | 51 | 103 |
| 72 | 1.490 | 0.500  | 0.000 | 0.178 | 18.702  | 51 | 109 |
| 73 | 1.490 | -1.825 | 0.000 | 0.176 | 17.847  | 51 | 96  |
| 74 | 1.490 | 1.353  | 0.000 | 0.290 | 19.732  | 51 | 121 |
| 75 | 1.490 | 0.642  | 0.000 | 0.176 | 14.368  | 51 | 99  |
| 76 | 1.490 | 0.103  | 0.000 | 0.177 | 26.189  | 51 | 101 |
| 77 | 1.490 | 2.292  | 0.000 | 0.177 | 16.513  | 51 | 94  |
| 78 | 1.490 | 1.664  | 0.000 | 0.179 | 29.757  | 51 | 103 |
| 79 | 1.490 | -1.221 | 0.000 | 0.189 | 55.32   | 51 | 109 |
| 80 | 1.490 | -1.331 | 0.000 | 0.247 | 129.747 | 51 | 96  |
| 81 | 1.490 | -0.895 | 0.000 | 0.177 | 20.352  | 51 | 96  |
| 82 | 1.490 | -0.518 | 0.000 | 0.176 | 19.051  | 51 | 121 |
| 83 | 1.490 | 1.664  | 0.000 | 0.180 | 14.904  | 51 | 99  |
| 84 | 1.490 | 0.554  | 0.000 | 0.176 | 101.052 | 51 | 101 |
| 85 | 1.490 | 0.554  | 0.000 | 0.178 | 19.295  | 51 | 94  |
| 86 | 1.490 | 1.223  | 0.000 | 0.176 | 11.247  | 51 | 103 |
| 87 | 1.490 | 0.231  | 0.000 | 0.176 | 25.024  | 51 | 109 |
| 88 | 1.490 | 0.225  | 0.000 | 0.178 | 11.554  | 51 | 96  |



### جدول ( ب٦ )

بيانات الصفحة الثانية لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدرج على أساس  
الصعوبة

Rascal for windows (tm) version 3.50  
Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation  
Rasch Model Item Calibration Program  
Date : 10 Jul .2011 Time: 14.46  
Final Parameter Estimates from Data File: C: RASCALW / SAMPLE1 .  
DAT

| Item | Difficulty | Std. Error | Chi Sq. | df | Scaled Diff |
|------|------------|------------|---------|----|-------------|
| 1    | -1.445     | 0.186      | 47.430  | 51 | 83          |
| 2    | -0.926     | 0.188      | 35.493  | 51 | 88          |
| 3    | 0.597      | 0.177      | 21.256  | 51 | 104         |
| 4    | -2.380     | 0.214      | 11.655  | 51 | 68          |
| 5    | 0.274      | 0.177      | 25.998  | 51 | 98          |
| 6    | -0.345     | 0.178      | 32.108  | 51 | 95          |
| 7    | 0.287      | 0.195      | 105.525 | 51 | 99          |
| 8    | -1.788     | 0.180      | 29.698  | 51 | 72          |
| 9    | -0.315     | 0.241      | 39.233  | 51 | 95          |
| 10   | -0.678     | 0.177      | 43.086  | 51 | 91          |
| 11   | -0.677     | 0.176      | 29.311  | 51 | 92          |
| 12   | -2.285     | 0.180      | 203.706 | 51 | 70          |
| 13   | 0.360      | 0.176      | 32.934  | 51 | 100         |
| 14   | -0.643     | 0.178      | 17.183  | 51 | 93          |
| 15   | 0.260      | 0.176      | 31.417  | 51 | 97          |
| 16   | -2.032     | 0.176      | 32.808  | 51 | 70          |
| 17   | -0.945     | 0.176      | 32.809  | 51 | 87          |
| 18   | -1.725     | 0.253      | 14.079  | 51 | 78          |
| 19   | -0.482     | 0.176      | 38.373  | 51 | 94          |
| 20   | -1.349     | 0.176      | 28.690  | 51 | 84          |
| 21   | -0.762     | 0.178      | 41.108  | 51 | 90          |
| 22   | 0.300      | 0.176      | 23.137  | 51 | 99          |
| 23   | 1.969      | 0.178      | 37.170  | 51 | 116         |
| 24   | -0.594     | 0.178      | 42.152  | 51 | 93          |
| 25   | -1.278     | 0.178      | 42.914  | 51 | 84          |

|    |        |       |         |    |     |
|----|--------|-------|---------|----|-----|
| 26 | -1.146 | 0.176 | 25.648  | 51 | 86  |
| 27 | 0.182  | 0.280 | 109.661 | 51 | 97  |
| 28 | -0.728 | 0.176 | 25.156  | 51 | 90  |
| 29 | -1.725 | 0.177 | 31.931  | 51 | 81  |
| 30 | -1.301 | 0.177 | 31.620  | 51 | 84  |
| 31 | 0.752  | 0.179 | 47.855  | 51 | 103 |
| 32 | 0.558  | 0.188 | 44.078  | 51 | 103 |
| 33 | 0.455  | 0.176 | 23.014  | 51 | 103 |
| 34 | -1.887 | 0.155 | 203.34  | 51 | 72  |
| 35 | -0.798 | 0.155 | 26.313  | 51 | 88  |
| 36 | 0.429  | 0.151 | 13.480  | 51 | 101 |
| 37 | 1.303  | 0.150 | 17.570  | 51 | 109 |
| 38 | -0.390 | 0.170 | 18.511  | 51 | 94  |
| 39 | -1.063 | 0.156 | 11.717  | 51 | 87  |
| 40 | -1.397 | 0.147 | 33.541  | 51 | 84  |
| 41 | 2.006  | 0.186 | 12.147  | 51 | 116 |
| 42 | -0.578 | 0.188 | 19.263  | 51 | 93  |
| 43 | 1.109  | 0.177 | 17.187  | 51 | 108 |
| 44 | 0.558  | 0.214 | 14.125  | 51 | 103 |
| 45 | 0.115  | 0.177 | 47.430  | 51 | 97  |
| 46 | -0.087 | 0.178 | 35.493  | 51 | 96  |
| 47 | 0.908  | 0.195 | 21.256  | 51 | 105 |
| 48 | 0.455  | 0.180 | 11.655  | 51 | 103 |
| 49 | 0.895  | 0.241 | 25.998  | 51 | 105 |
| 50 | 0.442  | 0.177 | 32.108  | 51 | 102 |
| 51 | -0.185 | 0.176 | 15.525  | 51 | 96  |
| 52 | 0.578  | 0.180 | 29.698  | 51 | 104 |
| 53 | 0.935  | 0.176 | 309.233 | 51 | 105 |
| 54 | -1.499 | 0.178 | 43.086  | 51 | 79  |
| 55 | 1.303  | 0.176 | 29.311  | 51 | 109 |
| 56 | 0.035  | 0.176 | 23.706  | 51 | 97  |
| 57 | 1.778  | 0.176 | 32.934  | 51 | 114 |
| 58 | 0.378  | 0.253 | 17.183  | 51 | 100 |
| 59 | -0.345 | 0.176 | 31.417  | 51 | 95  |
| 60 | 0.520  | 0.176 | 132.808 | 51 | 103 |
| 61 | -0.798 | 0.178 | 32.809  | 51 | 88  |
| 62 | 1.493  | 0.176 | 14.079  | 51 | 109 |

|    |         |       |         |    |     |
|----|---------|-------|---------|----|-----|
| 63 | 0.726   | 0.178 | 38.373  | 51 | 104 |
| 64 | -0.498  | 0.178 | 28.690  | 51 | 93  |
| 65 | 0.300   | 0.178 | 41.108  | 51 | 100 |
| 66 | 1.508   | 0.176 | 123.137 | 51 | 111 |
| 67 | -0.018  | 0.280 | 37.170  | 51 | 97  |
| 68 | 1.177   | 0.176 | 42.152  | 51 | 109 |
| 69 | 2.842   | 0.177 | 42.914  | 51 | 118 |
| 70 | -0.660  | 0.177 | 25.648  | 51 | 93  |
| 71 | 0.935   | 0.179 | 19.661  | 51 | 105 |
| 72 | -0.816  | 0.188 | 25.156  | 51 | 88  |
| 73 | 1.600   | 0.176 | 31.931  | 51 | 111 |
| 74 | 1.028   | 0.155 | 31.620  | 51 | 107 |
| 75 | 0.635   | 0.155 | 47.855  | 51 | 104 |
| 76 | 2.285   | 0.151 | 44.078  | 51 | 117 |
| 77 | 1.811   | 0.150 | 23.014  | 51 | 114 |
| 78 | - 0.360 | 0.170 | 203.34  | 51 | 94  |
| 79 | -0.286  | 0.156 | 26.313  | 51 | 95  |
| 80 | -0.115  | 0.147 | 113.480 | 51 | 96  |
| 81 | 0.168   | 0.141 | 17.570  | 51 | 97  |
| 82 | 1.811   | 0.150 | 18.511  | 51 | 114 |
| 83 | 1.001   | 0.152 | 11.717  | 51 | 106 |
| 84 | 1.001   | 0.154 | 133.541 | 51 | 107 |
| 85 | 1.811   | 0.144 | 12.147  | 51 | 115 |
| 86 | 2.285   | 0.148 | 19.263  | 51 | 118 |
| 87 | 1.028   | 0.149 | 17.187  | 51 | 108 |
| 88 | 1.600   | 0.144 | 14.125  | 51 | 114 |

### الصفحة الثالثة :

يعرض البرنامج في هذه الصفحة معلم القدرة لكل درجة خام محتملة على الاختبار والخطأ المعياري لهذا التقدير ، كذلك يعرض التكرار والتكرار التراكمي والمئينات والتقديرات الموزونة لكل منها ، والجدول (٧) يوضح ذلك

### جدول (7)

بيانات الصفحة الثالثة " لتقدير معلم القدرة المقابلة لكل درجة خام

Rascal for windows (tm) version 3.50

Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program

Date : 10 Jul .2011

Time: 14.46

### Raw Score Conversion Table

| Number  | (Theta) | Std.  | Freq- | Cum  | Percentile | Scaled |
|---------|---------|-------|-------|------|------------|--------|
| Correct | Ability | Error | uency | Freq |            | Score  |
| 0       | *****   | ***** | 0     | 0    | 1          | ***    |
| 1       | -4.98   | 1.075 | 0     | 0    | 1          | 62     |
| 2       | -4.97   | 0.789 | 1     | 1    | 1          | 69     |
| 3       | -4.84   | 0.664 | 0     | 1    | 1          | 74     |
| 4       | -4.83   | 0.589 | 3     | 1    | 1          | 78     |
| 5       | -4.80   | 0.538 | 6     | 1    | 1          | 81     |
| 6       | -3.87   | 0.501 | 4     | 1    | 1          | 83     |
| 7       | -3.85   | 0.473 | 4     | 1    | 1          | 85     |
| 8       | -3.80   | 0.415 | 2     | 1    | 1          | 87     |
| 9       | -3.79   | 0.433 | 1     | 1    | 1          | 89     |
| 10      | -3.73   | 0.419 | 7     | 2    | 1          | 91     |
| 11      | -3.70   | 0.408 | 1     | 2    | 1          | 92     |
| 12      | -3.65   | 0.400 | 2     | 2    | 1          | 94     |
| 13      | -3.55   | 0.394 | 4     | 3    | 1          | 95     |
| 14      | -3.39   | 0.389 | 1     | 3    | 1          | 96     |

|    |       |       |    |     |    |     |
|----|-------|-------|----|-----|----|-----|
| 15 | -3.24 | 0.386 | 3  | 6   | 1  | 98  |
| 16 | -3.09 | 0.385 | 0  | 7   | 1  | 99  |
| 17 | -2.08 | 0.385 | 0  | 8   | 1  | 101 |
| 18 | -1.96 | 0.387 | 2  | 9   | 1  | 102 |
| 19 | -1.88 | 0.390 | 3  | 10  | 1  | 103 |
| 20 | -1.76 | 0.395 | 2  | 11  | 1  | 105 |
| 21 | -1.69 | 0.402 | 2  | 11  | 1  | 106 |
| 22 | -1.60 | 0.411 | 7  | 16  | 1  | 108 |
| 23 | -1.53 | 0.423 | 1  | 18  | 2  | 109 |
| 24 | -1.45 | 0.437 | 2  | 20  | 2  | 110 |
| 25 | -1.38 | 0.456 | 3  | 28  | 2  | 111 |
| 26 | -1.29 | 0.479 | 1  | 29  | 3  | 112 |
| 27 | -1.22 | 0.509 | 1  | 30  | 3  | 113 |
| 28 | -1.15 | 0.548 | 2  | 35  | 3  | 114 |
| 29 | -1.07 | 0.601 | 0  | 40  | 5  | 115 |
| 30 | -1.01 | 0.679 | 0  | 43  | 5  | 115 |
| 31 | -0.93 | 0.807 | 0  | 48  | 7  | 116 |
| 32 | -0.88 | 1.093 | 0  | 55  | 7  | 117 |
| 33 | -0.87 | 1.075 | 0  | 56  | 8  | 119 |
| 34 | -0.75 | 0.789 | 0  | 60  | 10 | 120 |
| 35 | -0.68 | 0.664 | 0  | 64  | 11 | 121 |
| 36 | -0.62 | 0.589 | 0  | 70  | 12 | 125 |
| 37 | -0.54 | 0.538 | 0  | 73  | 13 | 126 |
| 38 | -0.49 | 0.501 | 0  | 79  | 14 | 126 |
| 39 | -0.44 | 0.473 | 0  | 80  | 15 | 127 |
| 40 | -0.43 | 0.415 | 3  | 86  | 17 | 128 |
| 41 | -0.37 | 0.433 | 2  | 90  | 18 | 129 |
| 42 | -0.31 | 0.419 | 5  | 97  | 20 | 130 |
| 43 | -0.25 | 0.408 | 4  | 100 | 21 | 131 |
| 44 | -0.19 | 0.400 | 1  | 100 | 23 | 132 |
| 45 | -0.13 | 0.394 | 10 | 102 | 24 | 133 |
| 46 | -0.01 | 0.389 | 3  | 103 | 25 | 133 |

|    |      |       |    |     |    |     |
|----|------|-------|----|-----|----|-----|
| 47 | 0.05 | 0.386 | 3  | 115 | 28 | 135 |
| 48 | 0.11 | 0.385 | 4  | 118 | 29 | 135 |
| 49 | 0.16 | 0.385 | 2  | 130 | 30 | 136 |
| 50 | 0.22 | 0.387 | 8  | 130 | 31 | 137 |
| 51 | 0.37 | 0.390 | 9  | 135 | 33 | 137 |
| 52 | 0.43 | 0.395 | 1  | 134 | 41 | 139 |
| 53 | 0.47 | 0.402 | 2  | 138 | 48 | 139 |
| 54 | 0.53 | 0.411 | 2  | 145 | 52 | 140 |
| 55 | 0.59 | 0.423 | 4  | 149 | 56 | 140 |
| 56 | 0.65 | 0.437 | 2  | 150 | 60 | 140 |
| 57 | 0.70 | 0.456 | 2  | 150 | 61 | 140 |
| 58 | 0.80 | 0.479 | 3  | 150 | 65 | 141 |
| 59 | 0.85 | 0.509 | 5  | 158 | 68 | 141 |
| 60 | 0.93 | 0.548 | 1  | 160 | 70 | 142 |
| 61 | 1.01 | 0.601 | 2  | 160 | 74 | 145 |
| 62 | 1.06 | 0.679 | 3  | 160 | 75 | 145 |
| 63 | 1.14 | 0.807 | 4  | 160 | 78 | 146 |
| 64 | 1.21 | 1.093 | 5  | 165 | 80 | 148 |
| 65 | 1.28 | 0.473 | 6  | 165 | 81 | 148 |
| 66 | 1.35 | 0.415 | 7  | 165 | 83 | 149 |
| 67 | 1.40 | 0.433 | 2  | 169 | 84 | 150 |
| 68 | 1.50 | 0.419 | 1  | 170 | 89 | 150 |
| 69 | 1.62 | 0.408 | 1  | 170 | 90 | 152 |
| 70 | 1.68 | 0.400 | 1  | 775 | 91 | 153 |
| 71 | 1.75 | 0.394 | 0  | 175 | 92 | 154 |
| 72 | 1.78 | 0.389 | 0  | 180 | 93 | 155 |
| 73 | 1.99 | 0.386 | 12 | 180 | 94 | 156 |
| 74 | 2.07 | 0.385 | 2  | 185 | 95 | 156 |
| 75 | 2.18 | 0.385 | 3  | 185 | 96 | 156 |
| 76 | 2.31 | 0.387 | 1  | 185 | 97 | 158 |
| 77 | 2.40 | 0.390 | 4  | 190 | 98 | 158 |
| 78 | 2.55 | 0.395 | 0  | 190 | 99 | 159 |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

|    |       |       |   |     |    |       |
|----|-------|-------|---|-----|----|-------|
| 79 | 2.67  | 0.402 | 0 | 190 | 99 | 159   |
| 80 | 2.72  | 0.411 | 1 | 195 | 99 | 160   |
| 81 | 3.08  | 0.412 | 1 | 195 | 99 | 160   |
| 82 | 3.11  | 0.512 | 1 | 200 | 99 | 160   |
| 83 | 28    | 0.411 | 0 | 200 | 99 | 161   |
| 84 | 3.30  | 0.412 | 0 | 200 | 99 | 163   |
| 85 | 3.55  | 0.541 | 0 | 200 | 99 | 163   |
| 86 | 3.80  | 0.441 | 1 | 200 | 99 | 163   |
| 87 | 4.49  | 0.412 | 0 | 200 | 99 | 163   |
| 88 | ***** | ***** | 0 | 200 | 99 | ***** |

## الصفحة الرابعة :

يعرض في هذه الصفحة اعادة للبيانات المعروضة في الصفحة الثانية ، ولكن في حالة ترتيب الفقرات تصاعديا على وفق تقديرات صعوبتها والجدولان ( ٨ أ و ٨ ب ) يوضحان ذلك

### جدول ( ٨ أ )

بيانات الصفحة الرابعة لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدرج على

### أساس القدرة

Rascal for windows (tm) version 3.50

Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program

Date : 10 Jul .2011

Time: 14.46

Final Parameter Estimates from Data File:C: RASCALW SAMPLE1 .  
 DAT

Sorted in Item Difficulty Order

| Item | a     | b      | c     | SE(b) | Chi Sq. | df. | Scaled Diff |
|------|-------|--------|-------|-------|---------|-----|-------------|
| 6    | 1.490 | -3.914 | 0.000 | 0.178 | 35.690  | 51  | 65          |
| 13   | 1.490 | -3.885 | 0.000 | 0.176 | 10.485  | 51  | 66          |
| 17   | 1.490 | -3.441 | 0.000 | 0.176 | 23.268  | 51  | 68          |
| 37   | 1.490 | -3.247 | 0.000 | 0.148 | 21.277  | 51  | 69          |
| 10   | 1.490 | -3.114 | 0.000 | 0.177 | 9.214   | 51  | 70          |
| 19   | 1.490 | -3.044 | 0.000 | 0.176 | 32.415  | 51  | 72          |
| 32   | 1.490 | -3.044 | 0.000 | 0.189 | 45.710  | 51  | 72          |
| 55   | 1.490 | -2.732 | 0.000 | 0.180 | 12.369  | 51  | 73          |
| 1    | 1.490 | -2.668 | 0.000 | 0.186 | 11.518  | 51  | 75          |
| 21   | 1.490 | -2.551 | 0.000 | 0.178 | 30.124  | 51  | 76          |
| 33   | 1.490 | -2.470 | 0.000 | 0.176 | 23.126  | 51  | 76          |
| 27   | 1.490 | -2.441 | 0.000 | 0.290 | 17.212  | 51  | 77          |
| 29   | 1.490 | -2.264 | 0.000 | 0.177 | 31.938  | 51  | 78          |
| 2    | 1.490 | -2.221 | 0.000 | 0.189 | 14.588  | 51  | 78          |
| 18   | 1.490 | -1.998 | 0.000 | 0.261 | 23.257  | 51  | 79          |
| 3    | 1.490 | -1.874 | 0.000 | 0.177 | 21.800  | 51  | 80          |



|    |       |        |       |       |         |    |    |
|----|-------|--------|-------|-------|---------|----|----|
| 73 | 1.490 | -1.825 | 0.000 | 0.176 | 17.847  | 51 | 81 |
| 62 | 1.490 | -1.803 | 0.000 | 0.176 | 20.364  | 51 | 81 |
| 38 | 1.490 | -1.801 | 0.000 | 0.148 | 18.247  | 51 | 82 |
| 22 | 1.490 | -1.755 | 0.000 | 0.176 | 44.024  | 51 | 82 |
| 31 | 1.490 | -1.709 | 0.000 | 0.179 | 48.037  | 51 | 83 |
| 12 | 1.490 | -1.641 | 0.000 | 0.180 | 102.511 | 51 | 84 |
| 11 | 1.490 | -1.626 | 0.000 | 0.176 | 12.258  | 51 | 84 |
| 71 | 1.490 | -1.619 | 0.000 | 0.178 | 29.941  | 51 | 85 |
| 15 | 1.490 | -1.595 | 0.000 | 0.176 | 17.147  | 51 | 85 |
| 4  | 1.490 | -1.553 | 0.000 | 0.218 | 24.171  | 51 | 86 |
| 26 | 1.490 | -1.521 | 0.000 | 0.176 | 20.014  | 51 | 86 |
| 53 | 1.490 | -1.509 | 0.000 | 0.178 | 151.247 | 51 | 87 |
| 43 | 1.490 | -1.507 | 0.000 | 0.177 | 36.214  | 51 | 87 |
| 23 | 1.490 | -1.424 | 0.000 | 0.178 | 25.147  | 51 | 87 |
| 65 | 1.490 | -1.401 | 0.000 | 0.261 | 27.670  | 51 | 87 |
| 20 | 1.490 | -1.353 | 0.000 | 0.176 | 27.258  | 51 | 88 |
| 80 | 1.490 | -1.331 | 0.000 | 0.247 | 129.747 | 51 | 88 |
| 41 | 1.490 | -1.261 | 0.000 | 0.290 | 11.774  | 51 | 88 |
| 14 | 1.490 | -1.221 | 0.000 | 0.178 | 15.247  | 51 | 90 |
| 79 | 1.490 | -1.221 | 0.000 | 0.189 | 55.32   | 51 | 90 |
| 8  | 1.490 | -1.212 | 0.000 | 0.180 | 21.354  | 51 | 90 |
| 60 | 1.490 | -1.202 | 0.000 | 0.176 | 107.251 | 51 | 90 |
| 52 | 1.490 | -0.988 | 0.000 | 0.177 | 33.245  | 51 | 90 |
| 81 | 1.490 | -0.895 | 0.000 | 0.177 | 20.352  | 51 | 90 |
| 47 | 1.490 | -0.848 | 0.000 | 0.176 | 33.214  | 51 | 90 |
| 28 | 1.490 | -.766  | 0.000 | 0.176 | 25.190  | 51 | 91 |
| 68 | 1.490 | -0.755 | 0.000 | 0.178 | 23.540  | 51 | 92 |
| 57 | 1.490 | -0.694 | 0.000 | 0.177 | 29.117  | 51 | 92 |
| 46 | 1.490 | -0.578 | 0.000 | 0.189 | 25.312  | 51 | 93 |
| 82 | 1.490 | -0.518 | 0.000 | 0.176 | 19.051  | 51 | 93 |
| 30 | 1.490 | -.499  | 0.000 | 0.177 | 32.078  | 51 | 93 |
| 7  | 1.490 | -0.388 | 0.000 | 0.197 | 134.21  | 51 | 94 |
| 16 | 1.490 | -.385  | 0.000 | 0.176 | 15.110  | 51 | 95 |
| 24 | 1.490 | -.353  | 0.000 | 0.178 | 40.145  | 51 | 95 |
| 9  | 1.490 | -.350  | 0.000 | 0.247 | 11.921  | 51 | 95 |
| 66 | 1.490 | -0.342 | 0.000 | 0.176 | 124.047 | 51 | 96 |
| 58 | 1.490 | -0.238 | 0.000 | 0.180 | 22.804  | 51 | 97 |

|    |       |        |       |       |         |    |     |
|----|-------|--------|-------|-------|---------|----|-----|
| 39 | 1.490 | -0.171 | 0.000 | 0.148 | 22.689  | 51 | 97  |
| 51 | 1.490 | -0.135 | 0.000 | 0.218 | 22.031  | 51 | 97  |
| 36 | 1.490 | 0-.126 | 0.000 | 0.148 | 23.215  | 51 | 97  |
| 49 | 1.490 | -0.126 | 0.000 | 0.189 | 28.203  | 51 | 98  |
| 61 | 1.490 | -0.056 | 0.000 | 0.178 | 77.842  | 51 | 98  |
| 35 | 1.490 | 0.002  | 0.000 | 0.192 | 20.056  | 51 | 99  |
| 45 | 1.490 | 0.002  | 0.000 | 0.179 | 30.152  | 51 | 99  |
| 5  | 1.490 | 0.042  | 0.000 | 0.177 | 18.192  | 51 | 99  |
| 76 | 1.490 | 0.103  | 0.000 | 0.177 | 26.189  | 51 | 100 |
| 88 | 1.490 | 0.225  | 0.000 | 0.178 | 11.554  | 51 | 100 |
| 64 | 1.490 | 0.221  | 0.000 | 0.176 | 19.346  | 51 | 100 |
| 87 | 1.490 | 0.231  | 0.000 | 0.176 | 25.024  | 51 | 101 |
| 34 | 1.490 | 0.256  | 0.000 | 0.167 | 104.235 | 51 | 102 |
| 50 | 1.490 | 0.448  | 0.000 | 0.177 | 29.124  | 51 | 102 |
| 48 | 1.490 | 0.465  | 0.000 | 0.186 | 26.369  | 51 | 102 |
| 72 | 1.490 | 0.500  | 0.000 | 0.178 | 18.702  | 51 | 105 |
| 54 | 1.490 | 0.500  | 0.000 | 0.197 | 17.245  | 51 | 105 |
| 84 | 1.490 | 0.554  | 0.000 | 0.176 | 101.052 | 51 | 105 |
| 85 | 1.490 | 0.554  | 0.000 | 0.178 | 19.295  | 51 | 106 |
| 75 | 1.490 | 0.642  | 0.000 | 0.176 | 14.368  | 51 | 106 |
| 44 | 1.490 | 0.731  | 0.000 | 0.177 | 20.217  | 51 | 106 |
| 69 | 1.490 | 0.822  | 0.000 | 0.176 | 25.725  | 51 | 107 |
| 40 | 1.490 | 0.896  | 0.000 | 0.147 | 27.145  | 51 | 107 |
| 56 | 1.490 | 0.989  | 0.000 | 0.247 | 15.247  | 51 | 107 |
| 86 | 1.490 | 1.223  | 0.000 | 0.176 | 11.247  | 51 | 108 |
| 63 | 1.490 | 1.241  | 0.000 | 0.176 | 28.145  | 51 | 108 |
| 67 | 1.490 | 1.261  | 0.000 | 0.176 | 32.147  | 51 | 108 |
| 74 | 1.490 | 1.353  | 0.000 | 0.290 | 19.732  | 51 | 110 |
| 78 | 1.490 | 1.664  | 0.000 | 0.179 | 29.757  | 51 | 110 |
| 83 | 1.490 | 1.664  | 0.000 | 0.180 | 14.904  | 51 | 110 |
| 59 | 1.490 | 1.629  | 0.000 | 0.176 | 25.151  | 51 | 112 |
| 25 | 1.490 | 1.874  | 0.000 | 0.178 | 37.247  | 51 | 112 |
| 42 | 1.490 | 1.992  | 0.000 | 0.176 | 22.174  | 51 | 114 |
| 77 | 1.490 | 2.292  | 0.000 | 0.177 | 16.513  | 51 | 114 |
| 70 | 1.490 | 3.032  | 0.000 | 0.178 | 15.026  | 51 | 114 |

### جدول ( ٨ب )

بيانات الصفحة الرابعة لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدرج على أساس  
 الصعوبة

Rascal for windows (tm) version 3.50

Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program

Date : 25 10 Jul .2011

Time: 14.46

Final Parameter Estimates from Data File: C: RASCALW / SAMPLE1 .  
DAT

Sorted in Item Difficulty Order

| Item | Difficulty | Std. Error | Chi Sq. | df | Scaled Diff |
|------|------------|------------|---------|----|-------------|
| 4    | -2.380     | 0.214      | 11.655  | 51 | 68          |
| 12   | -2.285     | 0.180      | 203.706 | 51 | 68          |
| 16   | -2.032     | 0.176      | 32.808  | 51 | 70          |
| 34   | -1.887     | 0.155      | 203.34  | 51 | 70          |
| 8    | -1.788     | 0.180      | 29.698  | 51 | 72          |
| 18   | -1.725     | 0.253      | 14.079  | 51 | 72          |
| 54   | -1.499     | 0.178      | 43.086  | 51 | 78          |
| 29   | -1.725     | 0.177      | 31.931  | 51 | 79          |
| 1    | -1.445     | 0.186      | 47.430  | 51 | 81          |
| 40   | -1.397     | 0.147      | 33.541  | 51 | 83          |
| 20   | -1.349     | 0.176      | 28.690  | 51 | 84          |
| 30   | -1.301     | 0.177      | 31.620  | 51 | 84          |
| 25   | -1.278     | 0.178      | 42.914  | 51 | 84          |
| 26   | -1.146     | 0.176      | 25.648  | 51 | 84          |
| 39   | -1.063     | 0.156      | 11.717  | 51 | 86          |
| 17   | -0.945     | 0.176      | 32.809  | 51 | 87          |
| 2    | -0.926     | 0.188      | 35.493  | 51 | 87          |
| 72   | -0.816     | 0.188      | 25.156  | 51 | 88          |
| 35   | -0.798     | 0.155      | 26.313  | 51 | 88          |
| 61   | -0.798     | 0.178      | 32.809  | 51 | 88          |
| 21   | -0.762     | 0.178      | 41.108  | 51 | 90          |
| 28   | -0.728     | 0.176      | 25.156  | 51 | 90          |
| 10   | -0.678     | 0.177      | 43.086  | 51 | 91          |
| 11   | -0.677     | 0.176      | 29.311  | 51 | 92          |

|    |        |       |         |    |     |
|----|--------|-------|---------|----|-----|
| 14 | -0.643 | 0.178 | 17.183  | 51 | 93  |
| 70 | -0.660 | 0.177 | 25.648  | 51 | 93  |
| 24 | -0.594 | 0.178 | 42.152  | 51 | 93  |
| 42 | -0.578 | 0.188 | 19.263  | 51 | 93  |
| 64 | -0.498 | 0.178 | 28.690  | 51 | 93  |
| 19 | -0.482 | 0.176 | 38.373  | 51 | 94  |
| 38 | -0.390 | 0.170 | 18.511  | 51 | 94  |
| 78 | -0.360 | 0.170 | 203.34  | 51 | 94  |
| 59 | -0.345 | 0.176 | 31.417  | 51 | 95  |
| 6  | -0.345 | 0.178 | 32.108  | 51 | 95  |
| 9  | -0.315 | 0.241 | 39.233  | 51 | 95  |
| 79 | -0.286 | 0.156 | 26.313  | 51 | 95  |
| 51 | -0.185 | 0.176 | 15.525  | 51 | 96  |
| 80 | -0.115 | 0.147 | 113.480 | 51 | 96  |
| 46 | -0.087 | 0.178 | 35.493  | 51 | 96  |
| 67 | -0.018 | 0.280 | 37.170  | 51 | 97  |
| 56 | 0.035  | 0.176 | 23.706  | 51 | 97  |
| 45 | 0.115  | 0.177 | 47.430  | 51 | 97  |
| 81 | 0.168  | 0.141 | 17.570  | 51 | 97  |
| 27 | 0.182  | 0.280 | 109.661 | 51 | 97  |
| 15 | 0.260  | 0.176 | 31.417  | 51 | 97  |
| 5  | 0.274  | 0.177 | 25.998  | 51 | 98  |
| 7  | 0.287  | 0.195 | 105.525 | 51 | 99  |
| 22 | 0.300  | 0.176 | 23.137  | 51 | 99  |
| 65 | 0.300  | 0.178 | 41.108  | 51 | 100 |
| 13 | 0.360  | 0.176 | 32.934  | 51 | 100 |
| 58 | 0.378  | 0.253 | 17.183  | 51 | 100 |
| 36 | 0.429  | 0.151 | 13.480  | 51 | 101 |
| 50 | 0.442  | 0.177 | 32.108  | 51 | 102 |
| 48 | 0.455  | 0.180 | 11.655  | 51 | 103 |
| 33 | 0.455  | 0.176 | 23.014  | 51 | 103 |
| 60 | 0.520  | 0.176 | 132.808 | 51 | 103 |
| 31 | 0.752  | 0.179 | 47.855  | 51 | 103 |
| 32 | 0.558  | 0.188 | 44.078  | 51 | 103 |
| 44 | 0.558  | 0.214 | 14.125  | 51 | 103 |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

.....م.د. خالد جمال جاسم الدليمي

|    |       |       |         |    |     |
|----|-------|-------|---------|----|-----|
| 52 | 0.578 | 0.180 | 29.698  | 51 | 104 |
| 3  | 0.597 | 0.177 | 21.256  | 51 | 104 |
| 75 | 0.635 | 0.155 | 47.855  | 51 | 104 |
| 63 | 0.726 | 0.178 | 38.373  | 51 | 104 |
| 49 | 0.895 | 0.241 | 25.998  | 51 | 105 |
| 47 | 0.908 | 0.195 | 21.256  | 51 | 105 |
| 71 | 0.935 | 0.179 | 19.661  | 51 | 105 |
| 53 | 0.935 | 0.176 | 309.233 | 51 | 105 |
| 83 | 1.001 | 0.152 | 11.717  | 51 | 106 |
| 84 | 1.001 | 0.154 | 133.541 | 51 | 107 |
| 74 | 1.028 | 0.155 | 31.620  | 51 | 107 |
| 87 | 1.028 | 0.149 | 17.187  | 51 | 108 |
| 43 | 1.109 | 0.177 | 17.187  | 51 | 108 |
| 68 | 1.177 | 0.176 | 42.152  | 51 | 109 |
| 55 | 1.303 | 0.176 | 29.311  | 51 | 109 |
| 37 | 1.303 | 0.150 | 17.570  | 51 | 109 |
| 62 | 1.493 | 0.176 | 14.079  | 51 | 109 |
| 66 | 1.508 | 0.176 | 123.137 | 51 | 111 |
| 73 | 1.600 | 0.176 | 31.931  | 51 | 111 |
| 88 | 1.600 | 0.144 | 14.125  | 51 | 114 |
| 57 | 1.778 | 0.176 | 32.934  | 51 | 114 |
| 82 | 1.811 | 0.150 | 18.511  | 51 | 114 |
| 77 | 1.811 | 0.150 | 23.014  | 51 | 114 |
| 85 | 1.811 | 0.144 | 12.147  | 51 | 115 |
| 23 | 1.969 | 0.178 | 37.170  | 51 | 116 |
| 41 | 2.006 | 0.186 | 12.147  | 51 | 116 |
| 76 | 2.285 | 0.151 | 44.078  | 51 | 117 |
| 86 | 2.285 | 0.148 | 19.263  | 51 | 118 |
| 69 | 2.842 | 0.177 | 42.914  | 51 | 118 |

قيمة كاي الجدولية بدرجة حرية (٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ٧٩,٠٨ ، معلم التمييز =

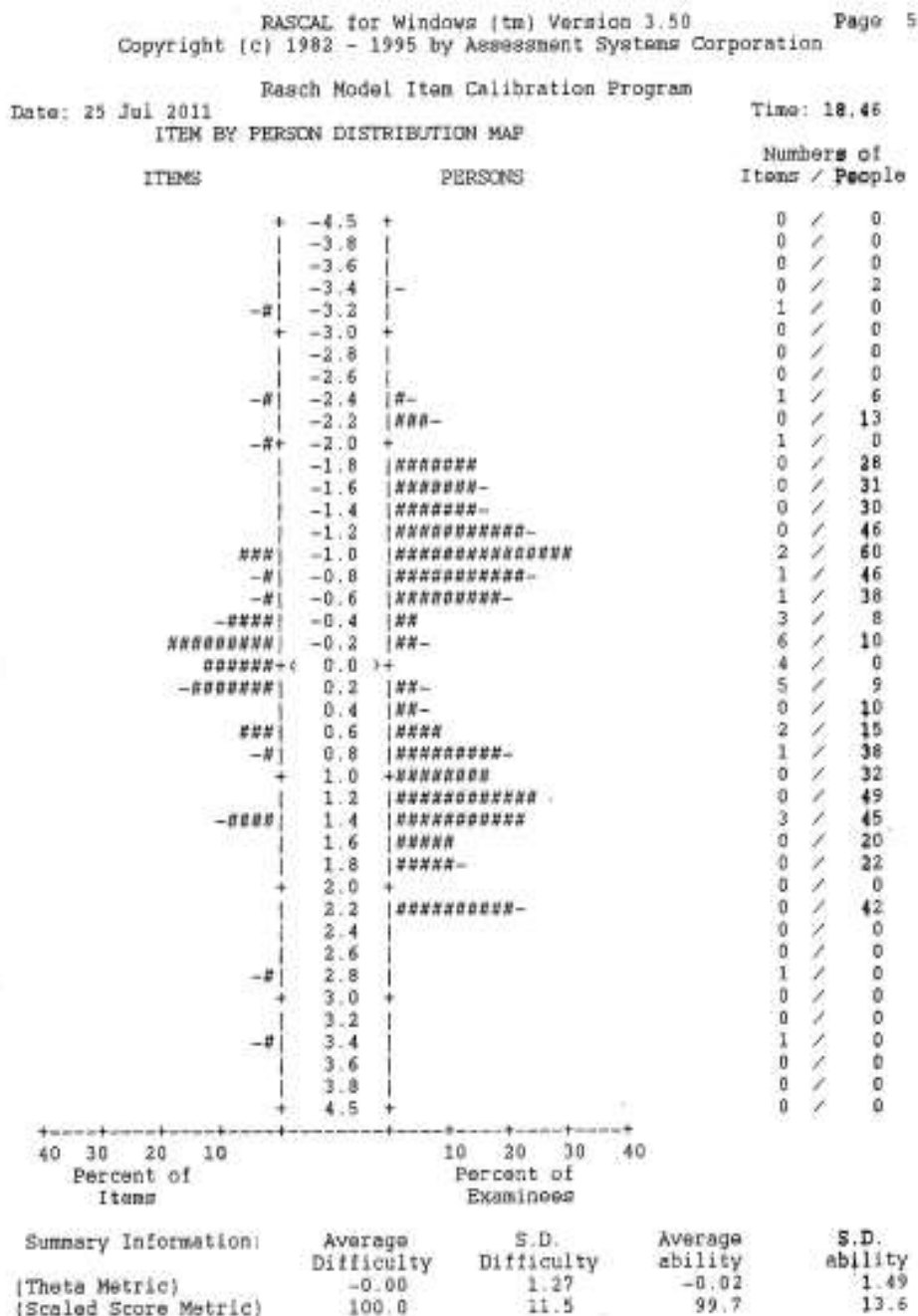
١,٤٩٠

يلاحظ من الجدول السابق ان الفقرات ذات التسلسل (٧ ، ١٢ ، ٣٤ ، ٥٣ ، ٦٦ ، ٦٠ ، ٨٠ ، ٨٤) فقرات دالة احصائيا ، باستخدام قيم مربع كاي ( ١٣٤,٢١ ، ١٠٢,٥١١ ، ١٠٤,٢٣٥ ، ١٥١,٢٤٧ ، ١٠٧,٢٥١ ، ١٢٤,٠٤٧ ، ١٢٩,٧٤٧ ، ١٠١,٠٥٢) على التوالي الملحق (٢) ، وهي اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٧٩,٠٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥١) وعليه تم استبعاد هذه الفقرات واصبح الاختبار يتكون من (٨٠) فقرة .

### الصفحة الخامسة :

يعرض البرنامج في هذه الصفحة خارطة توزيع صعوبات الفقرات وقدرات الافراد ويطلق عليها اسم خارطة المتغير ، ولان معلم الفرد يقيس ما يقيسه معلم الصعوبة ، ويعبر عنه على التدرج نفسه لذلك فان تقديرات القدرة والصعوبة تنتوزع على السمة نفسها او المتغير موضوع القياس وبوحدة اللوجيت ، لذلك فان الهدف من هذه الخارطة تحديد مواقع الافراد والفقرات على هذا التدرج مع بيان التوزيع التكراري لكل منهما ، والشكل (١) يوضح ذلك

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....





وبيين الشكل اعلاه ما يأتي :

- العمود المركزي في منتصف الشكل هو محور التدرج الذي يمثل عليه تدرج كل من قدرة والصعوبة ، ويمتد هذا المحور على مدى يتراوح بين (-٤,٥ ) الى (+٤,٥) بتدرج مقداره (٠,٢) لوجيت .

- كما يوضح الشكل المؤشر بعلامة (#) على يمين المحور التوزيع التكراري لقدرات المفحوصين على وفق النسبة المئوية عند مستويات القدرة المختلفة ، في حين يوضح الشكل على يسار المحور التوزيع التكراري لصعوبات الفقرات على وفق النسبة المئوية عند مستويات الصعوبة المختلفة ، كما يلاحظ وجود فراغات في التوزيع التكراري لصعوبات الفقرات ، ويشير هذا الى ان الفقرات لم تغط الصعوبات عند هذه المستويات على الرغم من وجود قدرات لافراد العينة في التوزيع المقابل ، وهذا يفيد في اضافة فقرات بمستويات الصعوبة هذه مستقبلا .

- يبين العمود على يسار الشكل تكرارات الافراد والفقرات المناظرة لمستويات التدرج المختلفة .

- في نهاية الشكل من الاسفل بيانات توضح ان متوسط صعوبة الاختبار (-0.0) بوحدة اللوجيت ( 100 بالدرجات الموزونة ) ، وبانحراف معياري مقداره (1.27) (11.5) بالدرجات الموزونة ، اما متوسط قدرة عينة المفحوصين بلغت (-0.02) بوحدة اللوجيت (99.7) بالدرجات الموزونة ، وبانحراف معياري مقداره (1.49)(13.6) بالدرجات الموزونة .

- وبما ان متوسط صعوبة الفقرات مقارب لمتوسط قدرة عينة المفحوصين ، اذ بلغ الفرق بينهما (-0.02) لوجيت ، فان مستوى الاختبار يناسب عينة المفحوصين بوجه عام مما يقلل من عوامل التخمين والملل في الاجابة عن فقرات الاختبار .

الصفحة السادسة

في هذه الصفحة يعرض البرنامج المنحنى المميز للاختبار Test Characteristic Curve، إذ يشير الاحداثي العمودي إلى نسبة الاستجابات الصحيحة المقدرة ( الدرجات الكلية ) ، بينما يشير الاحداثي الأفقي إلى مدى قدرة الأفراد الشكل (٢) يوضح ذلك ، يصور هذا الشكل العلاقة بين نسبة الاستجابات الصحيحة على الفقرات ومقياس القدرة معبرا عنه باللوجيت ، وتسمى العلاقة التقيسية calibration relation ship بين تقديرات القدرة والدرجة الكلية المحتملة على الاختبار (عوض الله ، ٢٠٠٠ : ١٤٨).

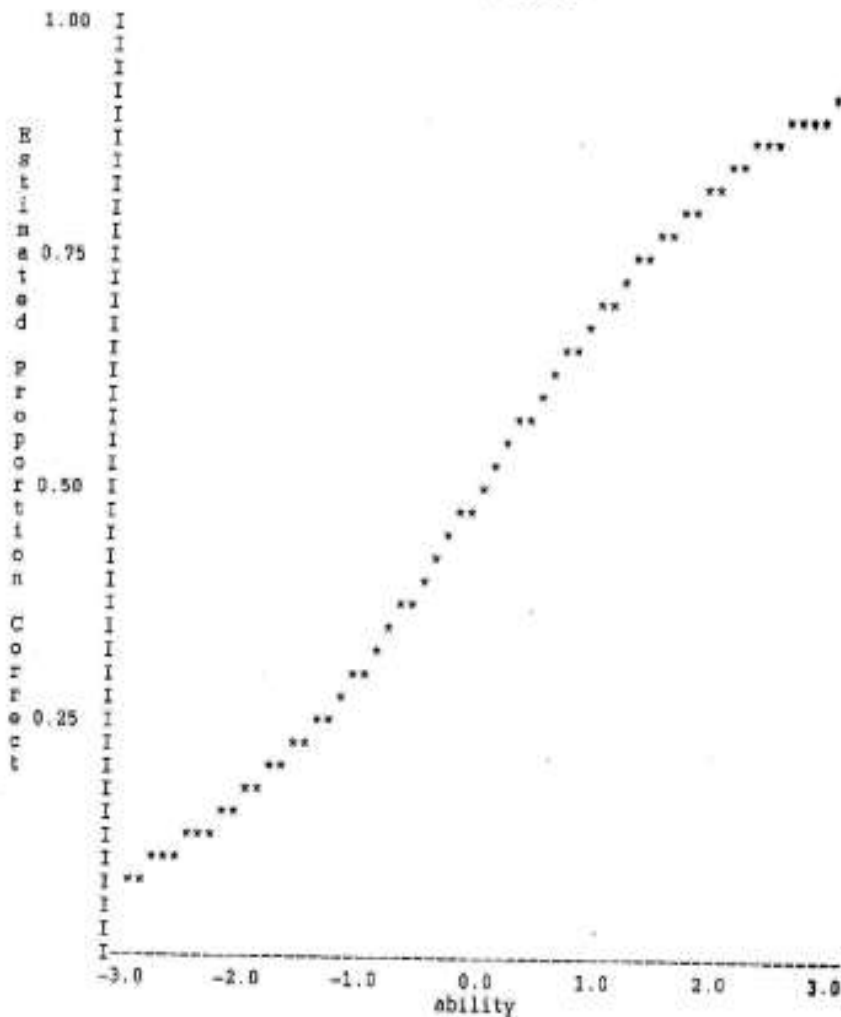
استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

---

RASCAL for Windows (tm) Version 3.50 Page 6  
Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program  
Date: 25 Jul 2011 Time: 18.46

Test Characteristic Curve



### الصفحة السابعة

يعرض البرنامج في هذه الصفحة منحنى معلومات الاختبار ، ويبين هذا المنحنى كمية المعلومات المستمدة من الاختبار عند مستويات القدرة المختلفة ، وفي بداية هذه الصفحة عرض لخصائص الاختبار مثل الثبات الذي بلغ (٠,٨١٥) والمعلومات المتوقعة التي بلغت (٤,٨٣٥) والمعلومات المحسوبة والتي بلغ مقدارها (٥,٤٥٦) ، وبشكل عام يمكن عد المنحنى الاعتدالي انموذجا جيدا للمعلومات المستمدة من الاختبار .

شكل (٣)

الصفحة السابعة كما يعرضها البرنامج

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

RASCAL for Windows (tm) Version 3.50 Page 7  
Copyright (c) 1982 - 1995 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program

Date: 25 Jul 2011

Time: 18.46

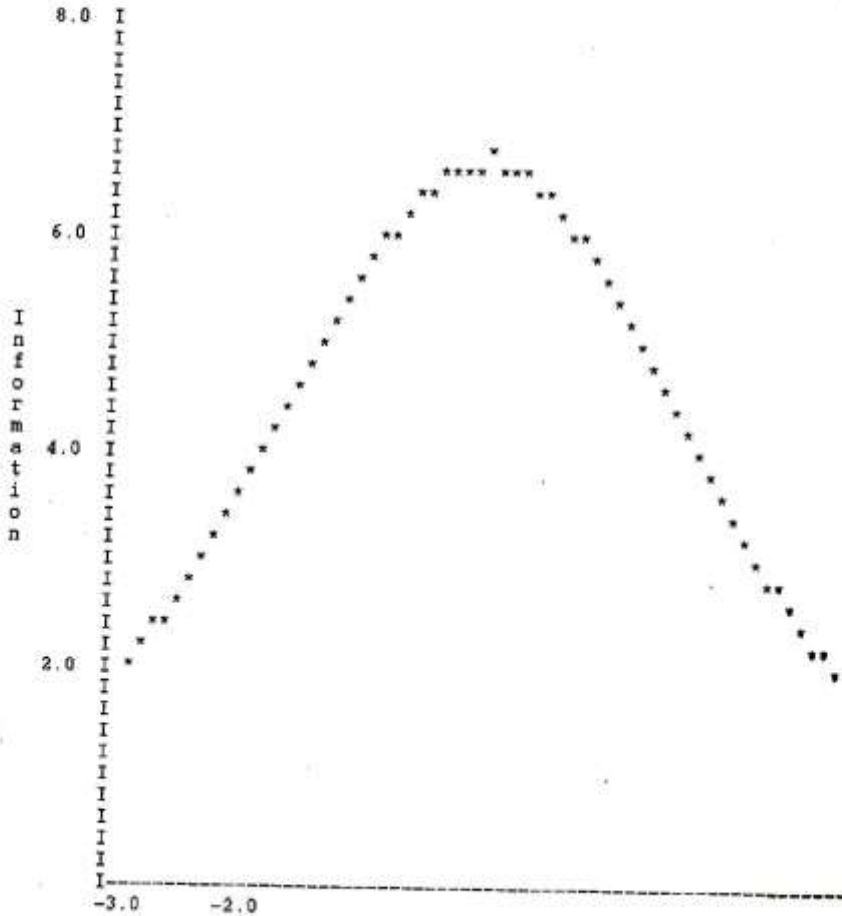
Test characteristics:

Estimated  
reliability  
0.815

Expected  
Information  
4.835

Average  
Information  
5.456

Test Information Curve



### اختبار حسن المطابقة:

تختلف محكات المطابقة لأنموذج راش باختلاف احصائي التوافق المستخدم ،  
الا ان هذه المحكات لاتتناقض مع افتراضات الانموذج وهدف المطابقة ، وتشير  
(كاظم ، ١٩٩٦ أ) ان هناك ثلاث محكات اساسية يقوم عليها اختيار الفقرات المطابقة  
لافتراضات الانموذج وحذف الفقرات غير الملائمة وهي :

١- ان تتفق الفقرة في تعريفها للمتغير مع ذلك الذي تعرفه بقية الفقرات في  
الاختبار .

٢- ان تكون الفقرة مستقلة عن العينة .

٣- ان يكون للفقرات قوة تمييزية مناسبة ( كاظم ، ١٩٩٦ أ : ٤٥٠-٤٥٤ )

وقد تحقق الباحث من هذه المحكات وعلى النحو الاتي :

نظراً إلى أن "برنامج راسكال" (RASCAL) لا يحسب قيم إحصائيات عدم  
مطابقة المفحوصين للأنموذج، لذا قام الباحث بحذف استجابات المفحوصين غير  
المطابقين لافتراضات الأنموذج يدوياً من خلال تقسيم الاختبار الى اختبار سهل  
وآخر صعب على وفق تدريج "برنامج راسكال". وبعدها تم حذف استجابة كل  
مفحوص كانت درجته الكلية على الاختبار الصعب أكبر أو مساوية لدرجته على  
الاختبار السهل، ووفقاً لهذا المحك، وبالرجوع إلى ملف الدرجات الخاص بالبرنامج،  
تبين أن الأفراد جميعهم مطابقون للأنموذج ، وعليه تم إخضاع عينة البحث البالغة  
(٢٠٠) فرد للتحليل الخاص بإجراءات التحقق من افتراضات "أنموذج راش".

وبعد اجراء تحليل البيانات للاختبار حذفت كل فقرة كانت قيمة مربع كاي

لها دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

المحك الثاني. أن تكون الفقرة مستقلة عن العينة: ويتطلب هذا المحك تحقيق

الافتراضين الآتيين:

تبين من التحليل الإحصائي على وفق "أنموذج راش" أن هناك قوة تمييزية واحدة، إذ بلغت القوة التمييزية للاختبار (١,٤٩٠) ، وبهذا تم التحقق من هذا المحك.

#### المحك الثالث. أن تكون الفقرات قوة تمييزية مناسبة:

تشير "أدبيات القياس والتقويم المعاصر ونظرياته"، إلى أن المدى المقبول الذي يتأرجح بينه "معامل التمييز" عند مستوى (٠,٠٥) يتراوح بين (٠,٥٧) و(١,٤٣). إذ تتأرجح زاوية الميل على محور القدرة بين (٣٠°) و(٥٥°)، أما عند مستوى (٠,٠١)، فإن المدى المقبول يتراوح بين (٠,٤٣) و(١,٥٧)، إذ تتأرجح زاوية الميل بين (٢٣°) إلى (٥٨°)، وليس هناك مدى ثابت تتأرجح فيه قيم معاملات التمييز حول القيمة التمييزية المثلى (واحد)، وإنما يتوقف هذا المدى على قيمة تباين معاملات تمييز فقرات الاختبار (كاظم، ١٩٩٦: ٣٥٤).

وأختير مستوى (٠,٠١) محكاً للبحث الحالي، ويلحظ أن معامل التمييز بلغ (١,٤٩٠) ، وهذا يشير إلى أن معامل التمييز لفقرات الاختبار ضمن المدى المقبول. افتراضات موضوعية القياس:

إن التحقق من مدى توافر متطلبات الموضوعية في أداة القياس التي أنشئت على وفق "أنموذج راش"، يعد ذلك في جوهره اختبار لصدق هذا لأنموذج في تحقيقه موضوعية القياس، ويتلخص هذا التحقق في الجوانب الآتية:

أولاً: أن الفقرات تُعرّف فيما بينها متغيراً واحداً (افتراض أحادية البعد):

#### وتم التحقق من هذا الافتراض من خلال مؤشرين هما:

١- إجراء التحليل العاملي للدرجة الكلية للاختبار ، وأفرز التحليل العاملي وجود عامل عام ، والجدول (٧) وضح ذلك

٢- تحليل فقرات الاختبار على وفق "أنموذج راش" ومدى مطابقة الفقرات لافتراضات الأنموذج، إذ يشير (Wright, Poncho & Pokson, 1969) إلى أن مطابقة الفقرات لافتراضات "أنموذج راش" يُعد دليلاً على أن الفقرات تقيس سمة أحادية البعد (Wright, Poncho & Pokson, 1969:25). وباستخدام اختبار "مربع كاي"، تم استبعاد الفقرات غير المطابقة للأنموذج، وبهذا تحقق افتراض أحادية البعد.

### ثانياً. استقلالية القياس:

لاستقلالية القياس جانبيين هما:

- ١- استقلال القياس عن قدرة العينة التي تؤدي الاختبار، أي ان لايعتمد:
    - تقدير قدرة الفرد على قدرة باقي الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار.
    - تقدير صعوبة الفقرة عنها قدرة الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار.
  - ٢- استقلال القياس عن الفقرات التي يجيب عنها الأفراد، أي ان لايعتمد:
    - تقدير صعوبة الفقرة على باقي فقرات الاختبار.
    - تقدير قدرة الأفراد على فقرات الاختبار التي يجيب عنها.
- والتحقق من هذين الجانبين، كان على النحو الآتي:
- ١- استقلال القياس عن قدرة العينة التي تؤدي الاختبار :

للتحقق من هذا الافتراض يلزم وجود عينتين من المفحوصين المطابقة استجاباتهم لافتراضات الانموذج ، ويتقدمون لفقرات الاختبار المدرج بانموذج راش وهذا يؤدي الى التحقق من وجهتين :

الاولى : إذا كانت تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار والنتيجة عن تحليل أداء أفراد إحدى العينتين على هذا الاختبار تتكافأ إحصائياً ، مع الأخذ بنظر الاعتبار الخطأ المعياري لهذه التقديرات مع تلك المشتقة من



تحليل أداء أفراد العينة الكلية، ويعني هذا أن تقدير قدرة الفرد الحاصل على درجة كلية معينة على هذا الاختبار لا تتأثر باختلاف مستوى أداء عينة التحليل ومعنى هذا تحرر قدرة الفرد المقدر بهذا الاختبار من قدرة باقي الأفراد الذين يجيبون عنه.

الثانية : إذا كانت تقديرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار الناتجة من تحليل أداء أفراد إحدى العينتين متكافئة إحصائياً ، مع الأخذ بنظر الاعتبار الخطأ المعياري لهذه التقديرات، مع تلك التقديرات المشتقة من تحليل أداء أفراد العينة الكلية، دل ذلك على أن تقدير صعوبة الفقرة لا يتأثر باختلاف عينة التحليل، وهذا يعني تحرر تقدير صعوبة الفقرة عن قدرة الأفراد الذين يجيبون على الاختبار (كاظم، ١٩٩٦ ب: ٥٢٦).

ولتحقيق هذين الجانبين قام الباحث بتجزئة عينة التحليل الإحصائي للاختبار إلى عينتين أحدهما "مرتفعة المستوى"، والأخرى "منخفضة المستوى" بعد ترتيب افراد عينة التحليل الكلية البالغة (٢٠٠) فرد وتكون العينة المرتفعة المستوى من الفرد الاول وحتى الفرد رقم (١٠٠) والآخرى المنخفضة من الفرد (١٠١) وحتى الفرد (٢٠٠) ، ثم حلت نتائج استجابات كل عينة على انفراد على الاختبار باستخدام "برنامج راسكال المحوسب"(RASCAL)، وذلك لحساب صعوبة الفقرات وأخطائها المعيارية، وتقديرات القدرة وأخطائها المعيارية. وبعد ذلك أجريت مقارنة لمعلمي الأنموذج (الصعوبة والقدرة) كما تشتق من تحليل أداء "العينة الكلية"، وكل من العينتين "مرتفعة المستوى" و"منخفضة المستوى"، وذلك للتحقق من التكافؤ الإحصائي لهذه التقديرات، وتُعد التقديرات المتناظرة متكافئة إحصائياً إذا لم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين مجموع الخطأ المعياري لهما (كاظم، ١٩٩٦: ٥٢٦)، ويبين الجدول (٩)

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

تقديرات الصعوبة المقابلة لكل فقرة اختبارية من الاختبار المشتقة من العينات الكلية،  
 والمرفوعة المستوى، والمنخفضة المستوى.

### جدول ( ٩ )

تقديرات الصعوبة المقابلة لكل فقرة من فقرات الاختبار المشتقة من العينات الكلية  
 والمنخفضة والمستوى والمرفوعة المستوى

| رقم<br>الفقرة | العينه الكلية    |                   | العينه منخفضة المستوى |                           |                   | العينه مرتفعة المستوى |                           |
|---------------|------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|
|               | تقدير<br>الصعوبة | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين |
| ١             | ١,٦٤٩-           | ٠,٢١٠             | ١,٧١٩-                | ٠,٠٧                      | ٠,٢٨٢             | ١,٤٨١-                | ٠,١٦٨                     |
| ٢             | ٤,٠٠٦-           | ٠,٥٨٣             | ٤,٥٩٤                 | ٠,٥٨٨                     | ١,٠٠٦             | ٣,٤١٦-                | ٠,٥٩٠                     |
| ٣             | ٠,٢٤٦-           | ٠,١٥٠             | ٠,١٩٩-                | ٠,٠٤٧                     | ٠,٢٠٣             | ٠,١٣٧-                | ٠,١٠٩                     |
| ٤             | ٠,٦٧٦            | ٠,١٦٠             | ٠,٦٣٠-                | ٠,٠٤٦                     | ٠,٢١٣             | ٠,٤٩٤-                | ٠,١٨٢                     |
| ٥             | ١,٨٨٩-           | ٠,٢٢٩             | ١,٨٠١-                | ٠,٠٨٨                     | ٠,٢٩٠             | ١,٩٤٤-                | ٠,٠٥٥                     |
| ٦             | ٠,٢٦٩-           | ٠,١٥٠             | ٠,٥٨٥-                | ٠,٣١٦                     | ٠,٢١٢             | ٠,٠٤٩                 | ٠,٢٢٠                     |
| ٧             | ٠,٢٣١            | ٠,١٤٦             | ٠,٢٨٣-                | ٠,٠٥٢                     | ٠,٢٠٥             | ٠,٨٧٢                 | ٠,٦٤١                     |
| ٨             | ٠,١٧٩-           | ٠,١٤٩             | ٠,٤٦٩-                | ٠,٣١٧                     | ٠,٢٠٩             | ٠,١٣٩                 | ٠,٠٤                      |
| ٩             | ١,٢٩٧-           | ٠,١٨٧             | ١,٢٤٣-                | ٠,٠٥٤                     | ٠,٢٤٣             | ١,٣٨٧-                | ٠,٠٩                      |
| ١٠            | ١,٨٨٩-           | ٠,٢٢٩             | ١,٧١٩-                | ٠,١٧                      | ٠,٢٨٢             | ٢,٢٦١-                | ٠,٣٧٢                     |
| ١١            | ١,٩٩٧-           | ٠,٢٣٨             | ١,٩٨٠-                | ٠,٠١٧                     | ٠,٣٠٩             | ٢,٠٩٢-                | ٠,٠٩٥                     |
| ١٢            | ٠,٢٩٥            | ٠,١٤٦             | ٠,١٨٥-                | ٠,١١                      | ٠,٢٠٣             | ٠,٥٤٣                 | ٠,٢٤٨                     |
| ١٣            | ٠,٧٠٢-           | ٠,١٦١             | ٠,٤٩٦-                | ٠,٢٠٦                     | ٠,٢٠٩             | ٠,٩٨٧-                | ٠,٢٨٥                     |
| ١٤            | ٠,٨٠٨-           | ٠,١٦٥             | ٠,٧٦٩-                | ٠,٠٣٩                     | ٠,٢١٨             | ٠,٨٥١-                | ٠,٠٤٢                     |
| ١٥            | ١,١٦٣-           | ٠,١٨٠             | ١,٠٢٠-                | ٠,١٤٣                     | ٠,٢٣٠             | ١,٤٨١-                | ٠,٣١٨                     |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | العينة الكلية    |                   | العينة منخفضة المستوى |                           |                   | العينة مرتفعة المستوى |                           |
|---------------|------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|
|               | تقدير<br>الصعوبة | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين |
| ١٦            | ١,١٦٣-           | ٠,١٨٠             | ١,١٨٥-                | ٠,٠٢٢                     | ٠,٢٤٠             | ١,٢١٤-                | ٠,٠٥١                     |
| ١٧            | ٠,٢٥٢            | ٠,١٤٦             | ٠,٥٤٦                 | ٠,٢٩٤                     | ٠,٢٠٨             | ٠,٠٠٣                 | ٠,٢٤٩                     |
| ١٨            | ٠,٠٨٢            | ٠,١٤٦             | ٠,٢٩٣                 | ٠,٢١١                     | ٠,٢٠٣             | ٠,٠٤٣-                | ٠,٠٣٩                     |
| ١٩            | ٠,٩٩٩            | ٠,١٥٤             | ٠,٩٨٥                 | ٠,٠٤١                     | ٠,٢٢٢             | ٠,٩١٦                 | ٠,٠٨٣                     |
| ٢٠            | ٠,٤٥٤-           | ٠,١٥٤             | ٠,٤١٠-                | ٠,٠٤٤                     | ٠,٢٠٧             | ٠,٥٤٩-                | ٠,٠٩٥                     |
| ٢١            | ٠,٠١٧            | ٠,١٤٧             | ٠,٣٣٤                 | ٠,٣١٧                     | ٠,٢٠٤             | ٠,٣٤٠-                | ٠,٣٢٣                     |
| ٢٢            | ١,٩٣٧            | ٠,١٩١             | ١,٦٥٧                 | ٠,٢٨٠                     | ٠,٢٦٨             | ٢,١٥٦                 | ٠,٢١٩                     |
| ٢٣            | ٢,٣٥٠            | ٠,٢١٨             | ١,٨٠٧                 | ٠,٥٤٣                     | ٠,٢٨١             | ٢,٨٢٦                 | ٠,٤٧٦                     |
| ٢٤            | ٢,٦٧٠            | ٠,٢٤٥             | ٢,٢٧٤                 | ٠,٣٩٦                     | ٠,٣٣٤             | ٢,٩٣٧                 | ٠,٢٦٧                     |
| ٢٥            | ٠,٩٢٩            | ٠,١٥٢             | ٠,٦٧٧                 | ٠,٢٥٢                     | ٠,٢١١             | ١,٢٢٩                 | ٠,٣٠                      |
| ٢٦            | ٠,٠٠٤-           | ٠,١٤٧             | ٠,٠٤٧                 | ٠,٠٤٣                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٠٠٣                 | ٠,٠٠١                     |
| ٢٧            | ٠,٨٦٠            | ٠,١٥١             | ٠,٩٠٩                 | ٠,٠٤٩                     | ٠,٢٢٠             | ٠,٩١٦                 | ٠,٠٥٦                     |
| ٢٨            | ٠,٢٩١-           | ٠,١٥١             | ٠,٠٧٦-                | ٠,٢١٥                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٤٤٠-                | ٠,١٤٩                     |
| ٢٩            | ٠,٢٢٤-           | ٠,١٥٠             | ٠,٢٤١-                | ٠,٠١٧                     | ٠,٢٠٤             | ٠,٢٣٥-                | ٠,٠١١                     |
| ٣٠            | ٠,٦٣٨            | ٠,١٤٨             | ٠,٧٢٢                 | ٠,٠٨٤                     | ٠,٢١٣             | ٠,٦١٥                 | ٠,٠٢٣                     |
| ٣١            | ١,٦٠٦-           | ٠,٢٠٧             | ١,٧١٩-                | ٠,١١٣                     | ٠,٢٨٢             | ١,٣٨٧-                | ٠,٢١٩                     |
| ٣٢            | ٠,٠١٧            | ٠,١٤٧             | ٠,٠٤٧                 | ٠,٠٣                      | ٠,٢٠٢             | ٠,٠٤٩                 | ٠,٠٣٢                     |
| ٣٣            | ٠,٣٦٠-           | ٠,١٥٢             | ٠,٠٧٦-                | ٠,٢٤٨                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٧٢٥-                | ٠,٣٦٥                     |
| ٣٤            | ٠,٢١٠            | ٠,١٤٦             | ٠,٤٦٠-                | ٠,٢٥٠                     | ٠,٢٠٦             | ٠,٠٤٣-                | ٠,١٦٧                     |
| ٣٥            | ٠,٠٢٦-           | ٠,١٤٧             | ٠,٥٤٦                 | ٠,٥٢٠                     | ٠,٢٠٨             | ٠,٧٨٧-                | ٠,٧٦١                     |
| ٣٦            | ٠,٣١٤-           | ٠,١٥١             | ٠,٠٧٦-                | ٠,٢٣٨                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٣٨٧-                | ٠,٠٧٣                     |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار همنون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | العينة الكلية    |                   | العينة منخفضة المستوى |                           |                   | العينة مرتفعة المستوى |                           |
|---------------|------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|
|               | تقدير<br>الصعوبة | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين |
| ٣٧            | ٠,٥٠٢-           | ٠,١٥٥             | ٠,٣٢٥-                | ٠,١٧٧                     | ٠,٢٠٥             | ٠,٧٢٥-                | ٠,٢٢٣                     |
| ٣٨            | ١,٣٦٩-           | ٠,١٩١             | ١,١٢٨-                | ٠,٢٤١                     | ٠,٢٣٦             | ١,٦٩٣-                | ٠,٣٢٤                     |
| ٣٩            | ١,٠٩٩-           | ٠,١٧٧             | ١,٠٢٠-                | ٠,٠٧٩                     | ٠,٢٣٠             | ١,٣٨٧-                | ٠,٢٨٨                     |
| ٤٠            | ٠,٥٢٩            | ٠,١٤٧             | ٠,٨١٤                 | ٠,٢٨٥                     | ٠,٢١٦             | ٠,٢٢٨                 | ٠,٣٠١                     |
| ٤١            | ٠,٤٧٨-           | ٠,١٥٥             | ٠,٤١٠-                | ٠,٠٦٨                     | ٠,٢٠٧             | ٠,٥٤٩-                | ٠,٠٧١                     |
| ٤٢            | ٠,١٢٥            | ٠,١٤٦             | ٠,٠٨٨                 | ٠,٠٣٧                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٢٢٨                 | ٠,١٠٣                     |
| ٤٣            | ٠,٨٠٨-           | ٠,١٦٥             | ٠,٥٤٠-                | ٠,٢٦٨                     | ٠,٢١٠             | ١,٢٩٨-                | ٠,٤٩٠                     |
| ٤٤            | ٠,١٣٥-           | ٠,١٤٨             | ٠,٠٤٧                 | ٠,٠٨٨                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٣٣٥-                | ٠,٢٠                      |
| ٤٥            | ٠,٩٧٨-           | ٠,١٧١             | ٠,٧٦٩-                | ٠,٢٠٩                     | ٠,٢١٨             | ١,٢٨١-                | ٠,٣٠٣                     |
| ٤٦            | ٠,٠٢٦-           | ٠,١٤٧             | ٠,٠٧٦-                | ٠,٠٥                      | ٠,٢٠٢             | ٠,١٣٩                 | ٠,١١٣                     |
| ٤٧            | ٠,٥٥١            | ٠,٢٤٧             | ١,٠٥٩                 | ٠,٥٠٨                     | ٠,٣٢٧             | ٠,٢٧٢                 | ٠,٢٧٩                     |
| ٤٨            | ٠,٩٢٠-           | ٠,٢٦٩             | ٠,٥٨٥-                | ٠,٣٣٥                     | ٠,٢١٢             | ١,٤٨١-                | ٠,٥٦١                     |
| ٤٩            | ١,٢٧٢            | ٠,١٦١             | ١,١١١                 | ٠,١٦١                     | ٠,٢٣٠             | ١,٣٧٠                 | ٠,٠٩٨                     |
| ٥٠            | ٠,٥٠٢-           | ٠,١٥٥             | ٠,٤٥٣-                | ٠,٠٤٩                     | ٠,٢٠٨             | ٠,٦٦٤-                | ٠,١٦٢                     |
| ٥١            | ٠,٧٩٢            | ٠,١٥٠             | ٠,٨١٤                 | ٠,٢٢                      | ٠,٢١٦             | ٠,٧٨٦                 | ٠,٠٠٦                     |
| ٥٢            | ٠,٠٩١-           | ٠,١٤٨             | ٠,١١٧-                | ٠,٠٢٦                     | ٠,٢٠٣             | ٠,١٣٧-                | ٠,٠٤٦                     |
| ٥٣            | ١,٨٨٩-           | ٠,٢٢٩             | ٢,١٨٧-                | ٠,٢٩٨                     | ٠,٣٣٥             | ١,٥٨٣-                | ٠,٣٠٦                     |
| ٥٤            | ٠,٥٧٢            | ٠,١٤٧             | ١,٠٠٨                 | ٠,٤٣٦                     | ٠,٢٢٤             | ٠,٠٩٤                 | ٠,٤٧٨                     |
| ٥٥            | ٠,٢٧٣            | ٠,١٤٦             | ٠,٣٧٦                 | ٠,١٠٣                     | ٠,٢٠٥             | ٠,١٣٩                 | ٠,١٣٤                     |
| ٥٦            | ١,٠٦٨-           | ٠,١٧٥             | ١,١٨٥-                | ٠,١١٧                     | ٠,٢٤٠             | ١,٠٥٩-                | ٠,٠٠٩                     |
| ٥٧            | ٠,٦٥١-           | ٠,١٦٠             | ٠,٣٢٥-                | ٠,٣٢٦                     | ٠,٢٠٥             | ١,٠١٤-                | ٠,٣٦٣                     |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار همنون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

.....م.د.خالد جمال جاسم الدليمي

| رقم<br>الفقرة | العينة الكلية    |                   | العينة منخفضة المستوى |                           |                   | العينة مرتفعة المستوى |                           |
|---------------|------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|
|               | تقدير<br>الصعوبة | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين |
| ٥٨            | ١,٢٧٢            | ٠,١٦١             | ١,١٦٤                 | ٠,١٠٨                     | ٠,٢٣٢             | ١,٤١٩                 | ٠,١٤٧                     |
| ٥٩            | ٠,١١٣-           | ٠,١٤٨             | ٠,٣٢٥-                | ٠,٢١٢                     | ٠,٢٠٥             | ٠,١٣٩                 | ٠,٠٢٦                     |
| ٦٠            | ٠,٦٥١-           | ٠,١٦٠             | ٠,٤٩٦-                | ٠,١٥٥                     | ٠,٢٠٩             | ٠,٦٦٤-                | ٠,٠١٣                     |
| ٦١            | ٠,٢٧٣            | ٠,١٤٦             | ٠,١٦٩                 | ٠,١٠٤                     | ٠,٢٠٢             | ٠,٤٠١                 | ٠,١٢٨                     |
| ٦٢            | ٠,٦٨١            | ٠,١٤٨             | ٠,٥٠٣                 | ٠,١٧٨                     | ٠,٢٠٧             | ٠,٩٥٩                 | ٠,٢٧٨                     |
| ٦٣            | ٠,٧٠٣            | ٠,١٤٩             | ٠,٤١٨                 | ٠,٢٨٥                     | ٠,٢٠٥             | ٠,٩٥٩                 | ٠,٢٥٦                     |
| ٦٤            | ١,١٢٠            | ٠,١٥٧             | ٠,٨٦١                 | ٠,٢٥٩                     | ٠,٢١٨             | ١,٤١٩                 | ٠,٢٩٩                     |
| ٦٥            | ٠,١٨٨            | ٠,١٤٦             | ٠,٣٧٦                 | ٠,١٨٨                     | ٠,٢٠٥             | ٠,٠٤٣-                | ٠,١٤٥                     |
| ٦٦            | ٠,٦٥٩            | ٠,١٤٨             | ٠,٧٦٨                 | ٠,١٠٩                     | ٠,٢١٤             | ٠,٥٧٣                 | ٠,٠٨٦                     |
| ٦٧            | ١,٤٣٣            | ٠,١٦٧             | ١,٥٨٧                 | ٠,١٥٤                     | ٠,٢٦٢             | ١,٤٦٨                 | ٠,٠٣٥                     |
| ٦٨            | ٠,٦٢٥-           | ٠,١٥٩             | ٠,٦٣٠-                | ٠,٠٠٥                     | ٠,٢١٣             | ٠,٥٤٩-                | ٠,٠٧٦                     |
| ٦٩            | ٠,٢٤٦-           | ٠,١٥٠             | ٠,٢٤١-                | ٠,٠٠٥                     | ٠,٢٠٤             | ٠,٢٣٥-                | ٠,٠١١                     |
| ٧٠            | ٠,٨٦٠            | ٠,١٥١             | ٠,٥٤٦                 | ٠,٣١٤                     | ٠,٢٠٨             | ١,٢٧٥                 | ٠,٤١٥                     |
| ٧١            | ١,٩٠١            | ٠,١٨٩             | ١,٥٨٧                 | ٠,٣١٤                     | ٠,٢٦٢             | ٢,٢٢٦                 | ٠,٣٢٥                     |
| ٧٢            | ٠,٥٩٤            | ٠,١٤٧             | ٠,٥٤٦                 | ٠,٠٤٨                     | ٠,٢٠٨             | ٠,٧٨٦                 | ٠,١٩٢                     |
| ٧٣            | ٠,٢٣١            | ٠,١٤٦             | ٠,١٥٨-                | ٠,٠٧٣                     | ٠,٢٠٣             | ٠,٦٥٨                 | ٠,٤٢٧                     |
| ٧٤            | ١,٤٦١            | ٠,١٦٨             | ١,٥٨٧                 | ٠,١٢٦                     | ٠,٢٦٢             | ١,٣٧٠                 | ٠,٠٩١                     |
| ٧٥            | ٠,٦٨١            | ٠,١٤٨             | ٠,٨١٤                 | ٠,١٣٣                     | ٠,٢١٦             | ٠,٦٥٨                 | ٠,٠٢٣                     |
| ٧٦            | ١,٤٠٥            | ٠,١٦٦             | ١,٢١٩                 | ٠,١٨٦                     | ٠,٢٣٦             | ١,٦٧٥                 | ٠,٢٧٠                     |
| ٧٧            | ١,٥٧٧            | ٠,١٧٣             | ١,٢٦٤                 | ٠,٣١٣                     | ٠,٢٣٢             | ١,٢٥٦                 | ٠,٣٢١                     |
| ٧٨            | ٠,٨١٥            | ٠,١٥٠             | ٠,٨١٤                 | ٠,٠٠١                     | ٠,٢١٦             | ٠,٨٢٩                 | ٠,٠١٤                     |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | العينة الكلية    |                   | العينة منخفضة المستوى |                           |                   | العينة مرتفعة المستوى |                           |
|---------------|------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|
|               | تقدير<br>الصعوبة | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>الصعوبة      | الفرق<br>بين<br>التقديرين |
| ٧٩            | ١,٢٤٦            | ٠,١٦٠             | ١,٢١٩                 | ٠,٠٢٧                     | ٠,٢٣٦             | ١,٣٢٣                 | ٠,٠٧٧                     |
| ٨٠            | ٠,٦٥٩            | ٠,١٤٨             | ٠,٥٠٣                 | ٠,١٥٦                     | ٠,٢٠٧             | ٠,٨٧٢                 | ٠,٢١٣                     |

ويلحظ من الجداول اعلاه أن هناك (٦) فقرة ذات التسلسل (٧ ، ٢٣ ، ٣٥ ، ٤٣ ، ٥٤ ، ٧٣ ) الفرق كان اكبر من مجموع أخطائها لذا تم حذفها الملحق (٢)، وهذا يشير إلى تحرر صعوبة الفقرات من قدرة العينة التي طبق عليها الاختبار .  
ثم تم استخراج تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة الكلية محتملة والمشتقة من أداء العينات الكلية والمرتفعة المستوى والمنخفضة المستوى، وأخطائها المعيارية، والجدول ( ١٠ ) توضح ذلك.

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

## الجدول (١٠)

تقديرات القدرة (باللوجيت) المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار المشتقة من  
 العينات الكلية والمنخفضة والمرتفعة المستوى للاختبار

| الدرجة<br>الكلية | العينات الكلية  |                   | العينات منخفضة المستوى |                        |                   | العينات مرتفعة المستوى |                           |
|------------------|-----------------|-------------------|------------------------|------------------------|-------------------|------------------------|---------------------------|
|                  | تقدير<br>القدرة | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>القدرة        | الفرق بين<br>التقديرين | الخطأ<br>المعياري | تقدير<br>القدرة        | الفرق<br>بين<br>التقديرين |
| ١                | ٥,٠٧-           | ١,٠٤٣             | ٥,١٩-                  | ٠,١٢                   | ١,٠٧٧             | ٥,٠٥-                  | ٠,٠٢                      |
| ٢                | ٤,٣٠-           | ٠,٧٥٥             | ٤,٣٦-                  | ٠,٠٦                   | ٠,٧٨٣             | ٤,٣١-                  | ٠,٠١                      |
| ٣                | ٣,٨٣-           | ٠,٦٢٦             | ٣,٨٦-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٦٤٦             | ٣,٨٧-                  | ٠,٠٤                      |
| ٤                | ٣,٤٨-           | ٠,٥٤٨             | ٣,٥٠-                  | ٠,٠٢                   | ٠,٥٦٢             | ٣,٥٤-                  | ٠,٠٦                      |
| ٥                | ٣,٢١-           | ٠,٤٩٥             | ٣,٢١-                  | صفر                    | ٠,٥٠٥             | ٣,٢٨-                  | ٠,٠٧                      |
| ٦                | ٢,٩٩-           | ٠,٤٥٦             | ٢,٩٨-                  | ٠,٠١                   | ٠,٤٦٣             | ٣,٠٦-                  | ٠,٠٧                      |
| ٧                | ٢,٧٩-           | ٠,٤٢٦             | ٢,٧٨-                  | ٠,٠١                   | ٠,٤٣٢             | ٢,٨٧-                  | ٠,٠٨                      |
| ٨                | ٢,٦٢-           | ٠,٤٠٢             | ٢,٦٠-                  | ٠,٠٢                   | ٠,٤٠٦             | ٢,٧٠-                  | ٠,٠٨                      |
| ٩                | ٢,٤٧-           | ٠,٣٨٢             | ٢,٤٥-                  | ٠,٠٢                   | ٠,٣٨٦             | ٢,٥٥-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٠               | ٢,٣٣-           | ٠,٣٦٦             | ٢,٣١-                  | ٠,٠٢                   | ٠,٣٦٩             | ٢,٤١-                  | ٠,٠٨                      |
| ١١               | ٢,٢٠-           | ٠,٣٥٢             | ٢,١٧-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٣٥٤             | ٢,٢٨-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٢               | ٢,٠٨-           | ٠,٣٤٠             | ٢,٠٥-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٣٤٢             | ٢,١٦-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٣               | ١,٩٧-           | ٠,٣٣٠             | ١,٩٤-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٣٣١             | ٢,٠٥-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٤               | ١,٨٦-           | ٠,٣٢٠             | ١,٨٣-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٣٢٢             | ١,٩٤-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٥               | ١,٧٦-           | ٠,٣١٢             | ١,٧٣-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٣١٣             | ١,٨٤-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٦               | ١,٦٧-           | ٠,٣٠٥             | ١,٦٤-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٣٠٦             | ١,٧٥-                  | ٠,٠٨                      |
| ١٧               | ١,٥٨-           | ٠,٢٩٩             | ١,٥٥-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٢٩٩             | ١,٦٥-                  | ٠,٠٧                      |
| ١٨               | ١,٤٩-           | ٠,٢٩٣             | ١,٤٦-                  | ٠,٠٣                   | ٠,٢٩٤             | ١,٥٦-                  | ٠,٠٧                      |
| ١٩               | ١,٤١-           | ٠,٢٨٨             | ١,٣٧-                  | ٠,٠٤                   | ٠,٢٨٨             | ١,٤٨-                  | ٠,٠٧                      |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| الدرجة الكلية | العينة الكلية |                | العينة منخفضة المستوى |                     |                | العينة مرتفعة المستوى |                     |
|---------------|---------------|----------------|-----------------------|---------------------|----------------|-----------------------|---------------------|
|               | تقدير القدرة  | الخطأ المعياري | تقدير القدرة          | الفرق بين التقديرين | الخطأ المعياري | تقدير القدرة          | الفرق بين التقديرين |
| ٢٠            | ١,٣٢-         | ٠,٢٨٣          | ١,٣٩-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٨٣          | ٠,٠٧                  | ٠,٢٨٧               |
| ٢١            | ١,٢٤-         | ٠,٢٧٩          | ١,٣١-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٧٩          | ٠,٠٧                  | ٠,٢٨٣               |
| ٢٢            | ١,١٧-         | ٠,٢٧٥          | ١,٢٣-                 | ٠,٠٣                | ٠,١٧٥          | ٠,٠٦                  | ٠,٢٧٩               |
| ٢٣            | ١,٠٩-         | ٠,٢٧٢          | ١,١٦-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٧٢          | ٠,٠٧                  | ٠,٢٧٦               |
| ٢٤            | ١,٠٢-         | ٠,٢٦٩          | ١,٠٨-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٦٨          | ٠,٠٦                  | ٠,٢٧٣               |
| ٢٥            | ٠,٩٥-         | ٠,٢٦٦          | ١,٠١-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٦٥          | ٠,٠٦                  | ٠,٢٧٠               |
| ٢٦            | ٠,٨٨-         | ٠,٢٦٣          | ٠,٩٤-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٦٣          | ٠,٠٦                  | ٠,٢٦٨               |
| ٢٧            | ٠,٨١-         | ٠,٢٦١          | ٠,٨٧-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٦٠          | ٠,٠٦                  | ٠,٢٦٦               |
| ٢٨            | ٠,٧٤-         | ٠,٢٥٩          | ٠,٨٠-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٥٨          | ٠,٠٦                  | ٠,٢٦٤               |
| ٢٩            | ٠,٦٨-         | ٠,٢٥٧          | ٠,٧٣-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٥٦          | ٠,٠٥                  | ٠,٢٦٢               |
| ٣٠            | ٠,٦١-         | ٠,٢٥٥          | ٠,٦٦-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٥٤          | ٠,٠٥                  | ٠,٢٦٠               |
| ٣١            | ٠,٥٤-         | ٠,٢٥٤          | ٠,٥٩-                 | ٠,٠٢                | ٠,٢٥٣          | ٠,٠٥                  | ٠,٢٥٩               |
| ٣٢            | ٠,٤٨-         | ٠,٢٥٣          | ٠,٥٢-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٥١          | ٠,٠٤                  | ٠,٢٥٨               |
| ٣٣            | ٠,٤٢-         | ٠,٢٥١          | ٠,٤٦-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٥٠          | ٠,٠٤                  | ٠,٢٥٧               |
| ٣٤            | ٠,٣٥-         | ٠,٢٥٠          | ٠,٣٩-                 | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٩          | ٠,٠٤                  | ٠,٢٥٦               |
| ٣٥            | ٠,٢٩-         | ٠,٢٥٠          | ٠,٣٣-                 | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٨          | ٠,٠٤                  | ٠,٢٥٥               |
| ٣٦            | ٠,٢٣-         | ٠,٢٤٩          | ٠,٢٦-                 | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٧          | ٠,٠٣                  | ٠,٢٥٥               |
| ٣٧            | ٠,١٧-         | ٠,٢٤٨          | ٠,٢٠-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٤٧          | ٠,٠٣                  | ٠,٢٥٤               |
| ٣٨            | ٠,١١-         | ٠,٢٤٨          | ٠,١٣-                 | ٠,٠٣                | ٠,٢٤٦          | ٠,٠٢                  | ٠,٢٥٤               |
| ٣٩            | ٠,٠٤-         | ٠,٢٤٨          | ٠,٠٧-                 | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٦          | ٠,٠٣                  | ٠,٢٥٤               |
| ٤٠            | ٠,٠٢          | ٠,٢٤٨          | ٠,٠٥-                 | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٦          | ٠,٠٣                  | ٠,٢٥٤               |
| ٤١            | ٠,٠٨          | ٠,٢٤٨          | ٠,٠٦                  | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٦          | ٠,٠٢                  | ٠,٢٥٤               |
| ٤٢            | ٠,١٤          | ٠,٢٤٨          | ٠,١٢                  | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٦          | ٠,٠٢                  | ٠,٢٥٤               |



استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| الدرجة الكلية | العينة الكلية |                | العينة منخفضة المستوى |                     |                | العينة مرتفعة المستوى |                     |
|---------------|---------------|----------------|-----------------------|---------------------|----------------|-----------------------|---------------------|
|               | تقدير القدرة  | الخطأ المعياري | تقدير القدرة          | الفرق بين التقديرين | الخطأ المعياري | تقدير القدرة          | الفرق بين التقديرين |
| ٤٣            | ٠,٢٠          | ٠,٢٤٨          | ٠,٢٢                  | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٦          | ٠,١٩                  | ٠,٠١                |
| ٤٤            | ٠,٢٦          | ٠,٢٤٨          | ٠,٢٨                  | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٦          | ٠,٢٥                  | ٠,٠١                |
| ٤٥            | ٠,٣٢          | ٠,٢٤٩          | ٠,٣٤                  | ٠,٠٢                | ٠,٢٤٧          | ٠,٣٢                  | صفر                 |
| ٤٦            | ٠,٣٩          | ٠,٢٥٠          | ٠,٤٠                  | ٠,٠١                | ٠,٢٤٧          | ٠,٣٨                  | ٠,٠١                |
| ٤٧            | ٠,٤٥          | ٠,٢٥١          | ٠,٤٦                  | ٠,٠١                | ٠,٢٤٨          | ٠,٤٥                  | صفر                 |
| ٤٨            | ٠,٥١          | ٠,٢٥٢          | ٠,٥٢                  | ٠,٠١                | ٠,٢٤٩          | ٠,٥٢                  | ٠,٠١                |
| ٤٩            | ٠,٥٨          | ٠,٢٥٣          | ٠,٥٩                  | ٠,٠١                | ٠,٢٥٠          | ٠,٥٨                  | صفر                 |
| ٥٠            | ٠,٦٤          | ٠,٢٥٤          | ٠,٦٥                  | ٠,٠١                | ٠,٢٥٢          | ٠,٦٥                  | ٠,٠١                |
| ٥١            | ٠,٧٠          | ٠,٢٥٦          | ٠,٧١                  | ٠,٠١                | ٠,٢٥٣          | ٠,٧٢                  | ٠,٠٢                |
| ٥٢            | ٠,٧٧          | ٠,٢٥٨          | ٠,٧٨                  | ٠,٠١                | ٠,٢٥٥          | ٠,٧٩                  | ٠,٠٢                |
| ٥٣            | ٠,٨٤          | ٠,٢٦٠          | ٠,٨٤                  | صفر                 | ٠,٢٥٧          | ٠,٨٦                  | ٠,٠٢                |
| ٥٤            | ٠,٩١          | ٠,٢٦٢          | ٠,٩١                  | صفر                 | ٠,٢٥٩          | ٠,٩٣                  | ٠,٠٢                |
| ٥٥            | ٠,٩٨          | ٠,٢٦٤          | ٠,٩٨                  | صفر                 | ٠,٢٦١          | ١,٠٠                  | ٠,٠٢                |
| ٥٦            | ١,٠٥          | ٠,٢٦٧          | ١,٠٥                  | صفر                 | ٠,٢٦٤          | ١,٠٨                  | ٠,٠٣                |
| ٥٧            | ١,١٢          | ٠,٢٧٠          | ١,١٢                  | صفر                 | ٠,٢٦٧          | ١,١٥                  | ٠,٠٣                |
| ٥٨            | ١,١٩          | ٠,٢٧٣          | ١,١٩                  | صفر                 | ٠,٢٧٣          | ١,٢٣                  | ٠,٠٤                |
| ٥٩            | ١,٢٧          | ٠,٢٧٧          | ١,٢٦                  | ٠,٠١                | ٠,٢٧٣          | ١,٣١                  | ٠,٠٤                |
| ٦٠            | ١,٣٥          | ٠,٢٨١          | ١,٣٤                  | ٠,٠١                | ٠,٢٧٧          | ١,٣٩                  | ٠,٠٤                |
| ٦١            | ١,٤٣          | ٠,٢٨٥          | ١,٤٢                  | ٠,٠١                | ٠,٢٨١          | ١,٤٨                  | ٠,٠٥                |
| ٦٢            | ١,٥١          | ٠,٢٩٠          | ١,٥٠                  | ٠,٠١                | ٠,٢٨٦          | ١,٥٦                  | ٠,٠٥                |
| ٦٣            | ١,٥٩          | ٠,٢٩٦          | ١,٥٨                  | ٠,٠١                | ٠,٢٩١          | ١,٦٥                  | ٠,٠٦                |
| ٦٤            | ١,٦٨          | ٠,٣٠٢          | ١,٦٧                  | ٠,٠١                | ٠,٢٩٧          | ١,٧٥                  | ٠,٠٧                |
| ٦٥            | ١,٧٨          | ٠,٣٠٩          | ١,٧٦                  | ٠,٠٢                | ٠,٣٠٤          | ١,٨٥                  | ٠,٠٧                |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

.....م.د. خالد جمال جاسم الدليمي

| الدرجة الكلية | العينة الكلية |                | العينة منخفضة المستوى |                     |                | العينة مرتفعة المستوى |                     |
|---------------|---------------|----------------|-----------------------|---------------------|----------------|-----------------------|---------------------|
|               | تقدير القدرة  | الخطأ المعياري | تقدير القدرة          | الفرق بين التقديرين | الخطأ المعياري | تقدير القدرة          | الفرق بين التقديرين |
| ٦٦            | ١,٨٧          | ٠,٣١٦          | ١,٨٥                  | ٠,٠٢                | ٠,٣١١          | ١,٩٥                  | ٠,٠٨                |
| ٦٧            | ١,٩٨          | ٠,٣٢٥          | ١,٩٥                  | ٠,٠٣                | ٠,٣٢٠          | ٢,٠٦                  | ٠,٠٨                |
| ٦٨            | ٢,٠٩          | ٠,٣٣٥          | ٢,٠٦                  | ٠,٠٣                | ٠,٣٣٠          | ٢,١٧                  | ٠,٠٨                |
| ٦٩            | ٢,٢٠          | ٠,٣٤٦          | ٢,١٧                  | ٠,٠٣                | ٠,٣٤١          | ٢,٢٩                  | ٠,٠٩                |
| ٧٠            | ٢,٣٢          | ٠,٣٥٩          | ٢,٢٩                  | ٠,٠٣                | ٠,٣٥٤          | ٢,٤٢                  | ٠,١٠                |
| ٧١            | ٢,٤٦          | ٠,٣٧٤          | ٢,٤٢                  | ٠,٠٤                | ٠,٣٦٩          | ٢,٥٦                  | ٠,١٠                |
| ٧٢            | ٢,٦١          | ٠,٣٩٣          | ٢,٥٦                  | ٠,٠٥                | ٠,٣٨٧          | ٢,٧١                  | ٠,١٠                |
| ٧٣            | ٢,٧٧          | ٠,٤١٥          | ٢,٧٢                  | ٠,٠٥                | ٠,٤١٠          | ٢,٨٨                  | ٠,١١                |
| ٧٤            | ٢,٩٥          | ٠,٤٤٣          | ٢,٩٠                  | ٠,٠٥                | ٠,٤٣٨          | ٣,٠٧                  | ٠,١٢                |
| ٧٥            | ٣,١٦          | ٠,٤٨٠          | ٣,١١                  | ٠,٠٥                | ٠,٤٧٤          | ٣,٢٩                  | ٠,١٣                |
| ٧٦            | ٣,٤٢          | ٠,٥٣٠          | ٣,٢٦                  | ٠,٠٦                | ٠,٥٢٤          | ٣,٥٥                  | ٠,١٣                |
| ٧٧            | ٣,٧٤          | ٠,٦٠٤          | ٣,٦٧                  | ٠,٠٧                | ٠,٥٩٨          | ٣,٨٨                  | ٠,١٤                |
| ٧٨            | ٤,١٧          | ٠,٧٢٩          | ٤,١٠                  | ٠,٠٧                | ٠,٧٢٤          | ٤,٣٢                  | ٠,١٥                |
| ٧٩            | ٤,٩٠          | ١,٠١٦          | ٤,٨٢                  | ٠,٠٨                | ١,٠١٢          | ٥,٠٥                  | ٠,١٥                |

ويلحظ من الجدول (١٠)، أن الفروق جميعها كانت أقل من مجموع الخطأ المعياري للتقديرين، وهذا مؤشر إلى أن قياس القدرة متحررة من العينة التي طبق عليها الاختبار.

## ٢-استقلال القياس عن الفقرات التي يجيب عنها الأفراد:

للتحقق من هذا الافتراض يلتزم تحليل استجابات مجموعة واحدة من المفحوصين على اختبارين مؤلفين من مجموعتين من الفقرات المطابقة لافتراضات

انموذج راش شريطة تدريج فقرات الاختبارين على تدريج واحد مشترك وتقارب مستوى قدرة المفحوصين مع صعوبة الفقرات ويؤدي هذا الى التحقق من ناحيتين :

وللتحقق من ذلك قُسم الاختبار إلى اختبارين سهل ، وصعب وذلك على وفق معاملات الصعوبة كما حسبها برنامج راسكال ، ثم حلت بيانات كل اختبار بأسلوب أنموذج راش وباستعمال برنامج راسكال المحوسب إذ تم تقدير صعوبة الفقرة وقدرة الأفراد على كل الاختبارين ثم قورنت نتائج تحليل الاختبارين مع نتائج الاختبار الكلي ، ثم أجريت عملية التعادل الراسي بين الاختبارين السهل والصعب على وفق الخطوات الآتية :

١- تقدير الفرق بين صعوبة الاختبارين السهل والصعب وذلك بوساطة الفرق

الملاحظ بين متوسطي قدرة الأفراد الذين استجابوا للاختبارين .

٢- تقسيم الفرق الملاحظ على مجموع الفقرات السهلة والصعب ليصبح متوسط

صعوبة الفقرات الكلي = صفر

$$\text{إزاحة فقرات الاختبار الصعب} = \frac{\text{عدد الفقرات الكلي} - \text{عدد الفقرات الصعبة}}{\text{عدد الفقرات الكلي}} \times \text{الفرق بين متوسطي القدرة}$$

$$\text{إزاحة فقرات الاختبار السهل} = \frac{\text{عدد الفقرات الكلي} - \text{عدد الفقرات السهلة}}{\text{عدد الفقرات الكلي}} \times \text{الفرق بين متوسطي القدرة}$$

والجدول (١١) يوضح تقسيم فقرات الاختبارين الصعب والسهل ومتوسط القدرة ومقدار الإزاحة للاختبار.

## جدول (١١)

### متوسط القدرة للاختبارين السهل والصعب ومقدار الإزاحة

| مقدار الإزاحة للاختبار |       | الفرق بين القدرتين | متوسط الاختبار |       | عدد الفقرات للاختبار |       | عدد الفقرات | الاختبار |
|------------------------|-------|--------------------|----------------|-------|----------------------|-------|-------------|----------|
| الصعب                  | السهل |                    | الصعب          | السهل | الصعب ب              | السهل |             |          |
| ٠,٤٤٥                  | ٠,٤٤٥ | ٠,٨٩               | ٠,٨١-          | ٠,٠٨  | ٤٠                   | ٤٠    | ٨٠          |          |

٣- ليصبح التدرج مشتركاً تطرح الإزاحة لفقرات الاختبار السهل من كل فقرة في الاختبار السهل ، وتضاف الإزاحة لفقرات الاختبار الصعب لكل فقرة من فقرات الاختبار الصعب وتحسب بالأسلوب نفسه لتقديرات القدرة .

٤- تقارن تقديرات صعوبة الاختبار السهل والصعب بعد تعديل تدرجها إلى التدرج المرجعي ، وتعد هذه التقديرات متكافئة إحصائياً إذا لم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين متناظرين مجموع الخطأ المعياري لهما والشيء نفسه لتقديرات القدرة والجدول (١٢) فإنها توضح المقارنة بين صعوبات فقرات الاختبارين السهل والصعب والتدرج المرجعي والتدرج المشترك بعد إجراء عملية التعادل الراسي للاختبارين .

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

.....م.د. خالد جمال جاسم الدليمي

## جدول ( ١٢ )

الموازنة بين صعوبات فقرات كل من الاختبارين الصعب والسهل والتدريج المرجعي

بعد إجراء التعادل الرأسي

الموازنة بين صعوبات فقرات كل من الاختبارين الصعب والسهل والتدريج المرجعي

بعد إجراء التعادل الرأسي (الاختبار الثاني)

| رقم<br>الفقرة | التدريج المستقل<br>للاختبار |       | الخطأ<br>المعياري<br>للاختبار<br>السهل<br>أو الصعب | التدريج<br>للاختبارين<br>(بعد التعديل)<br>المشترك |                 | التدريج<br>المرجعي<br>الكلي | الفرق بين<br>التدريجين | الخطأ<br>المعياري<br>للتدريج<br>المرجعي |
|---------------|-----------------------------|-------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------------------|
|               | السهل                       | الصعب |                                                    | السهل<br>٠,٤٤٥-                                   | الصعب<br>٠,٤٤٥+ |                             |                        |                                         |
| ١             | ٠,٦٧٧                       | ٠,٣٢٥ |                                                    | ١,١٢٢                                             |                 | ١,٦٤٩-                      | ٠,٥٢٧                  | ٠,٢١٠                                   |
| ٢             | ٣,٤١٧                       | ٠,٣٨٢ |                                                    | ٣,٨٦٢                                             |                 | ٤,٠٠٦-                      | ٠,١٤٤                  | ٠,٥٨٣                                   |
| ٣             | ٠,٧٧٢-                      | ٠,٣٧٤ |                                                    | ٠,٣٢٧-                                            |                 | ٠,٢٤٦-                      | ٠,٠٨١                  | ٠,١٥٠                                   |
| ٤             | ٠,٠٢٠-                      | ٠,٣١٠ |                                                    | ٠,٤٢٥                                             |                 | ٠,٦٧٦                       | ٠,٢٥١                  | ٠,١٦٠                                   |
| ٥             | ٢,٥٤٥-                      | ٠,٣٩٢ |                                                    | ٢,١-                                              |                 | ١,٨٨٩-                      | ٠,٢١١                  | ٠,٢٢٩                                   |
| ٦             | ٠,٨٠٤-                      | ٠,٣٩٢ |                                                    | ٠,٣٥٩-                                            |                 | ٠,٢٦٩-                      | ٠,٢٠٩                  | ٠,١٥٠                                   |
| ٧             | ١,٥٤٥-                      | ٠,٣٢٢ |                                                    | ١,١-                                              |                 | ٠,٢٣١                       | ٠,٨٦٩                  | ٠,١٤٦                                   |
| ٨             | ٠,٦٨١-                      | ٠,٣٣٦ |                                                    | ٠,٤١٦-                                            |                 | ٠,١٧٩-                      | ٠,٢٣٧                  | ٠,١٤٩                                   |
| ٩             | ١,١٥٢                       | ٠,٢٩٤ |                                                    | ١,٥٩٧                                             |                 | ١,٢٩٧-                      | ٠,٣٠                   | ٠,١٨٧                                   |
| ١٠            | ١,٤١٧                       | ٠,٣٠٢ |                                                    | ١,٨٦٢                                             |                 | ١,٨٨٩-                      | ٠,٠٢٧                  | ٠,٢٢٩                                   |
| ١١            | ١,٨٩٦                       | ٠,٢٩٠ |                                                    | ٢,٣٤١                                             |                 | ١,٩٩٧-                      | ٠,٣٤٤                  | ٠,٢٣٨                                   |
| ١٢            | ٠,٢٢٣                       | ٠,٣٢٠ |                                                    | ٠,٢٢٢                                             |                 | ٠,٢٩٥                       | ٠,٠٧٣                  | ٠,١٤٦                                   |
| ١٣            | ١,٦٠٢-                      | ٠,٣١٦ |                                                    | ١,١٥٧-                                            |                 | ٠,٧٠٢-                      | ٠,٤٥٥                  | ٠,١٦١                                   |
| ١٤            | ١,٤٧٠-                      | ٠,٤٧٦ |                                                    | ١,٠٢٥-                                            |                 | ٠,٨٠٨-                      | ٠,٢١٧                  | ٠,١٦٥                                   |
| ١٥            | ١,٧١٩-                      | ٠,٥٢٥ |                                                    | ١,٢٧٤-                                            |                 | ١,١٦٣-                      | ٠,١١١                  | ٠,١٨٠                                   |
| ١٦            | ١,٧١٩-                      | ٠,٥٢٥ |                                                    | ١,٢٧٤-                                            |                 | ١,١٦٣-                      | ٠,١١١                  | ٠,١٨٠                                   |
| ١٧            | ٠,٩٧٥                       | ٠,٣٤١ |                                                    | ٠,٥٣٠                                             |                 | ٠,٢٥٢                       | ٠,٢٧٨                  | ٠,١٤٦                                   |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار همنون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

.....م.د. خالد جمال جاسم الدليمي

| رقم<br>الفقرة | التدريج المستقل<br>للاختبار |       | الخطأ<br>المعياري<br>للاختبار<br>السهل<br>أو الصعب | التدريج<br>للاختبارين (بعد التعديل)<br>المشترك |                 | التدريج<br>المرجعي<br>الكلي | الفرق بين<br>التدريجين | الخطأ<br>المعياري<br>للتدريج<br>المرجعي |
|---------------|-----------------------------|-------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------------------|
|               | الصعب                       | السهل |                                                    | الصعب<br>٠,٤٤٥+                                | السهل<br>٠,٤٤٥- |                             |                        |                                         |
| ١٨            |                             | ٠,٨٦١ | ٠,٣٣٦                                              |                                                | ٠,٤١٦           | ٠,٠٨٢                       | ٠,٣٣٤                  | ٠,١٤٦                                   |
| ١٩            | ٠,٣٨٦-                      |       | ٠,٣٢٠                                              |                                                | ٠,٨٣١-          | ٠,٩٩٩                       | ٠,١٦٨                  | ٠,١٥٤                                   |
| ٢٠            | ٠,٤٧٢-                      |       | ٠,٢٩٤                                              | ٠,٠٢٧-                                         |                 | ٠,٤٥٤-                      | ٠,٤٢٧                  | ٠,١٥٤                                   |
| ٢١            | ٠,٠٨١-                      |       | ٠,٣١٨                                              |                                                | ٠,٣٦٤           | ٠,٠١٧                       | ٠,٣٤٧                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٢٢            | ١,٢٥٨                       |       | ٠,٣٤٧                                              |                                                | ١,٧٠٣           | ١,٩٣٧                       | ٠,٢٣٤                  | ٠,١٩١                                   |
| ٢٣            | ١,٣٨١                       |       | ٠,٣٥٤                                              |                                                | ١,٨٢٦           | ٢,٣٥٠                       | ٠,٥٢٤                  | ٠,٢١٨                                   |
| ٢٤            | ٠,١٨٢                       |       | ٠,٣١٨                                              |                                                | ٠,٢٦٣           | ٢,٦٧٠                       | ٢,٤٠٧                  | ٠,٢٤٥                                   |
| ٢٥            | ٠,٦٤١-                      |       | ٠,٣٢٨                                              |                                                | ١,٠٨٦-          | ٠,٩٢٩                       | ٠,١٥٧                  | ٠,١٥٢                                   |
| ٢٦            | ٠,٧٧٢-                      |       | ٠,٣٧٤                                              | ٠,٣٢٧-                                         |                 | ٠,٠٠٤-                      | ٠,٣٢٣                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٢٧            | ١,٤٧٧                       |       | ٠,٣٧٠                                              |                                                | ١,٠٣٢           | ٠,٨٦٠                       | ٠,١٧٢                  | ٠,١٥١                                   |
| ٢٨            | ٠,٦٤٣-                      |       | ٠,٢٩١                                              | ٠,١٩٨-                                         |                 | ٠,٢٩١-                      | ٠,٠٩٣                  | ٠,١٥١                                   |
| ٢٩            | ٠,٣٩٥-                      |       | ٠,٣٣٧                                              | ٠,٠٥                                           |                 | ٠,٢٢٤-                      | ٠,١٧٤                  | ٠,١٥٠                                   |
| ٣٠            | ٠,٩٧٥                       |       | ٠,٣٤١                                              |                                                | ٠,٥٣            | ٠,٦٣٨                       | ٠,١٠٨                  | ٠,١٤٨                                   |
| ٣١            | ١,٥١٠                       |       | ٠,٣٠٦                                              | ١,٩٥٥                                          |                 | ١,٦٠٦-                      | ٠,٣٤٩                  | ٠,٢٠٧                                   |
| ٣٢            | ٠,٧٥٠                       |       | ٠,٣٣٢                                              |                                                | ٠,٣٠٥           | ٠,٠١٧                       | ٠,٢٨٨                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٣٣            | ١,٢٦١-                      |       | ٠,٤٤٠                                              | ٠,٨١٦-                                         |                 | ٠,٣٦٠-                      | ٠,٤٥٦                  | ٠,١٥٢                                   |
| ٣٤            | ٠,٢٤٣-                      |       | ٠,٣٦١                                              |                                                | ٠,٦٨٨-          | ٠,٢١٠                       | ٠,٤٧٨                  | ٠,١٤٦                                   |
| ٣٥            | ٠,٠٢٠-                      |       | ٠,٣١٠                                              | ٠,٤٢٥                                          |                 | ٠,٠٢٦-                      | ٠,٣٩٩                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٣٦            | ٠,٣٨٥-                      |       | ٠,٢٩٦                                              | ٠,٠٦                                           |                 | ٠,٣١٤-                      | ٠,٢٥٤                  | ٠,١٥١                                   |
| ٣٧            | ١,٥١٠                       |       | ٠,٣٠٦                                              | ١,٩٥٥                                          |                 | ٠,٥٠٢-                      | ١,٤٥٣                  | ٠,١٥٥                                   |
| ٣٨            | ١,٠٦٦                       |       | ٠,٢٩٢                                              | ١,٥١١                                          |                 | ١,٣٦٩-                      | ٠,١٤٢                  | ٠,١٩١                                   |
| ٣٩            | ٠,٦٤٣                       |       | ٠,٢٩١                                              | ١,٠٨٨                                          |                 | ١,٠٩٩-                      | ٠,٠١١                  | ٠,١٧٧                                   |
| ٤٠            |                             | ٠,٨٦١ | ٠,٣٣٦                                              |                                                | ٠,٤١٦           | ٠,٥٢٩                       | ٠,١١٣                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٤١            | ٠,٨١٢-                      |       | ٠,٢٩٠                                              | ٠,٣٦٧-                                         |                 | ٠,٤٧٨-                      | ٠,١١١                  | ٠,١٥٥                                   |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار همنون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | التدريج المستقل<br>للاختبار |       | الخطأ<br>المعياري<br>للاختبار<br>السهل<br>أو الصعب | التدريج<br>للاختبارين<br>(بعد التعديل) |                 | التدريج<br>المرجعي<br>الكلي | الفرق بين<br>التدريجين | الخطأ<br>المعياري<br>للتدريج<br>المرجعي |
|---------------|-----------------------------|-------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------------------|
|               | الصعب                       | السهل |                                                    | الصعب<br>٠,٤٤٥+                        | السهل<br>٠,٤٤٥- |                             |                        |                                         |
| ٤٢            | ٠,٢٨٤-                      | ٠,٣٥٣ |                                                    |                                        | ٠,٧٢٩-          | ٠,١٢٥                       | ٠,٦٠٤                  | ٠,١٤٦                                   |
| ٤٣            | ١,٢١٥-                      | ٠,٣٢٩ |                                                    | ٠,٧٧-                                  |                 | ٠,٨٠٨-                      | ٠,٠٣٨                  | ٠,١٦٥                                   |
| ٤٤            | ٠,٠٧٩                       | ٠,٣١٥ |                                                    | ٠,٥٢٤                                  |                 | ٠,١٣٥-                      | ٠,٣٨٩                  | ٠,١٤٨                                   |
| ٤٥            | ١,٠٧٩-                      | ٠,٤١٣ |                                                    | ٠,٦٣٤-                                 |                 | ٠,٩٧٨-                      | ٠,٣٤٤                  | ٠,١٧١                                   |
| ٤٦            | ٠,٧٧٢-                      | ٠,٣٧٤ |                                                    | ٠,٣٢٧-                                 |                 | ٠,٠٢٦-                      | ٠,٣٠١                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٤٧            |                             | ٠,٨٦١ |                                                    | ٠,٣٣٦                                  |                 | ٠,٥٥١                       | ٠,١٣٥                  | ٠,٢٤٧                                   |
| ٤٨            | ١,٤٧٠-                      | ٠,٤٧٦ |                                                    | ١,٠٢٥-                                 |                 | ٠,٩٢٠-                      | ٠,١٠٥                  | ٠,٢٦٩                                   |
| ٤٩            | ٠,٦٩٨-                      | ٠,٣٢٦ |                                                    |                                        | ١,١٤٣-          | ١,٢٧٢                       | ٠,١٢٩                  | ٠,١٦١                                   |
| ٥٠            | ٠,٢٨٤                       | ٠,٣٢٩ |                                                    | ٠,٧٢٩                                  |                 | ٠,٥٠٢-                      | ٠,٢٢٧                  | ٠,١٥٥                                   |
| ٥١            | ١,٦٤٣                       | ٠,٣٧١ |                                                    |                                        | ١,١٩٨           | ٠,٧٩٢                       | ٠,٤٠٦                  | ٠,١٥٠                                   |
| ٥٢            | ١,٤٧٠-                      | ٠,٤٧٦ |                                                    | ١,٠٢٥-                                 |                 | ٠,٠٩١-                      | ٠,٩٣٤                  | ٠,١٤٨                                   |
| ٥٣            | ١,٧٧٢-                      | ٠,٤٧٤ |                                                    | ١,٣٢٧-                                 |                 | ١,٨٨٩-                      | ٠,٥٦٢                  | ٠,٢٢٩                                   |
| ٥٤            | ١,١٤٠                       | ٠,٣٤١ |                                                    |                                        | ٠,٦٩٥           | ٠,٥٧٢                       | ٠,١٢٣                  | ٠,١٤٧                                   |
| ٥٥            | ٠,٢٨٤                       | ٠,٣١٩ |                                                    |                                        | ٠,١٦١-          | ٠,٢٧٣                       | ٠,١١٢                  | ٠,١٤٦                                   |
| ٥٦            | ١,٢٦١-                      | ٠,٤٤٠ |                                                    | ٠,٨١٨-                                 |                 | ١,٠٦٨-                      | ٠,٢٥٠                  | ٠,١٧٥                                   |
| ٥٧            | ٠,١٧٩                       | ٠,٣٢٢ |                                                    | ٠,٦٢٤                                  |                 | ٠,٦٥١-                      | ٠,٠٢٧                  | ٠,١٦٠                                   |
| ٥٨            | ٠,٥٩٢-                      | ٠,٣٢٣ |                                                    |                                        | ١,٠٣٧-          | ١,٢٧٢                       | ٠,٢٣٥                  | ٠,١٦١                                   |
| ٥٩            | ٢,٤٦٤                       | ٠,٧٢٥ |                                                    | ٢,٩٠٩                                  |                 | ٠,١١٣-                      | ٢,٧٩٦                  | ٠,١٤٨                                   |
| ٦٠            | ٠,١٧٩                       | ٠,٣٢٢ |                                                    | ٠,٦٢٤                                  |                 | ٠,٦٥١-                      | ٠,٠٢٧                  | ٠,١٦٠                                   |
| ٦١            | ٠,٢٨٤-                      | ٠,٣١٩ |                                                    |                                        | ٠,٧٢٩-          | ٠,٢٧٣                       | ٠,٤٥٦                  | ٠,١٤٦                                   |
| ٦٢            | ٠,٩١٤                       | ٠,٣٣٢ |                                                    |                                        | ٠,٤٦٩           | ٠,٦٨١                       | ٠,٢١٢                  | ٠,١٤٨                                   |
| ٦٣            | ١,٢٥٨                       | ٠,٣٤٧ |                                                    |                                        | ٠,٨١٣           | ٠,٧٠٣                       | ٠,١١                   | ٠,١٤٩                                   |
| ٦٤            | ١,٢٨٤                       | ٠,٣٢٩ |                                                    |                                        | ٠,٨٣٩           | ١,١٢٠                       | ٠,٢٨١                  | ٠,١٥٧                                   |
| ٦٥            | ٠,٠٢٠-                      | ٠,٣١٨ |                                                    |                                        | ٠,٤٦٥-          | ٠,١٨٨                       | ٠,٢٧٧                  | ٠,١٤٦                                   |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | التدرج المستقل<br>للاختبار |       | الخطأ<br>المعياري<br>للاختبار<br>السهل<br>أو الصعب | التدرج<br>للاختبارين<br>(بعد التعديل)<br>المشترك |                 | التدرج<br>المرجعي<br>الكلي | الفرق بين<br>التدرجين | الخطأ<br>المعياري<br>للتدرج<br>المرجعي |
|---------------|----------------------------|-------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------------------|
|               | الصعب                      | السهل |                                                    | الصعب<br>٠,٤٤٥+                                  | السهل<br>٠,٤٤٥- |                            |                       |                                        |
| ٦٦            | ٠,٢٨٤-                     | ٠,٣١٩ |                                                    | ٠,٧٢٩-                                           | ٠,٦٥٩           | ٠,٠٧                       | ٠,١٤٨                 |                                        |
| ٦٧            | ٠,٠٢٠-                     | ٠,٣١٨ |                                                    | ٠,٤٦٥-                                           | ١,٤٣٣           | ٠,٩٦٨                      | ٠,١٦٧                 |                                        |
| ٦٨            | ١,٤٧٠-                     | ٠,٤٧٦ |                                                    | ١,٠٢٥-                                           | ٠,٦٢٥-          | ٠,٤                        | ٠,١٥٩                 |                                        |
| ٦٩            | ٠,٣٨٥-                     | ٠,٢٩٦ |                                                    | ٠,٠٦                                             | ٠,٢٤٦-          | ٠,١٨٦                      | ٠,١٥٠                 |                                        |
| ٧٠            | ٠,٢٢٣-                     | ٠,٣٢٠ |                                                    | ٠,٦٦٨-                                           | ٠,٨٦٠           | ٠,١٩٢                      | ٠,١٥١                 |                                        |
| ٧١            | ١,٥٩٢-                     | ٠,٣٢٣ |                                                    | ٢,٠٣٧-                                           | ١,٩٠١           | ٠,١٣٦                      | ٠,١٨٩                 |                                        |
| ٧٢            | ٠,٤٢٩-                     | ٠,٣٢٣ |                                                    | ٠,٨٧٤-                                           | ٠,٥٩٤           | ٠,٢٨                       | ٠,١٤٧                 |                                        |
| ٧٣            | ٠,٣٢٦-                     | ٠,٣٢١ |                                                    | ٠,٧٧١-                                           | ١,٤٦١           | ٠,٦٩٠                      | ٠,١٦٨                 |                                        |
| ٧٤            | ٠,٠٨١                      | ٠,٣١٨ |                                                    | ٠,٣٦٤-                                           | ٠,٢٣١           | ٠,١٣٣                      | ٠,١٤٦                 |                                        |
| ٧٥            | ٠,٠٢٠-                     | ٠,٣١٨ |                                                    | ٠,٤٦٥-                                           | ٠,٦٨١           | ٠,٢١٦                      | ٠,١٤٨                 |                                        |
| ٧٦            | ١,٢٢٣-                     | ٠,٣٢٨ |                                                    | ١,٦٦٨-                                           | ١,٤٠٥           | ٠,٢٦٣                      | ٠,١٦٦                 |                                        |
| ٧٧            | ١,١٢١-                     | ٠,٣٢٤ |                                                    | ١,٥٦٦-                                           | ١,٥٧٧           | ٠,٠١١                      | ٠,١٧٣                 |                                        |
| ٧٨            | ٠,٠٢٠-                     | ٠,٣١٨ |                                                    | ٠,٤٦٥-                                           | ٠,٨١٥           | ٠,٣٥٠                      | ٠,١٥٠                 |                                        |
| ٧٩            | ٠,٩١٤-                     | ٠,٣٣٢ |                                                    | ١,٣٥٩-                                           | ١,٢٤٦           | ٠,١١٣                      | ٠,١٦٠                 |                                        |
| ٨٠            | ٠,١٢١-                     | ٠,٣١٩ |                                                    | ٠,٥٦٦-                                           | ٠,٦٥٩           | ٠,٠٩٣                      | ٠,١٤٨                 |                                        |

ويتضح من الجدول اعلاه ، أن التقديرات جميعها لصعوبة الفقرات كانت متكافئة إحصائياً، ولم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين متناظرين مجموع الخطأ المعياري لهما، باستثناء الفقرات ذات التسلسل ( ٧ ، ٢٤ ، ٣٧ ، ٤٢ ، ٥٢ ، ٥٩ ، ٦٧ ، ٧٣ ) إذ تجاوز الفرق بين التقديرين المتناظرين مجموع الخطأ المعياري لهما، لذا تم استبعادها (الملحق ٢)، وهذا يشير إلى تحرر القياس من صعوبات فقرات الاختبارات.



استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

ويوضح الجدول ( ١٣ ) المقارنة بين الدرجات الكلية لخمسة أفراد من كل اختبار المشتقة من الاختبارين السهل والصعب والتدرج المرجعي والتدرج المشترك وأخطائها المعيارية .

### جدول (١٣)

تقديرات قدرات عينة من الأفراد المشتقة من الاختبار الصعب والسهل والكلية وأخطائها المعيارية

| الفرد | الدرجة الكلية على الاختبار |       |        | تقديرات القدرة قبل الإزاحة على الاختبار |       | تقديرات القدرة بعد الإزاحة على الاختبار |           |           | الفرق بعد الإزاحة بين الاختبار الكلي والاختبار |       | الخطأ المعياري لاختبارات القدرة |       |        |
|-------|----------------------------|-------|--------|-----------------------------------------|-------|-----------------------------------------|-----------|-----------|------------------------------------------------|-------|---------------------------------|-------|--------|
|       | الصعب                      | السهل | الكلية | الصعب                                   | السهل | الصعب +<br>٠,٤٤٥                        | -<br>٠,٠٨ | الكلية    | الصعب                                          | السهل | الصعب                           | السهل | الكلية |
| ١     | ١٢                         | ٢٩    | ٤١     | ١,١٦-                                   | ١,٠٢  | ٠,٧١٥-                                  | ٠,٥٧٥     | ٠,٠٨      | ٠,٦٣٥                                          | ٠,٤٩٥ | ٠,٤٢٠                           | ٠,٣٨٩ | ٠,٢٤٨  |
| ٢     | ١٣                         | ٢٤    | ٣٧     | ٠,٩٩-                                   | ٠,٥١  | ٠,٥٤٥-                                  | ٠,٠٦٥     | -<br>٠,١٧ | ٠,٣٧٥                                          | ٠,١٠٥ | ٠,٤١٣                           | ٠,٣٥٩ | ٠,٢٤٨  |
| ٣     | ٢٧                         | ٣٣    | ٦٠     | ١,٢٠                                    | ١,٨٩  | ١,٦٤٥                                   | ١,٤٤٥     | ١,٣٥      | ٠,٢٩٥                                          | ٠,٠٩٥ | ٠,٤٥٢                           | ٠,٤٤٨ | ٠,٢٨١  |
| ٤     | ٣٠                         | ٣١    | ٦١     | ١,٧١                                    | ١,٥٢  | ٢,١٥٥                                   | ١,٠٧٥     | ١,٤٣      | ٠,٧٢٥                                          | ٠,٣٥٥ | ٠,٤٤٩                           | ٠,٤١٢ | ٠,٢٨٥  |
| ٥     | ٢٢                         | ٢٨    | ٥٠     | ٠,٤٣                                    | ١,٠٥  | ٠,٨٧٥                                   | ٠,٦٥٥     | ٠,٦٤      | ٠,٢٣٥                                          | ٠,٠٣٥ | ٠,٣٨٨                           | ٠,٣٨٠ | ٠,٢٥٤  |

ويلاحظ من الجدال اعلاه ، ان الفروق جميعها كانت اقل من مجموع الخطأ المعياري لقدرة الافراد المقابلة لكل درجة خام للتدرجين ( الصعب والسهل والكلية ) ، وهذا يشير الى تحرر القياس من عينة التطبيق  
 تغيير صفر التدرج:

إن حذف الفقرات غير المطابقة لـ"أنموذج راش" من الاختبارات يؤثر في متوسط صعوبة فقرات الاختبارات، ولما كان متوسط صعوبة الفقرات في برنامج "راسكال"، أي

تحليل الفقرات على وفق "أنموذج راش" هو صفر التدرج، لذلك فإن صفر التدرج بعد حذف الفقرات غير المطابقة يختلف عنه قبل حذفها ، أي تحدث إزاحة لهذا الصفر تؤثر في تدرج صعوبة الفقرات، وفي تقديرات قدرات الأفراد، وبالطبع فهذا لا يعني الاختلاف في دلالتها الكمية، إنما حدوث إزاحة لتدرج الفقرات وتدرج قدرات الأفراد (كاظم، ١٩٨٨: ٨٣)، لذلك أعيد تحليل بيانات الاختبار باستخدام "برنامج راسكال المحوسب" بعد حذف الفقرات غير المطابقة للأنموذج، وتم تحديد صفر التدرج الجديد على أنه متوسط صعوبة الفقرات المتبقية في كل اختبار .

#### صدق الاختبار وثباته:

تتحقق موضوعية تفسير نتائج الاختبارات وموضوعية القياس بتحقق افتراضات انموذج راش على بيانات الاختبارات بصيغتها النهائية ، وذلك بعد حذف المفحوصين غير المطابقين لافتراضات الانموذج أولا ، ومن ثم حذف الفقرات غير المطابقة لافتراضات الانموذج على وفق المحكات المختلفة ، ويعد التحقق من افتراضات الانموذج في جوهره تقويما لمدى صدق الانموذج في تحقيقه لموضوعية القياس (Stenner , 1990 : 117).

اذ حلت الفقرات الاختبارية جميعها على وفق انموذج راش وحذفت الفقرات غير المطابقة للانموذج ، وهذا يعني ان كل فقرة في الاختبار تتفق في تعريفها للمتغير مع ذلك التي تعرفه بقية الفقرات في الاختبار ، أي ان هناك اتفاقا بين السمة التي تقيسها الفقرة والسمة التي تقيسها بقية الفقرات .

في حين يتحقق ثبات القياس بتحقق متطلبات الموضوعية المتبقية ، وهي استقلالية القياس ، أي استقلالية القياس عن فقرات الاختبار المطبق على العينة ، واستقلاليتها عن العينة المطبق عليها الاختبار ( كاظم ، ١٩٩٦ أ : ٣٦٧ ) وقد تم حذف الفقرات التي لا تحقق استقلالية القياس جميعها ، وهذا مؤشر لتحقيق ثبات

القياس ، كما يبين الجدول (١٤) معامل ثبات الاختبار كما حسبها البرنامج المحوسب ، بعد حذف الفقرات غير المطابقة للانموذج .

### جدول (١٤)

معامل ثبات الاختبار وكما حسبها البرنامج

| معامل ثبات الاختبار | عدد فقرات الاختبار | الاختبار |
|---------------------|--------------------|----------|
| ٠,٨٧٦               | ٦٨                 |          |

وصف الاختبار بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من اجراءات تحليل الاختبار وتدرج الاختبار على وفق انموذج راش ، اصبح الاختبار يتكون بصيغته النهائية من (٦٨) فقرة جاهزة للتطبيق (الملحق ٤) ويوضح الجدول (١٥) ، فقرات الاختبار مدرجة على وفق قيم معالم صعوبة فقرات الاختبار ومعالم قدرة المفحوصين على كل اختبار مقدرة بوحدة اللوجيت وكما حسبها البرنامج.

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 .....م.د. خالد جمال جاسم الدليمي

## جدول (١٥)

قيم معامل صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد في الاختبار

| رقم<br>الفقرة | معامل<br>الصعوبة<br>a | الخطأ<br>المعياري<br>S.E | قيمة مربع<br>كاى<br>chi<br>sq | عدد<br>الإجابات<br>الصحيحة | معلم<br>القدرة<br>( $\theta$ ) | الخطأ<br>المعياري<br>S.E | التكرار<br>freq |
|---------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------|
| ٢             | ٣,١٧٥-                | ٠,٥٢٠                    | ٩,٨١٥                         | ٠                          | ****                           | ****                     | ٠               |
| ٥             | ١,٨١٠-                | ٠,٣١٣                    | ١٧,٣١٢                        | ١                          | ٤,٥٠-                          | ١,٠٢٥                    | ٠               |
| ٩             | ١,٥٣٩-                | ٠,٢٨٩                    | ١٤,٧١٤                        | ٢                          | ٤,٠٠-                          | ٠,٧٣٩                    | ٠               |
| ١٠            | ١,٥٣٩-                | ٠,٢٨٩                    | ١٠,٤١٣                        | ٣                          | ٣,٥٥-                          | ٠,٦٣١                    | ٠               |
| ١١            | ١,٤٥٧-                | ٠,٢٨٣                    | ١١,٥٨٧                        | ٤                          | ٣,٢٢-                          | ٠,٥٣٨                    | ٠               |
| ٣٨            | ١,٣٧٨-                | ٠,٢٧٧                    | ٢٥,١٥٢                        | ٥                          | ٢,٩٦-                          | ٠,٤٨٨                    | ٠               |
| ١             | ١,٢٣٠-                | ٠,٢٦٧                    | ٣٠,٩٤٨                        | ٦                          | ٢,٧٤-                          | ٠,٤٥١                    | ٢               |
| ٣١            | ١,٢٣٠-                | ٠,٢٦٧                    | ٢٦,٨٠١                        | ٧                          | ٢,٥٥-                          | ٠,٤٢٢                    | ١               |
| ١٦            | ١,١٦٠-                | ٠,٢٦٣                    | ٢٧,١٦١                        | ٨                          | ٢,٣٨-                          | ٠,٣٩٩                    | ١               |
| ٣٩            | ١,١٦٠-                | ٠,٢٦٣                    | ١٢,٥٧٦                        | ٩                          | ٢,٢٣-                          | ٠,٣٨١                    | ٢               |
| ٥٦            | ١,٠٩١-                | ٠,٢٥٩                    | ٢٠,٨٣١                        | ١٠                         | ٢,٠٩-                          | ٠,٣٦٥                    | ٤               |
| ٥٣            | ١,٠٩١-                | ٠,٢٥٩                    | ٢١,٢١٠                        | ١١                         | ١,٩٦-                          | ٠,٣٥٢                    | ٠               |
| ٤             | ١,٠٢٥-                | ٠,٢٥٦                    | ٣٢,٧٨٧                        | ١٢                         | ١,٨٤-                          | ٠,٣٤١                    | ٤               |
| ١٥            | ٠,٩٦١-                | ٠,٢٥٢                    | ١٢,٤٧٩                        | ١٣                         | ١,٧٣-                          | ٠,٣٣١                    | ٠               |
| ٤٨            | ٠,٩٦١-                | ٠,٢٥٢                    | ٢٢,٠٧٠                        | ١٤                         | ١,٦٢-                          | ٠,٣٢٣                    | ١               |
| ٤٥            | ٠,٨٩٨-                | ٠,٢٤٩                    | ١٧,٤٥٥                        | ١٥                         | ١,٥٢-                          | ٠,٣١٦                    | ٢               |
| ١٤            | ٠,٧٧٧-                | ٠,٢٤٤                    | ١٢,٢٩٧                        | ١٦                         | ١,٤٢-                          | ٠,٣٠٩                    | ٢               |
| ٥٧            | ٠,٤٩٤-                | ٠,٢٣٣                    | ١٠,٧٥١                        | ١٧                         | ١,٣٣-                          | ٠,٣٠٣                    | ٦               |
| ٣٦            | ٠,٤٩٤-                | ٠,٢٣٣                    | ١٦,٤٨٦                        | ١٨                         | ١,٢٤-                          | ٠,٢٩٨                    | ٣               |
| ٣٧            | ٠,٤٤٠-                | ٠,٢٣١                    | ٢٤,٨٢٧                        | ١٩                         | ١,١٥-                          | ٠,٢٩٤                    | ٩               |
| ١٣            | ٠,٣٨٧-                | ٠,٢٣٠                    | ١٨,٦٣٢                        | ٢٠                         | ١,٠٧-                          | ٠,٢٩٠                    | ٧               |
| ٣٢            | ٠,٣٨٧-                | ٠,٢٣٠                    | ٢٩,١١٣                        | ٢١                         | ٠,٩٨-                          | ٠,٢٨٦                    | ٦               |
| ٥٠            | ٠,٣٣٤-                | ٠,٢٢٨                    | ١٦,٧٥٢                        | ٢٢                         | ٠,٩٠-                          | ٠,٢٨٣                    | ٥               |
| ٦٠            | ٠,٢٨٣-                | ٠,٢٢٧                    | ١٧,٣٣٧                        | ٢٣                         | ٠,٨٢-                          | ٠,٢٨٠                    | ٤               |
| ٤٣            | ٠,٢٨٣-                | ٠,٢٢٧                    | ٢٨,٢٠٥                        | ٢٤                         | ٠,٧٤-                          | ٠,٢٧٨                    | ٢               |
| ٣٣            | ٠,٢٨٣-                | ٠,٢٢٧                    | ٣٠,١٣٩                        | ٢٥                         | ٠,٦٧-                          | ٠,٢٧٥                    | ٥               |
| ٢٠            | ٠,٢٨٣-                | ٠,٢٢٧                    | ١١,٥٨٣                        | ٢٦                         | ٠,٥٩-                          | ٠,٢٧٤                    | ٢               |
| ٣٥            | ٠,١٨١-                | ٠,٢٢٤                    | ٢٢,٩٥٥                        | ٢٧                         | ٠,٥٢-                          | ٠,٢٧٢                    | ٢               |
| ٢٨            | ٠,١٣١-                | ٠,٢٢٣                    | ١٦,٦١٥                        | ٢٨                         | ٠,٤٤-                          | ٠,٢٧١                    | ٦               |
| ٤٤            | ٠,١٣١-                | ٠,٢٢٣                    | ١٩,٩١٨                        | ٢٩                         | ٠,٣٧-                          | ٠,٢٦٩                    | ٣               |
| ١٧            | ٠,٠٨١-                | ٠,٢٢٢                    | ١٥,٣٣٢                        | ٣٠                         | ٠,٣٠-                          | ٠,٢٦٩                    | ٢               |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....

.....م.د. خالد جمال جاسم الدليمي

| رقم<br>الفقرة | معامل<br>الصعوبة<br>a | الخطأ<br>المعياري<br>S.E | قيمة مربع<br>كاي<br>chi<br>sq | عدد<br>الإجابات<br>الصحيحة | معلم<br>القدرة<br>() | الخطأ<br>المعياري<br>S.E | التكرار<br>freq |
|---------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------|-----------------|
| ٢٦            | ٠,٠٨١-                | ٠,٢٢٢                    | ١٦,٦٩٥                        | ٣١                         | ٠,٢٣-                | ٠,٢٦٨                    | ٣               |
| ٣             | ٠,٠٨١-                | ٠,٢٢٢                    | ١٤,٩٢٠                        | ٣٢                         | ٠,١٦-                | ٠,٢٦٧                    | ٢               |
| ٢٩            | ٠,٠٣٢-                | ٠,٢٢٢                    | ١٦,٥٣٦                        | ٣٣                         | ٠,٠٨-                | ٠,٢٦٧                    | ١١              |
| ٥٢            | ٠,٠٣٢-                | ٠,٢٢٢                    | ١٧,٤٦٥                        | ٣٤                         | ٠,٠١-                | ٠,٢٦٧                    | ٣               |
| ٨             | ٠,٠١٧                 | ٠,٢٢١                    | ٢٠,٠٥١                        | ٣٥                         | ٠,٠٦                 | ٠,٢٦٧                    | ٣               |
| ٦             | ٠,٠١٧                 | ٠,٢٢١                    | ١٩,٢٤٦                        | ٣٦                         | ٠,١٣                 | ٠,٢٦٨                    | ٢               |
| ٢١            | ٠,٠٦٦                 | ٠,٢٢٠                    | ١٩,١٩٤                        | ٣٧                         | ٠,٢٠                 | ٠,٢٦٨                    | ٢               |
| ٤٦            | ٠,٠٦٦                 | ٠,٢٢٠                    | ١٤,٤٦٨                        | ٣٨                         | ٠,٢٧                 | ٠,٢٦٩                    | ٨               |
| ٦٨            | ٠,٠٦٦                 | ٠,٢٢٠                    | ٢١,٢٠١                        | ٣٩                         | ٠,٣٥                 | ٠,٢٧٠                    | ١               |
| ٤١            | ٠,٠٦٦                 | ٠,٢٢٠                    | ٢٤,٢٥٤                        | ٤٠                         | ٠,٤٢                 | ٠,٢٧٢                    | ٢               |
| ١٨            | ٠,٠٦٦                 | ٠,٢٢٠                    | ١٢,٦٣٦                        | ٤١                         | ٠,٤٩                 | ٠,٢٧٣                    | ٢               |
| ٤٢            | ٠,١١٤                 | ٠,٢٢٠                    | ١٧,٢٩٥                        | ٤٢                         | ٠,٥٧                 | ٠,٢٧٥                    | ٢               |
| ٥٥            | ٠,١١٤                 | ٠,٢٢٠                    | ٢٦,٧٥٠                        | ٤٣                         | ٠,٦٥                 | ٠,٢٧٧                    | ٤               |
| ٦٥            | ٠,٢٥٨                 | ٠,٢١٨                    | ٢١,٥٢٠                        | ٤٤                         | ٠,٧٢                 | ٠,٢٨٠                    | ٩               |
| ٣٤            | ٠,٣٥٣                 | ٠,٢١٨                    | ١٦,٥٣٨                        | ٤٥                         | ٠,٨٠                 | ٠,٢٨٢                    | ٣               |
| ٥٩            | ٠,٤٠٠                 | ٠,٢١٨                    | ١٢,٣١٧                        | ٤٦                         | ٠,٨٨                 | ٠,٢٨٥                    | ٤               |
| ٥٤            | ٠,٤٩٥                 | ٠,٢١٨                    | ٢٦,٧٦٢                        | ٤٧                         | ٠,٩٧                 | ٠,٢٨٩                    | ٦               |
| ٤٧            | ٠,٥٤٣                 | ٠,٢١٨                    | ٢٥,٢٨١                        | ٤٨                         | ١,٠٥                 | ٠,٢٩٣                    | ٤               |
| ٤٠            | ٠,٦٣٨                 | ٠,٢١٨                    | ٢٦,٠٠٥                        | ٤٩                         | ١,١٤                 | ٠,٢٩٧                    | ١               |
| ٦٣            | ٠,٦٣٨                 | ٠,٢١٨                    | ١٧,٩٠٩                        | ٥٠                         | ١,٢٣                 | ٠,٣٠٢                    | ٦               |
| ٣٠            | ٠,٦٨٥                 | ٠,٢١٨                    | ١٦,٥٧٧                        | ٥١                         | ١,٣٢                 | ٠,٣٠٧                    | ٣               |
| ٦١            | ٠,٦٨٥                 | ٠,٢١٨                    | ١٣,٤٣٢                        | ٥٢                         | ١,٤٢                 | ٠,٣١٣                    | ٧               |
| ١٩            | ٠,٧٣٣                 | ٠,٢١٩                    | ٣٠,٠٥٣                        | ٥٣                         | ١,٥٢                 | ٠,٣٢٠                    | ٥               |
| ٥١            | ٠,٧٨١                 | ٠,٢١٩                    | ٢٦,٥٨٢                        | ٥٤                         | ١,٦٢                 | ٠,٣٢٨                    | ١               |
| ٦٦            | ٠,٨٢٩                 | ٠,٢٢٠                    | ٣٧,٥٨٨                        | ٥٥                         | ١,٧٣                 | ٠,٣٣٦                    | ٤               |
| ٧             | ٠,٨٢٩                 | ٠,٢٢٠                    | ٢٤,٣٦٠                        | ٥٦                         | ١,٨٥                 | ٠,٣٤٦                    | ١               |
| ١٢            | ٠,٩٢٧                 | ٠,٢٢١                    | ٣٥,٠٥٩                        | ٥٧                         | ١,٩٧                 | ٠,٣٥٨                    | ١               |
| ٢٧            | ١,٠٢٦                 | ٠,٢٢٣                    | ٢٧,٧٩٧                        | ٥٨                         | ٢,١٠                 | ٠,٣٧١                    | ٢               |
| ٢٥            | ١,١٢٦                 | ٠,٢٢٦                    | ١٧,٧٤٦                        | ٥٩                         | ٢,٢٥                 | ٠,٣٨٧                    | ٥               |
| ٦٢            | ١,٣٨٩                 | ٠,٢٣٣                    | ٣٤,٧٦٢                        | ٦٠                         | ٢,٤٠                 | ٠,٤٠٥                    | ١               |
| ٦٧            | ١,٣٨٩                 | ٠,٢٣٣                    | ١٤,٠٣٧                        | ٦١                         | ٢,٥٨                 | ٠,٤٢٨                    | ٤               |
| ٦٤            | ١,٤٩٩                 | ٠,٢٣٧                    | ٢٣,٨٧٢                        | ٦٢                         | ٢,٧٧                 | ٠,٤٥٦                    | ١               |
| ٥٨            | ١,٥٥٦                 | ٠,٢٤٠                    | ٢٤,٥٥٤                        | ٦٣                         | ٣,٠٠                 | ٠,٤٩٣                    | ٣               |
| ٤٩            | ١,٦٧٤                 | ٠,٢٤٥                    | ١٦,٣٣١                        | ٦٤                         | ٣,٢٦                 | ٠,٥٤٢                    | ٢               |
| ٢٢            | ٢,٢٩٤                 | ٠,٢٨٥                    | ١٦,٧٥٧                        | ٦٥                         | ٣,٦٠                 | ٠,٦١٦                    | ٠               |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة                                                                          | معامل<br>الصعوبة a | الخطأ<br>المعياري<br>S.E | قيمة مربع<br>كاي<br>chi<br>sq | عدد<br>الإجابات<br>الصحيحة | معلم<br>القدرة (0) | الخطأ<br>المعياري<br>S.E | التكرار<br>freq |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------|
| ٢٣                                                                                     | ٢,٥٥٧              | ٠,٣٠٩                    | ١٥,٧١٦                        | ٦٦                         | ٤,٠٥               | ٠,٧٤٠                    | ٠               |
| ٢٤                                                                                     | ٢,٩٩٧              | ٠,٣٥٩                    | ٢٩,٢٩١                        | ٦٧                         | ٤,٥٠               | ١,٠٢٥                    | ٠               |
| درجة الحرية = ٦٢<br>القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٦١,٣٣٥ /<br>متوسط القدرة = ٠,٤٨ |                    |                          |                               |                            |                    |                          |                 |
|                                                                                        |                    |                          |                               | ٦٨                         | *****              | *****                    | ٠               |

### تحويل تدرج وحدات اللوجيت إلى تدرج وحدات (الواط) المئوية:

أشتقت وحدة "اللوجيت" مباشرة من "أنموذج راش" الذي تناول التقدير الاحتمالي للاستجابة الصحيحة للفرد على الفقرة ضمن التدرج الذي نقطة صفه متوسط صعوبات الفقرات، فضلاً عن وجود الكسور، وعدم ألفة الباحثين والمدرسين لهذا النوع من التدرج، ونظراً لوجود مثل هذه العيوب، أوجد بعض المتخصصين في القياس عدداً من الوحدات الجديدة التي تعالج هذه العيوب، مثل وحدة التدرج الجماعية "نيتس" (NITS)، ووحدة التدرج المعتمدة على محك "السيت" (SITS). وقد اعتمد الباحث وحدة "الواط" (WAT) ذلك التدرج المئوي الذي قدمه "ماسترز" (Masters, 1984)، لكون التدرج المئوي أكثر التدرجات ألفة في أغلب مجالات القياس، فضلاً عن استخدامه من قبل أكثر الدراسات التي استندت الى انموذج راش في بناء اختبارات اذ يمكن تحويل تقديرات كل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد من وحدة اللوجيت إلى وحدة الواط باستخدام المعادلتين الآتيتين:

$$B = 50 + (15 / \text{Log } 4) b$$

$$D = 50 + (15 / \text{Log } 4) d$$

إذ أن B = القدرة مقدرة بالواط.

b = القدرة مقدرة باللوجيت.

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

$D =$  الصعوبة مقدرة بالواط.

$d =$  الصعوبة مقدرة باللوجيت.

$\text{Log} =$  اللوغاريتم الطبيعي للعدد (٤) يساوي (١,٣٩) ( Masters, 1984: 146).

و يوضح الجدول (١٦) تقديرات صعوبة الفقرات وتقدير القدرة، للاختبار بصورتها النهائية مقدرة بوحدة اللوجيت والمحولة إلى وحدة الواط.

### جدول (١٦)

صعوبة الفقرات مقدرة بوحدة اللوجيت ووحدة الواط

| رقم<br>الفقرة | معلم صعوبة الفقرة |            | الخطأ المعياري |            |
|---------------|-------------------|------------|----------------|------------|
|               | وحدة اللوجيت      | وحدة الواط | وحدة اللوجيت   | وحدة الواط |
| ٢             | ٣,١٧٥-            | ١٦         | ٠,٥٢٠          | ٥٥,٦١      |
| ٥             | ١,٨١٠-            | ٣٠         | ٠,٣١٣          | ٥٣,٣٧      |
| ٩             | ١,٥٣٩-            | ٣٣         | ٠,٢٨٩          | ٥٣,١١      |
| ١٠            | ١,٥٣٩-            | ٣٣         | ٠,٢٨٩          | ٥٣,١١      |
| ١١            | ١,٤٥٧-            | ٣٤         | ٠,٢٨٣          | ٥٣,٠٥      |
| ٣٨            | ١,٣٧٨-            | ٣٥         | ٠,٢٧٧          | ٥٢,٩٨      |
| ١             | ١,٢٣٠-            | ٣٧         | ٠,٢٦٧          | ٥٢,٨٨      |
| ٣١            | ١,٢٣٠-            | ٣٧         | ٠,٢٦٧          | ٥٢,٨٨      |
| ١٦            | ١,١٦٠-            | ٣٣         | ٠,٢٦٣          | ٥٢,٨٣      |
| ٣٩            | ١,١٦٠-            | ٣٣         | ٠,٢٦٣          | ٥٢,٨٣      |
| ٥٦            | ١,٠٩١-            | ٣٨         | ٠,٢٥٩          | ٥٢,٧٩      |
| ٥٣            | ١,٠٩١-            | ٣٨         | ٠,٢٥٩          | ٥٢,٧٩      |
| ٤             | ١,٠٢٥-            | ٣٩         | ٠,٢٥٦          | ٥٢,٧٦      |
| ١٥            | ٠,٩٦١-            | ٤٠         | ٠,٢٥٢          | ٥٢,٧١      |
| ٤٨            | ٠,٩٦١-            | ٤٠         | ٠,٢٥٢          | ٥٢,٧١      |
| ٤٥            | ٠,٨٩٨-            | ٤٠         | ٠,٢٤٩          | ٥٢,٦٨      |
| ١٤            | ٠,٧٧٧-            | ٤٢         | ٠,٢٤٤          | ٥٢,٦٣      |
| ٥٧            | ٠,٤٩٤-            | ٤٥         | ٠,٢٣٣          | ٥٢,٥١      |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | معلم صعوبة الفقرة |            | الخطأ المعياري |            |
|---------------|-------------------|------------|----------------|------------|
|               | وحدة اللوجيت      | وحدة الواط | وحدة اللوجيت   | وحدة الواط |
| ٣٦            | ٠,٤٩٤-            | ٤٥         | ٠,٢٣٣          | ٥٢,٥١      |
| ٣٧            | ٠,٤٤٠-            | ٤٥         | ٠,٢٣١          | ٥٢,٤٩      |
| ١٣            | ٠,٣٨٧-            | ٤٦         | ٠,٢٣٠          | ٥٢,٤٨      |
| ٣٢            | ٠,٣٨٧-            | ٤٦         | ٠,٢٣٠          | ٥٢,٤٨      |
| ٥٠            | ٠,٣٣٤-            | ٤٦         | ٠,٢٢٨          | ٥٢,٤٦      |
| ٦٠            | ٠,٢٨٣-            | ٤٧         | ٠,٢٢٧          | ٥٢,٤٤      |
| ٤٣            | ٠,٢٨٣-            | ٤٧         | ٠,٢٢٧          | ٥٢,٤٤      |
| ٣٣            | ٠,٢٨٣-            | ٤٧         | ٠,٢٢٧          | ٥٢,٤٤      |
| ٢٠            | ٠,٢٨٣-            | ٤٧         | ٠,٢٢٧          | ٥٢,٤٤      |
| ٣٥            | ٠,١٨١-            | ٤٨         | ٠,٢٢٤          | ٥٢,٤١      |
| ٢٨            | ٠,١٣١-            | ٤٩         | ٠,٢٢٣          | ٥٢,٤٠      |
| ٤٤            | ٠,١٣١-            | ٤٩         | ٠,٢٢٣          | ٥٢,٤٠      |
| ١٧            | ٠,٠٨١-            | ٤٩         | ٠,٢٢٢          | ٥٢,٣٩      |
| ٢٦            | ٠,٠٨١-            | ٤٩         | ٠,٢٢٢          | ٥٢,٣٩      |
| ٣             | ٠,٠٨١-            | ٤٩         | ٠,٢٢٢          | ٥٢,٣٩      |
| ٢٩            | ٠,٠٣٢-            | ٥٠         | ٠,٢٢٢          | ٥٢,٣٩      |
| ٥٢            | ٠,٠٣٢-            | ٥٠         | ٠,٢٢٢          | ٥٢,٣٩      |
| ٨             | ٠,٠١٧             | ٥٠         | ٠,٢٢١          | ٥٢,٣٨      |
| ٦             | ٠,٠١٧             | ٥٠         | ٠,٢٢١          | ٥٢,٣٨      |
| ٢١            | ٠,٠٦٦             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٤٦            | ٠,٠٦٦             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٦٨            | ٠,٠٦٦             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٤١            | ٠,٠٦٦             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ١٨            | ٠,٠٦٦             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٤٢            | ٠,١١٤             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٥٥            | ٠,١١٤             | ٥١         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٦٥            | ٠,٢٥٨             | ٥٣         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٣٤            | ٠,٣٥٣             | ٥٤         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٥٩            | ٠,٤٠٠             | ٥٤         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٥٤            | ٠,٤٩٥             | ٥٥         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |



استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هـنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| رقم<br>الفقرة | معلم صعوبة الفقرة |            | الخطأ المعياري |            |
|---------------|-------------------|------------|----------------|------------|
|               | وحدة اللوجيت      | وحدة الواط | وحدة اللوجيت   | وحدة الواط |
| ٤٧            | ٠,٥٤٣             | ٥٦         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٤٠            | ٠,٦٣٨             | ٥٧         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٦٣            | ٠,٦٣٨             | ٥٧         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٣٠            | ٠,٦٨٥             | ٥٧         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ٦١            | ٠,٦٨٥             | ٥٧         | ٠,٢١٨          | ٥٢,٣٥      |
| ١٩            | ٠,٧٣٣             | ٥٨         | ٠,٢١٩          | ٥٢,٣٦      |
| ٥١            | ٠,٧٨١             | ٥٨         | ٠,٢١٩          | ٥٢,٣٦      |
| ٦٦            | ٠,٨٢٩             | ٥٩         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ٧             | ٠,٨٢٩             | ٥٩         | ٠,٢٢٠          | ٥٢,٣٧      |
| ١٢            | ٠,٩٢٧             | ٦٠         | ٠,٢٢١          | ٥٢,٣٨      |
| ٢٧            | ١,٠٢٦             | ٦١         | ٠,٢٢٣          | ٥٢,٤٠      |
| ٢٥            | ١,١٢٦             | ٦٢         | ٠,٢٢٦          | ٥٢,٤٣      |
| ٦٢            | ١,٣٨٩             | ٦٥         | ٠,٢٣٣          | ٥٢,٤٠      |
| ٦٧            | ١,٣٨٩             | ٦٥         | ٠,٢٣٣          | ٥٢,٤٠      |
| ٦٤            | ١,٤٩٩             | ٦٦         | ٠,٢٣٧          | ٥٢,٥٥      |
| ٥٨            | ١,٥٥٦             | ٦٧         | ٠,٢٤٠          | ٥٢,٥٨      |
| ٤٩            | ١,٦٧٤             | ٦٨         | ٠,٢٤٥          | ٥٢,٦٤      |
| ٢٢            | ٢,٢٩٤             | ٧٥         | ٠,٢٨٥          | ٥٣,٠٧      |
| ٢٣            | ٢,٥٥٧             | ٧٨         | ٠,٣٠٩          | ٥٣,٣٣      |
| ٢٤            | ٢,٩٩٧             | ٨٢         | ٠,٣٥٩          | ٥٣,٨٧      |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

## جدول (١٧)

تقدير القدرة لكل درجة خام مقدرة بوحدة اللوجيت ووحدة الواط

| الدرجة الكلية المحتملة | معلم القدرة  |            | الخطأ المعياري |            |
|------------------------|--------------|------------|----------------|------------|
|                        | وحدة اللوجيت | وحدة الواط | وحدة اللوجيت   | وحدة الواط |
| ١                      | ٤,٥٠-        | ٢          | ١,٠٢٥          | ٦١,٠٥      |
| ٢                      | ٤,٠٠-        | ٧          | ٠,٧٣٩          | ٥٧,٩٧      |
| ٣                      | ٣,٥٥-        | ١٢         | ٠,٦٣١          | ٥٦,٨٠      |
| ٤                      | ٣,٢٢-        | ١٥         | ٠,٥٣٨          | ٥٥,٨٠      |
| ٥                      | ٢,٩٦-        | ١٨         | ٠,٤٨٨          | ٥٥,٢٦      |
| ٦                      | ٢,٧٤-        | ٢٠         | ٠,٤٥١          | ٥٤,٨٦      |
| ٧                      | ٢,٥٥-        | ٢٣         | ٠,٤٢٢          | ٥٤,٥٥      |
| ٨                      | ٢,٣٨-        | ٢٤         | ٠,٣٩٩          | ٥٤,٣٠      |
| ٩                      | ٢,٢٣-        | ٢٦         | ٠,٣٨١          | ٥٤,١١      |
| ١٠                     | ٢,٠٩-        | ٢٧         | ٠,٣٦٥          | ٥٣,٩٣      |
| ١١                     | ١,٩٦-        | ٢٩         | ٠,٣٥٢          | ٥٣,٧٩      |
| ١٢                     | ١,٨٤-        | ٣٠         | ٠,٣٤١          | ٥٣,٦٧      |
| ١٣                     | ١,٧٣-        | ٣١         | ٠,٣٣١          | ٥٣,٥٧      |
| ١٤                     | ١,٦٢-        | ٣٣         | ٠,٣٢٣          | ٥٣,٤٨      |
| ١٥                     | ١,٥٢-        | ٣٤         | ٠,٣١٦          | ٥٣,٤٠      |
| ١٦                     | ١,٤٢-        | ٣٥         | ٠,٣٠٩          | ٥٣,٣٣      |
| ١٧                     | ١,٣٣-        | ٣٦         | ٠,٣٠٣          | ٥٣,٢٦      |
| ١٨                     | ١,٢٤-        | ٣٧         | ٠,٢٩٨          | ٥٣,٢١      |
| ١٩                     | ١,١٥-        | ٣٨         | ٠,٢٩٤          | ٥٣,١٧      |
| ٢٠                     | ١,٠٧-        | ٣٨         | ٠,٢٩٠          | ٥٣,١٢      |
| ٢١                     | ٠,٩٨-        | ٣٩         | ٠,٢٨٦          | ٥٣,٠٨      |
| ٢٢                     | ٠,٩٠-        | ٤٠         | ٠,٢٨٣          | ٥٣,٠٥      |
| ٢٣                     | ٠,٨٢-        | ٤١         | ٠,٢٨٠          | ٥٣,٠٢      |
| ٢٤                     | ٠,٧٤-        | ٤٢         | ٠,٢٧٨          | ٥٢,٩٩      |
| ٢٥                     | ٠,٦٧-        | ٤٣         | ٠,٢٧٥          | ٥٢,٩٦      |
| ٢٦                     | ٠,٥٩-        | ٤٤         | ٠,٢٧٤          | ٥٢,٩٥      |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د. خالد جمال جاسم الدليمي.....

| الدرجة<br>الكلية<br>المحتملة | معلم القدرة  |            | الخطأ المعياري |            |
|------------------------------|--------------|------------|----------------|------------|
|                              | وحدة اللوجيت | وحدة الواط | وحدة اللوجيت   | وحدة الواط |
| ٢٧                           | ٠,٥٢-        | ٤٤         | ٠,٢٧٢          | ٥٢,٩٣      |
| ٢٨                           | ٠,٤٤-        | ٤٥         | ٠,٢٧١          | ٥٢,٩٢      |
| ٢٩                           | ٠,٣٧-        | ٤٦         | ٠,٢٦٩          | ٥٢,٩٠      |
| ٣٠                           | ٠,٣٠-        | ٤٧         | ٠,٢٦٩          | ٥٢,٩٠      |
| ٣١                           | ٠,٢٣-        | ٤٨         | ٠,٢٦٨          | ٥٢,٨٩      |
| ٣٢                           | ٠,١٦-        | ٤٨         | ٠,٢٦٧          | ٥٢,٨٨      |
| ٣٣                           | ٠,٠٨-        | ٤٩         | ٠,٢٦٧          | ٥٢,٨٨      |
| ٣٤                           | ٠,٠١-        | ٥٠         | ٠,٢٦٧          | ٥٢,٨٨      |
| ٣٥                           | ٠,٠٦         | ٥١         | ٠,٢٦٧          | ٥٢,٨٨      |
| ٣٦                           | ٠,١٣         | ٥١         | ٠,٢٦٨          | ٥٢,٨٨      |
| ٣٧                           | ٠,٢٠         | ٥٢         | ٠,٢٦٨          | ٥٢,٨٨      |
| ٣٨                           | ٠,٢٧         | ٥٣         | ٠,٢٦٩          | ٥٢,٩٠      |
| ٣٩                           | ٠,٣٥         | ٥٤         | ٠,٢٧٠          | ٥٢,٩١      |
| ٤٠                           | ٠,٤٢         | ٥٥         | ٠,٢٧٢          | ٥٢,٩٣      |
| ٤١                           | ٠,٤٩         | ٥٥         | ٠,٢٧٣          | ٥٢,٩٤      |
| ٤٢                           | ٠,٥٧         | ٥٦         | ٠,٢٧٥          | ٥٢,٩٦      |
| ٤٣                           | ٠,٦٥         | ٥٧         | ٠,٢٧٧          | ٥٢,٩٨      |
| ٤٤                           | ٠,٧٢         | ٥٨         | ٠,٢٨٠          | ٥٣,٠٢      |
| ٤٥                           | ٠,٨٠         | ٥٩         | ٠,٢٨٢          | ٥٣,٠٤      |
| ٤٦                           | ٠,٨٨         | ٥٩         | ٠,٢٨٥          | ٥٣,٠٧      |
| ٤٧                           | ٠,٩٧         | ٦٠         | ٠,٢٨٩          | ٥٣,١١      |
| ٤٨                           | ١,٠٥         | ٦١         | ٠,٢٩٣          | ٥٣,١٦      |
| ٤٩                           | ١,١٤         | ٦٢         | ٠,٢٩٧          | ٥٣,٢٠      |
| ٥٠                           | ١,٢٣         | ٦٣         | ٠,٣٠٢          | ٥٣,٢٥      |
| ٥١                           | ١,٣٢         | ٦٤         | ٠,٣٠٧          | ٥٣,٣١      |
| ٥٢                           | ١,٤٢         | ٦٥         | ٠,٣١٣          | ٥٣,٣٧      |
| ٥٣                           | ١,٥٢         | ٦٦         | ٠,٣٢٠          | ٥٣,٤٥      |
| ٥٤                           | ١,٦٢         | ٦٧         | ٠,٣٢٨          | ٥٣,٥٣      |
| ٥٥                           | ١,٧٣         | ٦٩         | ٠,٣٣٦          | ٥٣,٦٢      |
| ٥٦                           | ١,٨٥         | ٧٠         | ٠,٣٤٦          | ٥٣,٧٣      |

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
 م.د.خالد جمال جاسم الدليمي.....

| الدرجة<br>الكلية<br>المحتملة | معلم القدرة  |            | الخطأ المعياري |            |
|------------------------------|--------------|------------|----------------|------------|
|                              | وحدة اللوجيت | وحدة الواط | وحدة اللوجيت   | وحدة الواط |
| ٥٧                           | ١,٩٧         | ٧١         | ٠,٣٥٨          | ٥٣,٨٦      |
| ٥٨                           | ٢,١٠         | ٧٣         | ٠,٣٧١          | ٥٤         |
| ٥٩                           | ٢,٢٥         | ٧٤         | ٠,٣٨٧          | ٥٤,١٧      |
| ٦٠                           | ٢,٤٠         | ٧٦         | ٠,٤٠٥          | ٥٤,٣٦      |
| ٦١                           | ٢,٥٨         | ٧٨         | ٠,٤٢٨          | ٥٤,٦١      |
| ٦٢                           | ٢,٧٧         | ٨٠         | ٠,٤٥٦          | ٥٤,٩٢      |
| ٦٣                           | ٣,٠٠         | ٨٢         | ٠,٤٩٣          | ٥٥,٣١      |
| ٦٤                           | ٣,٢٦         | ٨٥         | ٠,٥٤٢          | ٥٥,٨٥      |
| ٦٥                           | ٣,٦٠         | ٨٩         | ٠,٦١٦          | ٥٦,٦٤      |
| ٦٦                           | ٤,٠٥         | ٩٤         | ٠,٧٤٠          | ٥٧,٩٨      |
| ٦٧                           | ٤,٥٠         | ٩٩         | ١,٠٢٥          | ٦١,٠٥      |

### الاستنتاجات :

- ١- الاختبار يتلائم مع انموذج راش والسمات الكامنة
- ٢- الاختبار يتلائم والبيئة العراقية وطلبة الجامعة
- ٣- تدرج الاختبار لايتغير بتغير مستوى قدرة الافراد .

### التوصيات :

- ١- استخدام انموذج راش في تطوير الاختبارات العقلية للتغلب على سلبيات النظرية التقليدية.
- ٢- استخدام نماذج نظرية السمات الكامنة في اعداد الاختبارات التحصيلية والمقاييس النفسية .

### المقترحات :

- ١- اجراء دراسة تهدف الى تطوير اختبار رافن للذكاء على وفق النظرية الحديثة.
- ٢- اجراء دراسة لتطوير اختبار القدرات العقلية على وفق النموذج الثنائي المعلم او الثلاثي المعلم
- ٣- اجراء دراسات مكثفة في مجال الاتجاه الحديث في القياس والقيوم ، واثراء المكتبة الوطنية العراقية بمثل هذه الدراسات الحديثة في مجال قياس التحصيل الدراسي.

### الوسائل الإحصائية :

- ١- الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج :
  - التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية (Priocipel)
  - ( Comporert مع اعادة التحليل بطريقة الفارماكس )
  - ( Vairmax )
- ٢- برنامج راسكال المحوسب ( Rasch Model Item Calibration Program )  
لتحليل فقرات الاختبار وتدرجه على وفق "انموذج راش "

## المصادر

- أبو جراد ، حمدي يونس ( ٢٠٠٨ ) استخدام انموذج راش في تطوير اختبار كاتل الثالث للذكاء الصورة (أ).مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) ، المجلد السادس عشر ، العدد الثاني ، ص ٥٨٣-٥٥٥.
- ابو حطب ، فؤاد (١٩٨٠) القدرات العقلية، ط٣ القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية
- - (٢٠٠٠) القدرات العقلية، ط٦، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية
- (١٩٩٢) دليل المعلم في تقويم الطالب ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ،بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم ، القاهرة : دار الغريب
- تايلر ،ليون أ ( ١٩٨٣ ) الاختبارات والمقاييس ،ط١ ، ترجمة عبد الرحمن سعد، بيروت:دار الشروق
- جابر ، جابر عبد الحميد ( ١٩٨٤ ) الذكاء ومقاييسه ، القاهرة : دار النهضة العربية.
- جلال ، سعد ( ٢٠٠١ ) القياس النفسي (المقاييس والاختبارات) ط٢ ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- جينس ، ارثر واخرون ( ١٩٥٤ ) علم النفس التربوي ، ترجمة ابراهيم حافظ ، مصر ،مكتبة النهضة.
- حجازي ، تغريد عبد الرحمن ، وبني عطا ، زايد ( ٢٠١٠ ) مدى مطابقة استجابات اختبار اوتيس\_لينون للقدرة العقلية في صورته المعدلة للبيئة الاردنية الصور ز مع النظرية الحديثة في القياس، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد ٧ ، العدد (٢). .

- الشرفاوي ، انور محمد ، سليمان الخصري الشيخ ، وامينة كاظم ، ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٦). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- الشيخ، سليمان الخصري (١٩٨٨) الفروق الفردية في الذكاء، ط٢، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- الطريري ، عبد الرحمن سليمان ( ١٩٩٦ ) الخصائص السيكمترية لاختبار الذكاء الاعدادي باستخدام انموذج راش ، مجلة الدراسات النفسية ، مج ٦-٤٤، اكتوبر.
- علام ، صلاح الدين محمود .(١٩٨٥). تحليل بيانات الاختبارات العقلية باستخدام نموذج راش اللوغارتمي الاحتمالي - دراسة تجريبية ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، العدد (١٧)، المجلد (٥) ، جامعة الكويت ( ١٠٠-١٢٢).
- ( ١٩٨٦ ) : تطورات معاصرة في القياس النفسي، جامعة الكويت .
- (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- (٢٠٠٥) نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية احادية البعد ومتعددة الابعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي، القاهرة : دار الفكر العربي.
- عوض الله ، محمد عبد الرحيم محمد ( ٢٠٠٠ ) . مقارنة بين اسلوبي انموذج راش والطريقة التقليدية في بناء اختبارات الذكاء باستخدام محك التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ( اطروحة دكتوراه غير منشورة ) ،جامعة بغداد ، كلية التربية -ابن رشد .
- كاظم ،أمينة محمد ( ١٩٨٨ ) : استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج ، جامعة الكويت .

استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون\_نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب).....  
م.د.خالد جمال جاسم الدليمي

---

— ،أمينة محمدا ( ١٩٩٦أ ) دراسة نظرية نقدية حول السلوك في أنور الشرقاوي وآخرون اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو ( ٢٨١-٤٣٠ ) .

— ، ( ١٩٩٦ب ) استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج ، أنور الشرقاوي وآخرون ، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو ٤٣١-٥٤٦ .

- لطيف ، استبرق مجيد علي ( ٢٠٠٧ ) التفكير ما بعد الشكلي لدى الأطفال والمراهقين والراشدين في مدينة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات .

-مراد ، صلاح احمد و سليمان ، امين علي ( ٢٠٠٢ ) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات اعدادها وخصائصها ، القاهرة : دار الكتاب الحديث .

#### المصادر الاجنبية

- Anastasi, A. (1976) **Psychological Testing**, 4th ed. New York, Macmillan.
- Bock, R .D, & Wood , R . (1971) : test theory Annal, **Review of psychology** , 22 .193-224 .
- Dick,W. & Hargert,Y.(1971) : **Topics in Measurement**.New York,McGraw\_Hill.
- Doyle, W. & Ford, B. (1984). **Classroom research on matching Learning and teaching styles**, New York.
- Embretson .S.E. & Reise ,S.P.(2000): **Item response Theory for psychologists**.New jersey :Lawrence Erlbaum Associates , Inc ,publishers .



- Forster, F , etal , ( 1978 ) Research on the Rasch Measurement Model , **ERIC;ED** 164603.
- Ghiselli, E.E, & etal. (1981) . **Measurement theory for the Behavioral sciences**, San Francisco : Freeman company.
- Gronlund, N.E. (1976) **Measurement and Evaluation in teaching**, 3rd ed-New York, Macmillan Publishing Co, Inc.
- Hulin, C. L, Drasow, F., & Parsons, K. (1983). **Item Response Theory: Application to Psychological Measurement**. Ilinios. U. S. A: Dow Jones. Irwin, Homewood.
- Kirby, J.R. (1994). "Measuring and Predicting Depth of processing in Learning", Alberta, **Journal of Educational Research**, 40, No.2 . Canada.
- Lord , F,M, &Novick ,M.R (1968 ) : **Statistical Theories of mental test scores** , London Addison ,Wesley ,publishing ,company .
- Masters, G,N. (1982). "Rasch Model for partial Credit scoring". **Psychometric**. Vol.(47). No.(2). (141-174).
- Nunnally, J.C. (1981) **Psychometric theory**, 2nd ed, New Delhi, Tata McGrown-Hill Publishing Company LTD
- Phllips,S.E (1986) : The Effects of the Deletion of misfitting person on vertical Equating via the Rasch Model , **Journal of Educational Measurement**, vol .23,No .2, p.p. 167-118 .
- Rasch ,G(1961) : On General Laws and the Meaning of measurement in psychology . In proceeding of the fourth Berkeley symposium on Mathematical statistics and probability . **University of California press** . Vol .4,321-333.
- Stenner,G.(1990): Objectivity Specific and General ' **Rasch Measurement Transactions** . Vol .4,No 3 , 117-118
- Suen , H.K.(1990) **Principles of test theories** , Hillsdal , New Jersey.

- Van de Vijer, F. J. R. (1986) The Robustness of Rasch Estimates, **Applied Psychological Measurement** , 10 , 1 ,45-57.
- Vernon, D.T (1995). "**Attitudes and Achievement**", opinions of faculty tutors about problem – based learning, academic medicine. 70 (3), P.P 216-223.
- Wright ,B.panchaeapakean,N.A(1969) :Aproccedure for sample free item analysis,**Educational & Psychological Measurement**,vol.29.p.p23-48

مراحل استخدام القوة في  
العلاقات الدولية  
( نظرة تأريخيه تطوريه ناقدة )

د.حسين الدريدي

د.كريمة عبد الرحيم الطائي

## Summery

Itried withen this research to answer all questions that might be provoked about the right of states in using power or to restort to war as a legal media to achieve their goal and different interests .

What has encouraged me to track the different historical stages in which the war went through as a mean which most states turned to in order to achieve their interest and different goals is that the international low perspective about the war has been through many developments starting from legitimacy to limitation then prohibition .

Depending on the above , the prohibition of resorting to war has been divided in to three main stages :

The former stage is about establishing UN which had been distinguished by the legitimacy of restoring to war as a legal mean towards achieving states' interests and greediness : due to the long extension of this period , the states' view towards the concept of war has been changed – although it was considered a legal mean – the view of states toward war has been gradually changed in this period from the absolute legitimacy of war ( or in

other wards called the international mess) to the alliances then to the power balance system to limit having war choice or at least to restrict states from using their rights in restoring to war .

The second stage is about establishing UN , despite the fact that the reason behind establishing this group as the first international organization was restoring to war while the foundational compact of this organization ( convention) dose not include any provision prohibits restoring to war , while it was limited to binding war with some formal restrictions which can intern postpone restoring to war for during which it can be avoided .

The last third stage is the stage of forbidding restoring to war in the international relations is the stage of establishing UN organization which establishes a public base forbids restoring to power in the international relations unless it was a self defense.

### ملخص باللغة العربية

حاولت من خلال هذا البحث الاجابة عن التساؤل الذي قد يثار حول حق الدول في استعمال القوة او اللجوء الى الحرب كوسيلة مشروعة في تحقيق اهدافها ومصالحها المختلفة .

ولما كانت نظرة القانون الدولي للحرب قد مرت بتطورات جذرية من الشرعية الى التقييد

ثم الى التحريم ، فقد دفعني ذلك الى تتبع المراحل التاريخية المختلفة التي مرت بها الحرب كوسيلة تلجا اليها الدول لفرض ارادتها او تحقيق مصالحها واهدافها المختلفة .

وفي سبيل ذلك قسمت مراحل تحريم اللجوء الى الحرب في العلاقات الدولية الى مراحل ثلاث :

المرحلة السابقة على انشاء عصبة الامم والتي اتسمت بشرعية اللجوء الى الحرب كوسيلة مشروعة لتحقيق مصالح الدول واطماعها ، ولما كانت هذه المرحلة ممتدة زمنيا فقد اختلفت نظرت الدول الى الحرب - رغم كونها وسيلة مشروعة - بحيث تطور وبشكل تدريجي موقف الدول من الحرب خلال هذه الفترة من الشرعية المطلقة للحرب او ما يسمى بالفوضى الدولية الى التحالفات ثم الى نظام توازن القوى وذلك للحد من اللجوء الى الحرب او على الاقل تقييد الدول في استعمال حقها في اللجوء الى الحرب .

اما المرحلة الثانية فهي مرحلة انشاء عصبة الامم عام ١٩٢٠ ، فعلى الرغم من ان الهدف من انشاء هذه العصبة كاول تنظيم دولي كان منع اللجوء الى الحرب ، الا ان الميثاق التاسيسي لهذه المنظمة ( العهد ) لم يتضمن أي نص يحرم اللجوء الى الحرب ، وانما اقتصر فقط على احاطة الحرب بعدد من القيود الشكلية التي من شأنها تاجيل اللجوء الى الحرب فترة من الزمن قد يتييسر اثناءها العمل على تجنب وقوعها .

اما المرحلة الثالثة من مراحل تحريم اللجوء الى الحرب في العلاقات الدولية فهي مرحلة انشاء منظمة الامم المتحدة التي تضمن ميثاقها وضع قاعدة عامة تحرم اللجوء الى القوة في العلاقات الدولية الا في حالة استثنائية وهي الدفاع عن النفس المادة ( ٥١ ) .

إن الحرب<sup>(١)</sup> من الوسائل التي اعتادت الدول اللجوء إليها ، لتسوية خلافاتها أو تحقيق مطامعها ورغباتها ، أو فرض سياساتها وتوجهاتها ، ولا غرو في ذلك

---

(١) كان تعبير الحرب هو المصطلح الأكثر شيوعاً في مرحلة القانون الدولي التقليدي والمرحلة السابقة عليه ، أما بعد إنشاء منظمة الأمم المتحدة ، فقد استعيز عن هذا التعبير بمصطلح "القوة أو التهديد بها" أو مصطلح "النزاعات المسلحة" الذي ظهر في البروتوكولات الإضافية لاتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩ والمعقودة عام ١٩٧٧ ، وسوف نلقي مزيداً من الضوء - بإذن الله - على هذه المصطلحات وتطورها في المبحث الثاني من هذه الدراسة .

فالحرب قد تكون الوسيلة الوحيدة الناجعة والمشروعة ، لتحقيق إرادات الدول الأكثر قوة ، في ظل العلاقات الدولية المؤقتة والدبلوماسية المحدودة<sup>(١)</sup> .

ومن هذا المنطلق لجأت الدول إلى هذه الوسيلة لتحقيق النصر على الأعداء ، واستخدمت في سبيل ذلك كل وسيلة ممكنة لديها ، بوحشية لا تحدها حدود ، وقد ترتب على هذه الوسيلة (الحرب) ، خاصة في ظل الانفلات الأخلاقي وغياب الضوابط أو الأسس القانونية المنظمة لكيفية اللجوء إلى هذه الوسيلة أو استخدامها ، آثاراً مدمرة للبشرية ، بحيث غدت تلك الوسيلة (الحرب) تهدد كل مظاهر الحياة على الأرض ، لذلك حاولت الدول - في مواجهة تلك الآثار المدمرة للحروب خاصة الحرب العالمية الأولى وبتأثير من الشرائع السماوية والآراء الفلسفية الداعية إلى نبذ الحرب في العلاقات الدولية - إيجاد نوع من التنظيم الدولي العام ، الذي يتولى مهمة حل الخلافات فيما بينها بالوسائل السلمية للحد من اللجوء إلى الوسيلة المدمرة ذات الآثار المروعة . هذا في وقت كانت فيه الحرب - كما قلنا - وسيلة مشروعة ، تمارسها الدول لتحقيق أهدافها المختلفة ، بل كانت هذه الوسيلة تمثل إحدى مظاهر السيادة التي تتمتع بها الدول في ظل القانون الدولي التقليدي .

ويمكن للباحث القانوني ، في مجال مراحل تحريم الحرب في العلاقات الدولية ، أن يقسم هذه المراحل إلى ثلاث : المرحلة السابقة على إنشاء عصبة الأمم ، وتتسم هذه المرحلة بشرعية الحرب - بشكل عام - كوسيلة لحل الخلافات الدولية أو لتحقيق الأهداف القومية ، ولما كانت هذه المرحلة التاريخية السابقة على إنشاء عصبة الأمم

---

(١) د. إبراهيم أحمد شلبي ، التنظيم الدولي : دراسة في النظرية العامة والمنظمات الدولية ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص ١١ .

، مرحلة طويلة ممتدة من تاريخ تشكيل أول وحدة سياسية على المستوى الدولي (الدولة) ، عام (٤٠٠٠ قبل الميلاد) ، وحتى العصور الوسطى وعصور النهضة الأوروبية ، التي سبقت إنشاء عصبة الأمم عام ١٩٢٠ ، فقد تعاقب على هذه المرحلة أنظمة وحضارات تاريخية عديدة ، اختلفت نظرتها إلى الحرب كوسيلة مستخدمة في تلك المرحلة ، لذلك أمكن استخلاص تطورات ثلاثة ، رافقت هذه المرحلة الممتدة ؛ هي مراحل الفوضى الدولية والتحالفات الدولية وتوازن القوى .

أما المرحلة الثانية ، فهي مرحلة إنشاء عصبة الأمم ، كأول تنظيم دولي عالمي ، يساهم في الحد من اللجوء إلى الحرب ، دون الوصول إلى تحريمها نهائياً ، وهي مرحلة يمكن تسميتها ، بمرحلة “ الأمن الجماعي الاختياري ” .

أما المرحلة الثالثة ، فهي مرحلة إنشاء منظمة الأمم المتحدة ، التي تولى ميثاقها تحريم اللجوء إلى القوة في العلاقات الدولية ، مع إلزام الدول الأعضاء بتقديم الدعم اللازم لمواجهة الخروج على هذه الميثاق ، الأمر الذي مثل تطوراً جدياً لمواجهة هذه الوسيلة الخطيرة في المجال الدولي ، وهي مرحلة يمكن تسميتها “ بمرحلة الأمن الجماعي الإلزامي ” . أما المرحلة المستقبلية ، والتي نتوقع - ونرجو - أن تتحقق في المستقبل المنظور ، فهي المرحلة التي نتوقع تسميتها “ بمرحلة الحكومة العالمية ” والتي بدأت بوادرها بالظهور بعد دخول اتفاقية روما المنشئة للمحكمة الجنائية الدولية ، حيز التنفيذ بتصديق (٦٠) دولة على النظام الأساسي لهذه المحكمة ، وعليه فإننا سنتناول في هذا المبحث المراحل السابقة ، في المطالب التالية :

المطلب الأول : مرحلة شرعية اللجوء إلى الحرب في الفترة السابقة على عهد عصبة الأمم ( مراحل الفوضى الدولية ، التحالفات ، وتوازن القوى )

مراحل استخدام القوة في العلاقات الدولية ( نظرة تأريخيه تطوريه ناقدة )  
..... د.كريمة عبد الرحيم الطائي - د.حسين الدريدي

---

المطلب الثاني : مرحلة الحد من اللجوء للحرب في عهد عصبة الأمم ، ( مرحلة الأمن الجماعي الاختياري ) .

المطلب الثالث : مرحلة تحريم اللجوء إلى القوة في ميثاق الأمم المتحدة ( مرحلة الأمن الجماعي الإلزامي ) .

على أننا نرجئ بحث المرحلة الأخيرة من مراحل تطور القانون الدولي ، اتجاه استخدام القوة في العلاقات الدولية ، وهي المرحلة التي أطلقنا عليها “ مرحلة الحكومة العالمية ” لحين تحققها إن شاء الله تعالى .



## المطلب الأول

مرحلة شرعية اللجوء إلى الحرب في الفترة السابقة على  
عهد عصبة الأمم

( مراحل الفوضى الدولية ، التحالفات ، وتوازن القوى )

لما كانت هذه المرحلة ، السابقة على عهد عصبة الأمم ، مرحلة تاريخية  
ممتدة وواسعة - كما ذكرت - بحيث يمكن تحديدها منذ عام (٤٠٠٠ ق.م) وحتى  
عام ١٩٢٠م ، وهو عام إنشاء أول تنظيم عالمي (عصبة الأمم) ، ولما كانت هذه  
المرحلة التاريخية الواسعة قد تخللها الكثير من الأمم والحضارات ، وكان لكل منها  
تنظيمها القانوني الخاص ، ونظرتها الخاصة إلى الحرب كوسيلة مستخدمة في  
العلاقات الدولية ، وتسهيلاً لدراسة التطورات والمؤثرات التاريخية على مصطلح  
الحرب ومدى شرعيتها ، فإننا سنحاول تقسيم هذه المرحلة - أيضاً - إلى عدة مراحل  
على النحو التالي :

المرحلة الأولى : مرحلة الحضارات القديمة وحتى ظهور الحضارة الإسلامية ، وقد  
أطلقنا على هذه المرحلة تسمية " الفوضى الدولية " .

المرحلة الثانية : مرحلة العصور الوسطى الممتدة منذ نهاية الإمبراطورية الرومانية  
عام ٤٧٦م ، وحتى إبرام معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨م ، والتي أسمىها بمرحلة "  
التحالفات الدولية " .

المرحلة الثالثة : مرحلة النهضة الأوروبية ، الممتدة منذ معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨م  
، وحتى ظهور أول تنظيم عالمي عام ١٩٢٠م ، وهي المرحلة المعروفة بمرحلة  
القانون الدولي التقليدي ، والتي يمكن تسميتها بمرحلة " توازن القوى " .  
وهذه المراحل الثلاث هي ما سنحاول بحثها ، بشيء من التفصيل في الفروع الثلاثة  
التالية .

## الفرع الأول

### الحضارات القديمة ( مرحلة الفوضى الدولية )

عند بحث موقف الحضارات القديمة من شرعية الحرب ، يجب الإشارة ، منذ البداية ، إلى عدم وجود تنظيم قانوني دولي - بالمعنى المعروف حالياً - في تلك المرحلة ، للقول بشرعية أو عدم شرعية الحرب ، فالشرعية تعني عدم وجود قاعدة قانونية دولية تحرم أو تمنع الحرب ، أما إذا وجدت قاعدة دولية ، كنص اتفاقي أو عرفي ، تمنع الدول من اللجوء إلى الحرب أو القوة لتحقيق غاياتها ، فنقول عندئذ أن هذه الوسيلة غير مشروعة لمخالفتها تلك القاعدة<sup>(1)</sup> .

ولما كانت الحضارات القديمة ، تخلو - بشكل عام - من مثل هذا التنظيم القانوني على المستوى الدولي - ولذلك أسمينا هذه المرحلة مرحلة الفوضى الدولية - فإننا في هذه المرحلة لا نصادف ، في الحقيقة ، مشكلة البحث في شرعية أو عدم شرعية اللجوء إلى الحرب في ظل هذه الحضارات ، فالحرب كانت تمثل حقاً مطلقاً للدول ، أو صفة أصيلة من صفاتها السيادية على المستوى الدولي ، غير أنه لا بد من الوقوف على نظرة تلك الحضارات للحرب ، باعتبارها منطلقاً للمراحل اللاحقة .

والحضارات القديمة التي يمكن الوقوف عندها ، لبيان مراحل تطور النظرة الدولية للحرب خلال تلك الفترة ، هي حضارات الشرق الأدنى في العراق ومصر والشام ، وحضارات الشرق الأقصى في الهند والصين ، وحضارات الغرب في اليونان وروما ، وذلك على التفصيل التالي :

#### ١. حضارات الشرق القديمة :

---

( ١ ) انظر : الأستاذ محمد مقبل البكري ، مشروعية الحرب في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي المعاصر ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد الخامس والثلاثون ، ١٩٧٩ ، ص ٧١-١٢٣ .

دلت المكتشفات الأثرية على أن الدولة السومرية ، في جنوب العراق كانت أول حضارة إنسانية عرفت البشرية ، إذ تعود جذورها إلى نحو ( ٤٠٠٠ ق.م ) ، ثم عاصرتها وتلتها الحضارة المصرية القديمة ، التي تعود إلى ( ٣٢٠٠ ق.م ) ، والحضارة الكلدانية والنبطية في بلاد الشام ( الأردن وسوريا وفلسطين ) (١) .

وقد دلت آثار هذه الحضارات ، وخاصة ما أبرمتها من معاهدات للتحالف ، أو لتأليب الأعداء أو الصلح أو لتقديم المساعدة المتبادلة ، على أنها قد عرفت الحرب ولجأت إليها ، دون وجود ضابط أو قانون يمنعها أو يحد من غلوها ، رغم ما ذكر عن لجوء هذه الحضارات إلى إبرام اتفاقيات ثنائية للتعهد بعدم استخدام القوة لغزو إحداها الآخر (٢) .

ولما كانت الحرب وسيلة شائعة في الحضارات القديمة ، دون أي ضابط أخلاقي أو قانوني ، فإننا نلاحظ طابع القسوة والوحشية على تصرفات المتحاربين ، فقد كان المعتقد الديني يفرض على المنتصر الآشوري ( والآشورية حضارة نشأت فيما بين النهرين بعد الحضارة السومرية ) واجباً دينياً يتمثل في تعليق جلد خصمه التعيس على أبواب مدينته المحتلة (٣) .

كذلك الحال في الحضارة المصرية القديمة ، التي عرفت الحرب بنوعيتها : الخارجية ، والفتن أو الثورات الداخلية ، دون أن تميز بينها بأنظمة قانونية خاصة ، والتي كان آخرها الحرب التي نجم عنها طرد الهكسوس من مصر الفرعونية (٤) ، أما

---

(١) د. إبراهيم أحمد شلبي ، مبادئ القانون الدولي العام ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

(٢) نفس المرجع السابق .

(٣) المقدم بسام العسلي ، الحرب والحضارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٩ ، ص ١٨ .

(٤) انظر في معنى كلمة الهكسوس : سليم حسن ، مصر القديمة ، الجزء الرابع : عهد الهكسوس وتأسيس الإمبراطورية ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٨ ، ص ٥٨ .

الفتن والثورات الداخلية ، فقد كان أبرزها الثورة الشعبية التي قادتها الطبقات المظلومة على السلطة الفرعونية وطبقة الكهنة ، والتي ترتب عليها نهاية العهد الأول من الدولة الفرعونية وبداية الدولة الوسطى<sup>(5)</sup> . وقد سيطر على القدماء المصريين ، فكرة “ أنهم أبناء الشمس ” وبذلك فهم أفضل شعوب الأرض ، مما انعكس على تعاملهم مع غيرهم من الشعوب والملل ، وأباح لهم غزوهم وقهرهم ، لاعتقادهم أن الأجانب فئة أدنى مرتبة منهم ، ولذا كانوا يسعون لاستعبادهم واسترقاقهم ، كما أن المحاربين من المصريين القدماء ، استطاعوا ، داخلياً ، أن يشكلوا طبقة تنافس طبقة الكهنة ، نظراً لما تجمع لديهم من مزايا وأملاك وثروات نتيجة اشتراكهم في الحروب الخارجية<sup>(1)</sup> .

أما حضارات الشرق الأقصى ، خاصة في الهند والصين ، فقد سادت الحضارة الهندية العديد من الديانات الوضعية<sup>(2)</sup> ، كالديانة الهندوسية ( البرهمية ) والديانة البوذية والديانة الودية (الفيدية) ، وكذلك العديد من التشريعات والقوانين

---

<sup>(5)</sup> قسّم الباحثون في تاريخ الحضارة المصرية ، مصر الفرعونية التي امتدت من عام (٣٢٠٠ ق.م) إلى (١٠٠ ق.م) ، إلى ثلاثة عهود : العهد الأول ، والأوسط ، والعهد الحديث أو الأخير .

أنظر : د. محمد جمال ممتاز ، لمحة من تاريخ مصر السياسي والحضاري ، مجلة الحضارة المصرية والفرعونية ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، ص ٩٣ .

<sup>1</sup> ( جوستاف لوبون ، حضارة مصر القديمة ، ترجمة صادق رستم ، المطبعة العصرية ، بدون تاريخ ، ص ٦٥ .

(٢) ميت بالوضعية لأنها من وضع البشر ، إذ لم يرد دليل في نصوص شرائعها لخبر السماء ، ولأنها لا تتصف بالثبات ، فهي عرضة للتغيير والتبديل باستمرار لأنها من وضع البشر ، خلافاً للآديان السماوية الثابتة لأنها من لدن الخالق العظيم (جل شأنه) ، أنظر :

د. محمد أنيس عبادة ، التشريع الإسلامي أهدافه واتجاهاته ، مطبوعات مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢ ، ص ٣٥ .

الوضعية والتي أشهرها قانون (مانو) ذو الصبغة الإلهية في نظر الهندوس<sup>(3)</sup> ، ورغم ما اتسم به قانون (مانو) داخلياً ، من تكريس الطبقية ، ونبذ المساواة بين البشر ، فقد تضمن هذا القانون بعض النصوص الدولية السلمية ، كدعوته الملك إلى توسيع حدود مملكته بفتوحات سلمية واللجوء إلى “ الحيل والمكر ” إذا اقتضت مصلحة الدولة ذلك ، والحذر من الأعداء وخلق الخلافات والتنازع بينهم ، مع ضرورة تحصين الدولة والانتصار على الأعداء “ بمباحثات سلمية ” جيدة الترتيب والاستعداد<sup>(٢)</sup> .

أما الحضارة الصينية القديمة ، فقد سادتها الديانة “ الكونفوشيوسية ” نسبة إلى الفيلسوف الصيني “ كونفوشيوس ”<sup>(٣)</sup> ، الذي أثرت آرائه وتعاليمه على مختلف نواحي

---

(٣) مانو : شخصية خرافية تُصورها نصوص الهندوس بصورة إله صغير تلقى الوحي عن (براهما) نفسه ، ويتكون هذا القانون من (٢٦٨٥) بيتاً من الشعر . والحقيقة أن هذا القانون هو من وضع علماء الهندوس ، لتنظيم هذه الديانة ، والمحافظة على تقاليدها وأعرافها ، ويقسم هذا القانون المجتمع الهندوسي إلى عدة طبقات حسب (طهارة) كل طبقة ووظيفتها الاجتماعية ، فللبرهمنين ، وهم أعلى طبقة اجتماعية ، الوظيفة الدينية أو الكهنوت ، ولهم امتيازات عديدة أهمها أن شخص البرهمي مصون فلا يجوز قتل البرهمي حتى ولو كان قاتلاً ، ثم طبقة الكشتريين ، أصحاب الوظيفة العسكرية ، ثم الفسائيين ووظيفتهم تربية الأنعام ، وأخيراً المنبوذين وهم أدنى طبقات المجتمع الهندوسي ووظيفتهم خدمة الطبقات العليا .

أما الديانة البوذية فتتميز عن الهندوسية أو البرهمية ، بأنها تدعو إلى الزهد في الحياة (التصوف) والمساواة المطلقة بين البشر .

انظر : د. مصطفى الخشاب ، تاريخ الفلسفة والنظريات السياسية ، القاهرة ، ١٩٥٣ ، ص ٢٣ .

(٢) د. إبراهيم أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ١٥ .

(٣) ولد هذا الفيلسوف عام (٥٥١ ق.م) في مقاطعة (شان شونج) الصينية ، وتوفي والده بعد ولادته بثلاث سنوات ، ودرس الأدب الصيني منذ نعومة أظفاره ، ثم درس بقية العلوم التي كانت معروفة في ذلك الوقت ، ولما تم له ذلك افتتح مدرسة خاصة به ، لتعليم التاريخ والأدب والشعر

الحياة الصينية في ذلك الوقت ، وقد وصلت آرائه ومعتقداته حداً من التطور - خاصة في مجال العلاقات الدولية - لم تصلها غيره من الحضارات القديمة ، فقد كان يرى ضرورة إنشاء هيئة تشترك الدول في عضويتها وتهدف إلى تحقيق الصالح العام للدول ، ولعلها كانت دعوة مبكرة لإنشاء منظمة دولية على غرار الأمم المتحدة<sup>(١)</sup> .

## ٢. الحضارة اليونانية :

كانت نظرة اليونانيين لغيرهم من الشعوب ، تنطلق من الاعتقاد بأنهم شعب “ كامل الإنسانية “ وأن غيرهم من الشعوب والأمم الأخرى “ ناقصو الإنسانية “ لنقص قوى العقل والإرادة لديهم ، وهي (العقل والإرادة) مقومات لا تكتمل إلا فيما كان من أصل يوناني . ومن هذا المنطلق كان اليونانيون يرون أن غيرهم من الشعوب مجرد “ برابرة “ يحق لليونانيين محاربتهم وقتلهم أو الاستيلاء عليهم كعبيد وعلى أموالهم كغنائم ، فالعلاقة التي كانت تربط اليونانيون بالشعوب الأخرى تقوم أساساً على الحروب وبسط النفوذ وحب السيطرة<sup>(٢)</sup> .

---

، وتقلد العديد من الوظائف الهامة في مملكة الإمبراطور (لو) مثل كبير القضاة ووزير العدل ، وقد عرف عنه نبوغه بالحكمة حتى طارت شهرته وكثر أتباعه ، ومن المبادئ التي تركها مبدأ “ التماثل الأعظم “ الذي يدعو إلى المساواة المطلقة بين بني البشر دون تمييز .

=

= انظر : د. مصطفى الخشاب ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

(١) د. إبراهيم أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ١٥ .

(٢) د. علي عبد الواحد وافي ، حقوق الإنسان في الإسلام ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ١٢ .

وقد عرفت اليونان ، بالإضافة إلى الحرب الخارجية مع البرابرة (الشعوب غير اليونانية) ، التي كانت تمارس بكل وحشية دون أي ضابط ، وهي حرب مشروعة حتى في نظر أكبر فلاسفتهم ( أرسطو طاليس ) لأنها تجلب إلى أثينا الرقيق ، وتحقق أهدافهم ومطامعهم وتتناسب مع “ طبائع البشر “<sup>(١)</sup> ، عرفوا كذلك الحرب الداخلية بين المدن اليونانية ، وهي حروب كانت تسمى “ أمراضاً أو عدم وفاق “<sup>(٢)</sup> ، وتخضع لبعض القواعد الخاصة مثل : ضرورة إعلان الحرب بين المدن اليونانية وإلا كانت غير مشروعة ، وتحريم أو وقف الحرب في فترات معينة كفترات الألعاب الأولمبية وفترات السلام المقدس خلال الاحتفالات الإغريقية ، ثم تطورت القواعد التي تقيد الحرب الداخلية بين المدن اليونانية ، خاصة منذ القرن الخامس الميلادي ، إلى أن وصلت إلى حد تحريم إبادة الأسرى وتخريب المعابد ، وضرورة اللجوء إلى التحكيم لمنع أو وقف الحرب الداخلية بين المدن اليونانية<sup>(٣)</sup>

### ٣. الحضارة الرومانية :

امتازت الحضارة الرومانية ، بما خلفته من إرث قانوني قيم ، حيث ما زال القانون الروماني أساساً لمعظم قوانين وتشريعات العالم الحديث ، في شتى المجالات ، مما يشكل مساهمة جديرة بالإعجاب ، قدمها رجال الفقه القانوني الروماني للحضارة الإنسانية<sup>(٤)</sup> .

---

(١) نفس المرجع السابق .

(٢) د. صلاح الدين عامر ، المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام : مع إشارة خاصة إلى أسس الشرعية الدولية للمقاومة الفلسطينية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٧٦ .

(٣) د. إبراهيم أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ١٦ .

(٤) د. أحمد أبو الوفا ، تاريخ النظم القانونية وتطورها ، الدار الجامعية ، بيروت ، ١٩٨٤ ، المقدمة .

والى جانب هذا التراث القانوني الذي تلقفه العالم عن الرومان ، فقد كانت الحضارة الرومانية نموذجاً يحتذى في المجال الاستعماري ، فقد كانت هذه الحضارة قائمة على أساس “ أن القوة تخلق الحق وتحميه ”<sup>(١)</sup> ، لذلك فقد حاول الرومان فرض “ السلم الروماني ” على العالم المحيط بالقوة ، والذي لم يكن إلا سلباً للإمبراطورية الرومانية ، فهو لا يعترف بالمساواة بين الشعوب ، ولم يتضمن وسيلة تضمن حقوق الشعوب ، بل على العكس من ذلك ، تمكن الجيش الروماني ، من فرض سلطان روما على الشعوب المقهورة ، استناداً على أساليب القهر والإجبار<sup>(٢)</sup> .

وقد كان الرومان ، وبالذات المفكر الروماني الشهير “ شيشرون ” أول من ابتكر فكرة التمييز بين الحرب العادلة ؛ التي تخضع لنظام قانوني أطلق عليه اسم (جوسي فيتالييس)<sup>(٣)</sup> ، والحروب غير العادلة ، وذلك بتأثير من الديانة المسيحية . غير أن هذا التمييز - في الحقيقة - مجرد تفرقة شكلية تقوم على اعتماد وسيلة الإعلان عن الحرب قبل شنّها وإلا كانت غير مشروعة ، وذلك في محاولة لإضفاء القانون الإلهي المقدس على علاقات روما مع الشعوب الأخرى ، مع أنهم كانوا يهدفون من وراء ذلك إلى إصباغ صبغة الشرعية على حروبهم<sup>(٤)</sup> .

---

(١) المرجع السابق نفسه .

(٢) د. محمد عزيز شكري ، مدخل إلى القانون الدولي العام ، مطبعة الداودي ، جامعة دمشق ،

١٩٨١

ص ١٦ .

(٣) Jus Fetiales .

(٤) ريموش نصر الدين ، موقف القانون الدولي المعاصر من مشروعية استخدام القوة المسلحة في إطار المقاومة التحريرية ، رسالة ماجستير ، معهد الحقوق والعلوم الإدارية ، الجزائر ، ١٩٨٨ ، ص ٦ .



وهكذا نجد أنه رغم محاولة الفلاسفة الرومان التمييز الشكلي بين الحرب العادلة والحرب غير العادلة ، فإن الحرب ظلت خلال هذه الفترة وسيلة مشروعة لاكتساب الحقوق ولحمايتها ، ولم يكن للشعوب الأخرى حق مماثل يعترف به الرومان . وبذلك نجد أن القانون الروماني كان لا يطبق إلا على الرومان وحدهم ، أما الأجانب فلهم قانون خاص هو " قانون الشعوب " أو الأجانب ، الذي يتولى تطبيقه عليهم قاض خاص يسمى " البريتور " . وعلى ذلك يمكن الجزم بأن العصر الروماني يعد نموذجاً فريداً للاستعمار واستغلال الشعوب وثرواتها ، بالقوة العسكرية ، وبستار من الشرعية ، وهو النموذج الذي طبقته أوروبا في العصر الحديث<sup>(١)</sup> .

من خلال عرضنا لموقف الحضارات القديمة من الحرب - وقبل الانتقال إلى موقف الديانات السماوية منها - نجد أنها قد تميزت بعدم وجود تنظيم قانوني ، يقيد سلوك الدول أو يحد من لجوئها إلى القوة لحل الخلافات الدولية ، بل أكثر من ذلك ، لاحظنا عدم وجود قواعد تقيد سلوك المتحاربين أثناء المعارك ، باستثناء بعض مظاهر الرحمة التي كانت تسود بعض المعارك الداخلية القديمة ، والتي لا تعود إلى وجود قواعد اتفاقية أو عرفية تنظم سلوك المتحاربين ، بقدر ما كانت تنفيذاً لبعض المعتقدات الدينية المتوارثة ، ولعل السبب في ذلك يعود - بالدرجة الأولى - إلى شعور كل حضارة من الحضارات القديمة ، بأنها تمثل قمة الإنسانية ، وأن ما عداها من الأمم يكون في مرتبة إنسانية أدنى ، وتستحق بالتالي عدم الوجود أو المنافسة ؛ فالفرعنة - كما رأينا - كانوا يعتقدون أنهم " أبناء الشمس " واليونان يعتقدون أنهم " شعب كامل الإنسانية " بينما غيرهم من الشعوب برابرة ، وكذلك الحال عند الرومان

---

(١) د. إبراهيم شلبي ، المرجع السابع ، ص ١٨ . " يمكن القول أن ما تمارسه الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الحاضر ، خاصة في حربها العدوانية على العراق في آذار ٢٠٠٣ م ، هو نسخة طبق الأصل عما كان يمارس الرومان من عنجهية وخروج عن القيم الدولية ، بستار من الشرعية ، لتحقيق مطامعها ومآربها الخاصة .

الذين طبقوا على الأجانب قانوناً مختلفاً عن القانون العادل الذي كان يطبق على روما ، لشعورهم بالتميز عن بقية الأمم . من هنا أطلقنا على هذه المرحلة ، من مراحل تطور النظرة الدولية إلى الحرب ، كوسيلة لحل الخلافات الدولية أو تحقيق المصالح والأهداف ، “ بمرحلة الفوضى الدولية ” ، ولا يقلل من شأن هذه التسمية ظهور بعض النواذر من المحاولات التي تميز بين الحروب في سبيل تحريم غير العادل منها ، لأن ذلك كان مجرد تمييز شكلي لا يغير من النظرة الحقيقية للحرب كوسيلة مشروعة لغرض السيطرة والنفوذ على الآخرين .

#### ٤. الديانات السماوية :

إن الوقوف على المراحل التاريخية التي مرت بها شرعية الحرب ، خلال الحضارات الإنسانية المختلفة ، يتطلب منا التطرق لتأثير الديانات السماوية (اليهودية والمسيحية والإسلام ) على الحرب ، كوسيلة مستخدمة لتحقيق الأهداف المختلفة . ويجب التأكيد بادئ ذي بدء ، أننا عند بحثنا لموقف الشرائع السماوية من الحرب ، ننطلق من كون هذه الشرائع جميعها من مصدر واحد هو الله (جل شأنه) ، وبالتالي كان يجب أن يكون موقفها واحداً لا اختلاف فيه أو تفاضل ، فكل الرسل والشرائع جاءت من لدن الخالق ( جل شأنه ) لغاية واحدة هي التوحيد ، غير أن التحريف والتلاعب بالشرائع السماوية السابقة للإسلام ( اليهودية والمسيحية ) والتي حميت الشريعة الإسلامية منها ، بفضل الله تعالى “ إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون “<sup>(١)</sup> ، هو الذي فرض على الباحثين في هذا المجال تناول موقف كل من هذه الشرائع على حدة ، نظراً لما طرأ عليها من اختلاف وتمايز<sup>(٢)</sup> .

#### أ. الديانة اليهودية :

---

(١) سورة الحجر ، الآية ٩ .  
(٢) د. عبد الوهاب الشيشاني ، حقوق الإنسان وحياته الأساسية في النظام الإسلامي والنظم المعاصرة ، مطابع الجمعية العلمية الملكية ، عمان ، ١٩٨٠ ، الهامش رقم (٢) ص ٢١٠ .

ينطلق اليهود من فكرة عنصرية بغیضة ، تبرر اعتمادهم الكلي على الحرب والعنف لتكوين دولتهم ، وتبين علاقاتهم مع بقية شعوب الأرض ، هذه الفكرة تقوم على أساس اعتبارهم أفضل شعوب الأرض قاطبة ، فهم “ شعب الله المختار ” ، واستندوا في زعمهم هذا على مصادر توراتية وتلمودية<sup>(١)</sup> ، تقول : “ لأنك شعب مقدس للرب إلهك ، إياك قد اختار الرب لتكون له شعباً ، أخص من جميع الشعوب الذين على وجه الأرض ” وتقول أيضاً : “ وقد شاء الرب أن يجعلكم له شعباً ”<sup>(٢)</sup> . واستندوا كذلك على هذه المصادر المزعومة ، في اعتبارهم شعب الله المختار ، ليقرروا : “أنهم وحدهم الملاك الشرعيون لكل الأرض ، وأن لهم عليها حق التسلط ومطلق التصرف ، باعتبارهم شعب الله المختار ، وأن الله قد اختارهم وفضلهم على الخليقة كلها ”<sup>(٣)</sup> .

ولم يكتف اليهود بالاستناد إلى مصادرهم السابقة لتبرير حروبهم وبسط سيطرتهم على شعوب الأرض دون وجه حق ، وإنما أباحت لهم هذه المصادر ، أيضاً القيام بحروبهم العدوانية والانتقام من الشعوب الأخرى ، لأن ربهم هو “ رب الانتقام ” ، بكل وحشية وعنف ، دون أي قيد أو حد ، إذ تقول توراتهم : “ حين تقترب من

---

(١) يعد التلمود مصدراً من مصادر الديانة اليهودية ، وهو مصدر مكمل للتوراة (التي تم تحريفها مرات عديدة) في نظرهم ، بل يعتبرونه أكثر قدسية من التوراة نفسها ، ويتشبثون به في جميع أنحاء العالم ، وذلك لأنه في الحقيقة وثيقة سياسية صهيونية ، أكثر من كونه كتاباً دينياً فهو يحثهم على الانغلاق على أنفسهم والسيطرة على بقية شعوب العالم لإقامة إمبراطورية الشعب المختار ، وقد تم طبع أول نسخة من هذا التلمود في إيطاليا عام ١٥٢٢م . حول التلمود وما ورد فيه من أفكار صهيونية عنصرية ، انظر :

د. أحمد شلبي ، مقارنة الأديان (اليهودية) ، بيروت ، ١٩٧٣ .

والأستاذ عبد المنعم شمس ، التلمود كتاب إسرائيل المقدس ، دار النصر للطباعة ، القاهرة ، بدون تاريخ .

(٢) الأستاذ عبد المنعم شمس ، المرجع السابق ، ص ٥ .

(٣) د. أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ٢٦٩ .

مدينة لكي تحاربها ، استدعها للصلح ، فإن أجابتك إلى الصلح وفتحت لك ، فكل الشعوب الموجودة فيها تكون للتسخير وتستعبد لك ، وإن لم تسالمك ، بل حاربتك ، فحاصرها ، وإذا دفعها الرب إلهك إلى يديك فاضرب جميع ذكورها بحد السيف ، وأما النساء والأطفال والبهائم وكل ما في المدينة فاغتنمها لنفسك ، وتأكل غنيمة أعدائك التي أعطاك الرب إلهك ، وهكذا تفعل بجميع المدن البعيدة منك جداً<sup>(١)</sup> .

ويتضح بجلاء أن اليهود ويهوديتهم التي صنعوها بتوراتهم المحرفة وتلمودهم الصهيوني المتطرف ، شريعة عنصرية قبيحة ، لا يقرها دين سماوي صحيح ، ولا يرضاها عقل سليم ، فهي قد أعطت اليهود مطلق الحرية بشن الحروب العدوانية على الشعوب الأخرى ، وبطريقة وحشية وبدون سبب ، إلا أنهم ينتمون إلى شعوب أخرى غير “ شعب الله المختار ” ، وهذه الشريعة أقرب ما تكون إلى معتقدات الأمم السابقة (قبل الميلاد) كالفرعنة والإغريق الذين اعتبروا أنفسهم في مرتبة أرقى من بقية شعوب العالم (البرابرة) في حين أنهم وحدهم “ كاملي الإنسانية ” أو “ أبناء الشمس ” مع ما ترتب على ذلك من تجاوزات تتدى لها جبين الإنسانية .

#### ب. الديانة المسيحية :

إذا كانت الشريعة اليهودية - خاصة بعد تحريفها كما رأينا - شريعة عنف وانتقام ، وشعور بالتفوق والتميز عن باقي الأمم ، فربهم “ رب الانتقام ” ، فإن شريعة المسيح عليه السلام ، هي شريعة المحبة والسلام ، والمساواة بين البشر ، فرب المسيح عليه السلام ، هو “ رب المحبة والسلام ”<sup>(٢)</sup> .

---

(١) د. أحمد صبري ، المرجع السابق ، ص ٢٧ .

(٢) د. حامد سلطان ، الحرب في نطاق القانون الدولي ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد الخامس والعشرون ، سنة ١٩٦٩ ، ص ١ .

وقد ظلت شريعة المسيح عليه السلام ، الشريعة الروحية الخالصة ، صافية  
المشارب ، كما جاء بها من السماء ، تدعو إلى محبة الإنسان لأخيه الإنسان  
والمساواة بينهم ونبذ العنف وتحريم اللجوء إلى الحرب أو الاقتتال ، فهي شريعة جاءت  
لمواجهة المادية المتطرفة التي تمثلت في بني إسرائيل واستحكمت في عقولهم  
وتصرفاتهم ، تلك المادية التي تجذرت في نفوس بني إسرائيل وقطعت الصلة الروحية  
بينهم وبين السماء<sup>(١)</sup> .

لذلك كانت هذه الشريعة في بداية نزولها ، موجهة إلى بني إسرائيل ومقصورة  
عليهم ، كما أكد ذلك المكلف بتبليغ هذه الشريعة ، المسيح عليه السلام : “ إنني لم  
أرسل إلا إلى خراف بني إسرائيل الضالة ” ، غير أن إعراض اليهود عن هذه الدعوة  
ومواجهتها بالقوة ، كعادتهم مع كافة الرسل ، أدت إلى قيام المسيح عليه السلام ،  
بنشر دعوته في غيرهم من أمم الأرض<sup>(٢)</sup> .

هذا التحول في مسار الدعوة المسيحية ، أدى إلى تحول موازٍ في منطلقاتها  
الأساسية ، على أيدي دعاة المسيحية مع مرور الزمن ، فبعد أن كانت المسيحية  
دعوة روحانية تحبذ التسامح والنصح والمساواة ، أخذت تغير هذا الاتجاه ، وبدأ  
دعاتها ومفكروها يحاولون التوفيق بين السلام والسيطرة العسكرية<sup>(٣)</sup> .

ومن هؤلاء المفكرين المسيحيين ، “ القديس أوغستس ” ( ٣٥٤-٤٣٠م ) الذي  
قام ببلورة فكرة “ الحرب العادلة ” في بداية القرن الخامس الميلادي ، في محاولة  
مشؤومة “ كان الغرض منها التوفيق بين المثل الأخلاقية التي جاءت بها الديانة

---

(١) د. مصطفى الخشاب ، المرجع السابق ، ص ٢٢٤ .

(٢) عباس محمود العقاد ، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه ، طبعة دار الكتاب العربي ، ١٩٦٦ ،  
ص ٤٨ .

(٣) د. حامد سلطان ، المرجع السابق ، ص ١٠ .

المسيحية ، والتي تدعو إلى السلام والمحبة ونبذ العنف ، وبين الضرورات السياسية المحيطة والتي تتطلب استخدام القوة العسكرية لفرض السيطرة الاستعمارية على الشعوب الأخرى<sup>(١)</sup> .

وبذلك يرى “ أوغستس ” أن الحرب تكون عادلة ، إذا استخدمت للأغراض التالية :

- ١ . إذا كانت للدفاع عن النفس .
  - ٢ . إذا كانت تهدف للانتقام من الظلم .
  - ٣ . إذا كانت تهدف إلى حماية الحلفاء .
  - ٤ . إذا كانت تهدف إلى تنفيذ أوامر الله .
- بينما تكون الحرب “ ظالمة ” أو “ غير عادلة ” حسب مفهوم “ أوغستس ” إذا استخدمت للأغراض التالية :

- ١ . إذا كانت تهدف إلى جني المغانم .
  - ٢ . إذا كانت تهدف إلى إشباع شهوة السيطرة .
  - ٣ . إذا كانت تهدف إلى الإبقاء على الروح العسكرية .
  - ٤ . إذا كانت تهدف إلى الحصول على المجد العسكري<sup>(٢)</sup> .
- ويختصر “ أوغستس ” نظريته حول الحرب العادلة ، بالقول بأن الحرب تكون عادلة إذا باشرها “ الأبرار ” برعاية “ عاهل شرعي ” فتكون حرباً أمر بها الله ، وبالتالي كل قسوة أو عنف يقع في سبيل تحقيق أوامر الرب ، تتجرد من صفة “ الخطيئة ” وتكون فعلاً مباحاً ، لأن الخصم في هذه الحالة عدو لله ، والحرب التي يمارسها حربٌ ظالمة في مواجهة أوامر الرب .

---

(١) د. صلاح الدين عامر ، المرجع السابق ، ٨٦ .

(٢) د. حامد سلطان ، المرجع السابق ، ص ١١ .

والحقيقة أن محاولة الكنيسة المسيحية ، ممثلة بنظرية “ القديس أوغستس “ للتمييز بين الحرب العادلة والحرب الظالمة ، قد فاقت محاولة الرومان في زمن “ شيشرون “ في التمييز بين هذين الفرعين من الحرب ، لأن الرومان استندوا على معيار شكلي للتمييز بين هذين الفرعين من الحرب ، وذلك في محاولة منهم لإضفاء نوع من الشرعية الزائفة على حروبهم ضد الشعوب الأخرى وفرض سيطرتهم العسكرية عليها .

ومع ذلك ، فإن النتيجة “ المشؤومة “ التي توصل إليها “ أوغستس “ هي ذات النتيجة التي كان الرومان يرمون إليها ، في سبيل فرض سيطرتهم العسكرية على الغير ، وإن اختلفت المسميات ، فاعتبار الحرب عادلة إذا ما قادها “ الأبرار “ لمعاقبة “ الأشرار “ تجعل من العسير إيجاد معيار موضوعي يميز بين هذين النوعين من الحروب ، وبالتالي يدعي كل طرف بأن قضيته عادلة ، وأن له أن يعاقب الطرف الآخر بالطريقة التي يراها مناسبة ، حتى ولو ترتب على ذلك وقوع مذابح أو مجازر ، تحت ستار من الحق المشوب بالرياء ، ولعل الحروب الصليبية كانت ضمن قائمة الحروب العادلة التي قادها “ الأبرار “ لمعاقبة “ الأشرار “ !! كمثال على مدى تطرف هذه النظرية ومخالفتها لتعاليم المسيحية السمحة<sup>(١)</sup> .

#### ج. الشريعة الإسلامية :

اختلف الفقه قديماً وحديثاً ، حول موقف الشريعة الإسلامية من الحرب ، وعلاقة الدولة الإسلامية بغيرها من الدول ، فقد عمد فريق من قدامى فقهاء الشريعة الإسلامية ، ومن شايعهم في ذلك من المستشرقين والكتاب المعاصرين ، إلى القول بأن أساس العلاقة التي تربط الدولة الإسلامية بغيرها من الدول هي الحرب ، وأن الأمة الإسلامية مكلفة بالدعوة إلى الدين الإسلامي والمجاهدة لنشره أولاً ، باللسان ،

---

(١) د. صلاح الدين عامر ، المرجع السابق ، ص ٨٢ .

فإن لم يجد فبالسنان (السيف) حتى يستجيبوا إلى داعي الحق أو يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون ، فالعالم ، حسب اعتقادهم ، يقسم إلى دارين لا ثالث لها : دار إسلام وهي الدار التي تطبق فيها أحكام الشريعة الإسلامية ، ودار حرب ، وهي الدار التي لا تطبق فيها أحكام الشريعة الإسلامية<sup>(١)</sup> .

أما الفريق الآخر ، فذهب إلى القول بأن أساس العلاقة بين الدولة الإسلامية ، وغيرها من الدول هي السلم والتعاون ، وأن الحرب حالة استثنائية شاذة ، لا يلجأ إليها إلا للضرورة القصوى لصد العدوان دفاعاً عن النفس ، وأن أساس التمييز بين دار الإسلام ودار الحرب ، التي ابتدعها الفقه ولم تقررها نصوص الشريعة ، ليس مرده تطبيق أو عدم تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية ، وإنما مرده أمن المسلم أو خوفه ،

---

(١) قال بهذا الرأي ، عدد من الفقهاء القدامى أمثال : السرخسي (المتوفى عام ٤٨٣هـ) ، شرح السير الكبير ، الطبعة الأولى ، الجزء الرابع ، ص ٨ ، وابن قيم الجوزية ، أحكام أهل الذمة ، مطبعة جامعة دمشق ، سنة ١٣٨١هـ ، القسم الأول ، ص ٣٦٦ .  
أما الفقهاء المعاصرين ، فمنهم :

د. مجيد خدوري ، الحرب والسلم في شرعة الإسلام ، بيروت ، ١٩٧٣ .  
وكذلك بحث له في المجلة الأمريكية للقانون الدولي :

Majid khaduri , "Islam and modern law of Nations" , American journal of international law , vol . 50 , 1956 , pp . 358-372 .

وحول هذا الرأي والرأي المقابل انظر رسالة الدكتوراه القيمة :

د. محمد كامل ياقوت ، الشخصية الدولية في القانون الدولي العام ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة القاهرة ، ١٩٧١ .



فدار الإسلام حيث يأمن فيها المسلم على نفسه وماله ، ودار الحرب هي الدار التي لا يأمن فيها المسلم على نفسه أو ماله<sup>(١)</sup> .  
والحقيقة أن أصحاب الرأي الثاني ، أكثر وجاهة وأقوى حجة ، ذلك أن الاتجاه الأول ، الذي يعد الحرب أساس العلاقة التي تربط المسلمين بغيرهم ، قد استندوا إلى آيات قرآنية عزلوها عن فحواها أو سياقها دون إلقاء البال إلى تكامل التركيب أو السياق الذي يحتويها ، بل ودون اهتمام بأصول التفسير السليم ، الذي يقتضي بأن أول ما يجب على المفسر عند تعارض النصوص هو أن يعمل على التوفيق بينها ، فإن نجح في ذلك كان لكل نص مجاله الذي يطبق فيه ، كذلك تقتضي أصول التفسير ، بأن الخاص يخص العام ، لأنه أكثر تحديداً لإرادة الشارع ، الأمر الذي

---

(١) وأصحاب هذا الرأي من الفقهاء القدامى : الكاساني (المتوفى عام ٥٨٧هـ) بدائع الصنائع ، سنة ١٣٢٨هـ ، الجزء السابع ، ص ١٣٠ ، وكذلك الإمام الجليل أبو حنيفة النعمان صاحب المذهب الحنفي المشهور ، وقد ورد رأيه في مرجع الكاساني السابق .  
ومن المعاصرين :

الشيخ محمد أبو زهرة ، نظرية الحرب في الإسلام ، المرجع السابق ، ص ١-٤٣ .  
د. حامد سلطان ، أحكام القانون الدولي العام في الشريعة الإسلامية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ١١١ .  
د. محي الدين على عشاوي ، حقوق المدنيين تحت الاحتلال الحربي ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٣٥ .  
د. محمد محمود خلف ، حق الدفاع الشرعي في القانون الدولي الجنائي ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٤٩ .  
د. إحسان الهندي ، مبادئ القانون الدولي في السلم والحرب ، دار الجلييلة للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٤ ، ص ٢٦٤ ، وغيرهم .

أدى بهم إلى تفسير نصوص القرآن والسنة تفسيراً غامضاً أو منتقداً<sup>(١)</sup> ، أضف إلى ذلك أن السنة الفعلية ، في أفعال الرسول صلى الله عليه وسلم جاءت مخالفة

(١) فمثلاً استند أصحاب الاتجاه الأول ، في تدعيم قولهم بأن الحرب هي أساس العلاقة بين المسلمين وغيرهم من الأمم ، إلى قوله تعالى : "كتب عليكم القتال وهو كره لكم وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم" (سورة البقرة ، الآية ٢١٦) ، فالآية حسب قولهم ، واضحة في أن القتال وهو الحرب أو الجهاد بمفهوم الإسلام ، قد كتب بمعنى فرض على المسلمين لنشر الدعوة رغم ما فيه من مشقة على النفس والمال ، ويمكن الرد على ذلك بأن الآية لو وضعت في سياقها القرآني ، فإنها تفيد أن الله "جل شأنه" قد كتب على المسلمين القتال ، كحقيقة ماثلة في الحياة الدولية ، فالقول بكتب القتال "فرضه" لا يفيد إجازة القتال العدواني في كل حال ، وأنها تفيد أن الحرب أصبحت جزءاً من النظام العالمي لا بد للمسلمين من الاستعداد لها وممارستها إذا ما تطلبت الضرورة ذلك ، تماماً كما يقال اليوم إن قانون الحرب أصبح جزءاً من القانون الدولي العام ، فليس معنى ذلك شرعية الحرب في كل حال وإنما أن هناك حقيقة في الواقع يجب تنظيمها .

كذلك يحتج أصحاب هذا الاتجاه ، بالآيات القرآنية من سورة التوبة ، التي تحت على القتال ، مثل قوله تعالى : "إذا انسلخ الأشهر الحرم فاقتلوا المشركين حيث وجدتموهم وخذوهم واحصروهم واقعدوا لهم كل مرصد ... فقاتلوا أئمة الكفر إنهم لا أيمان لهم لعلهم ينتهون ... فقاتلوا الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرمون ما حرم الله ورسوله ... انفروا خفافاً وثقالاً وجاهدوا بأموالكم وأنفسكم في سبيل الله" ، (الآيات من الخامسة وحتى الحادية والأربعون من سورة التوبة) .

والحقيقة أن هذه الآيات الكريمت من سورة التوبة لا يمكن فهم المقصود الحقيقي منها إلا في إطار قراءة لجميع آيات سورة التوبة بشكل مترابط ، أما انتزاع هذه الآيات ، التي تحت على القتال ، بشكل انتقائي فلا يفيد المقصود ، فالواقع أن هذه الآيات قد نزلت في المدينة المنورة بعد أن انتهكت قريش صلح الحديبية ، وهاجموا = حلفاء المسلمين من بني خزاعة ، لذلك جاءت هذه الآيات تمنح قريشاً فترة هدنة أربعة شهور للتسليم وإلا هاجمهم المسلمين ، ثم تم بعد ذلك فتح مكة بطريقة سلمية ، وبذلك لم تطبق هذه الآيات من الناحية العملية .

وكذلك احتجوا بقوله تعالى : "وقاتلوهم حتى لا تكون فتنة ويكون الدين لله فإن انتهوا فلا عدوان إلا على الظالمين" (سورة البقرة ، الآية ١٩٣) فذهبوا إلى أن المقصود من قوله تعالى : "ويكون الدين لله" أن يصبح الإسلام دين جميع الأمم ، غير أن هذا التفسير لجزء مقتضب من الآية يتعارض مع عجزها التي تقول : "فإن انتهوا فلا عدوان إلا على الظالمين" ، فإذا توقف المشركون عن قتال المسلمين وعن منع تبليغ الدين (وهو المقصود بالفتنة) فيجب على المسلمين وقف القتال .

واحتجوا كذلك بقوله تعالى : "يا أيها الذين آمنوا قاتلوا الذين يلونكم من الكفار وليجدوا فيكم غلظة واعلموا أن الله مع المتقين" (سورة التوبة ، الآية ١٢٣) والحقيقة أن هذه الآية لا تدعو المسلمين إلى قتال الكفار ابتداءً (عدواناً) وإنما هي تعالج وسيلة أو طريقة حربية (تكتيك حربي) وهي أن يبدأ المسلم إذا ما اندلع القتال ، بمقاتلة أقرب الأعداء إليه لأنه هو العدو الأكثر تهديداً .

واحتجوا كذلك بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : "أمرت بأن أقاتل الناس حتى يشهدوا بأن لا إله إلا الله" ، فهذا يفيد حسب تفسيرهم ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد أمر هو وأُمته بمقاتلة الناس جميعاً حتى ينطقوا بكلمة التوحيد ، غير أن هذا التفسير لا يمكن الركون إليه ، لأنه يناقض قوله تعالى : "أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة" (سورة النحل ، الآية ١٢٥) وغيرها من النصوص ، فالتفسير السليم لهذا الحديث أنه لا يتعلق ببداية الحرب وإنما يتعلق بإنهاء الحرب ، بمعنى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمر أن يقاتل أعداءه - في حالة العدوان على المسلمين - حتى إذا نطقوا بشهادة الحق (لا إله إلا الله محمد رسول الله) فإنه يجب عليه الكف عن مقاتلتهم . وقد وردت أحاديث نبوية تؤكد سلامة هذا التفسير ، منها أن زيد بن حارثة رضي الله عنه تابع بعض المشركين في إحدى المعارك حتى إذا تمكن من أحدهم وأراد قتله ، قال المشرك : أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله ، فما كان من هذا الصحابي الجليل إلا أن قتله ، ثم ندم على ذلك ، وأخبر النبي صلى الله عليه وسلم بذلك ، فتغير وجهه صلى الله عليه وسلم وقال له : "أقتلته بعد أن قال "لا إله إلا الله محمد رسول الله" وأخذ يكررها ، فقال له زيد بن حارثة ، يا رسول الله قالها مخافة القتل ، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم : "ألا شققت قلبه وعرفت لم قالها ... " أقتلته بعد أن قال لا إله إلا الله محمد رسول الله" ، فقال زيد رضي الله عنه : والله إنني لوددت أني لم أكن قد أسلمت بعد ...

ومناقضة لقولهم ، وقد قيض الله (جل شأنه) نخبة من الفقهاء والعلماء المعاصرين - جزاهم الله خيراً - للرد على حجج وأسانيد الرأي الأول ، وكان من أبرز هؤلاء العلماء ، العلامة الأستاذ محمد طلعت الغنيمي في كتابه القيم قانون السلام في الإسلام<sup>(١)</sup> .  
والواقع أننا لسنا هنا في موقع يُتيح لنا ذكر أسانيد وحجج كل طائفة<sup>(٢)</sup> ، غير أننا سنحاول ، قدر الإمكان ، أن نضيف إلى جهود أساتذتنا في هذا المجال ، ما قد يجلو الحقيقة بشكل أفضل حول موقف الشريعة الإسلامية من الحرب .

فنحن وإن كنا نميل مع الرأي الثاني ، في اعتبار السلام هو أساس العلاقة التي تربط المسلمين بغيرهم من الأمم ، وأن الحرب لم تشرع في الإسلام إلا لرد العدوان أو الدفاع عن النفس ، غير أننا نختلف معهم - وفقاً لنصوص القرآن والسنة - حول تعريف العدوان ؛ فالعدوان الذي يمكن أن تتعرض له الدولة الإسلامية ، لا يقتصر فقط على العدوان المادي - المعتاد - وهو الاعتداء بالقوة المسلحة على الدولة الإسلامية أو رعاياها أو حدودها ، والموضح في قوله تعالى : “ وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين ”<sup>(٣)</sup> ، وقوله تعالى : “ فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليهم بمثل ما اعتدى عليكم واتقوا الله واعلموا أن الله مع

---

حول هذه الحجج والرد عليها ، انظر :

د. محمد طلعت الغنمي ، المرجع السابق ، ص ٣٩ ، وما بعدها .

(١) بالإضافة إلى مرجع الأستاذ محمد طلعت الغنمي ، انظر المراجع الواردة في الهامش السابق .  
(٢) لقد ذكرنا طائفة من حجج الرأي الأول والرد عليها ، في هامش الصفحة السابقة ، وللاطلاع على حجج الطرفين والرد عليها انظر : المراجع السابقة ، ورسالة الدكتوراه ، للدكتور محمد كامل ياقوت ، التي سبقت الإشارة إليها .

(٣) سورة البقرة ، الآية ١٩٠ .

المتقين“<sup>(١)</sup> ، وقوله تعالى : “ ألا تقاتلون قوماً نكثوا أيمانهم وهموا بإخراج الرسول وهم بدؤوكم أول مرة ، أتخشونهم فالله أحق أن تخشوه إن كنتم مؤمنين “<sup>(٢)</sup> ، وإنما يشمل أيضاً ما يمكن تسميته بالعدوان ( المعنوي ) الذي يمكن أن تتعرض له الشريعة الإسلامية أو الدعوة الإسلامية ، كقيام الدول أو الجماعات غير الإسلامية بصد الدعوة الإسلامية ، وعدم تمكين العامة من الاطلاع عليها ، الموضح في قوله تعالى: “ وقاتلوهم حتى لا تكون فتنة ويكون الدين لله ، فإن انتهوا فلا عدوان إلا على الظالمين “<sup>(٣)</sup> ، فالعمل الذي تعرضت له الأمة الإسلامية ، في الحالتين السابقتين ،

(١) سورة البقرة ، الآية ١٩٦ .

(٢) سورة التوبة ، الآية ١٢ و ١٣ .

(٣) سورة البقرة ، الآية ١٩٣ ، وهذه الآية جاءت بعد الآية (١٩٠) من نفس السورة التي تحض على القتال لرد العدوان المادي “وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين” ، أما هذه الآية رقم (١٩٣) فهي تحض المسلمين على القتال لرد العدوان المعنوي “قاتلوهم حتى لا تكون فتنة ويكون الدين لله” فالقتال ليس موجهاً ضد العدو الذي اعتدى على المسلمين مادياً وإنما هذا القتال موجه لمنع الفتنة وهي الفتنة الناتجة عن محاولة القائمين على الدولة غير الإسلامية ، من منع وصولها إلى عامة الناس ، وجاءت العبارة التالية مباشرة لتؤكد هذا المعنى بقولها : “ويكون الدين لله” بمعنى أن يكون دين الله لعباد الله جميعاً غير قاصر على المسلمين فقط .

كذلك من الآيات التي تؤكد هذا الادعاء ، وتحض المسلمين على القتال في حالتي العدوان المادي والمعنوي قوله تعالى : “لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ، ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم ، إن الله يحب المقسطين ، إنما ينهاكم الله عن الذين قاتلوكم في الدين وأخرجوكم من دياركم وظاهروا = = على إخراجكم أن تولوهم ومن يتولهم فأولئك هم الظالمون” (سورة الممتحنة ، الآية ٨ و ٩) فهذه الآيات الكريمة تبين الحالات التي يُنهى فيها المسلم عن مودة (بر) غير المسلمين ، وبمفهوم المخالفة الحالات التي يجب فيها على المسلمين معاداة ومقاتلة الأعداء هي حالتين :

يعد عدواناً بالمفهوم الشرعي المعبر عنه في القرآن والسنة ، فهو عدوان ملموس على الدولة الإسلامية أو رعاياها أو حدودها ، في الحالة الأولى ، ولذلك أسمىه بالعدوان المادي ، وهو عدوان غير ملموس ، في الحالة الثانية ، على الدولة الإسلامية ، لأنه موجه إلى شريعتها لمنع وصولها إلى قلوب الناس ، والذي أسمىه بالعدوان المعنوي ، وفي الحالتين تكون الدولة الإسلامية – إذا ما استخدمت القوة في مواجهة هذين العدوانين – مدافعة عن نفسها فقط وغير معتدية ، وهما الحالتان اللتان يجوز فيهما للدولة الإسلامية استخدام القوة المسلحة في مواجهة الغير ( حالة الدفاع الشرعي في مواجهة العدوان المادي والمعنوي على الدولة الإسلامية ) وإليك ما يبرر أو يسند هذا الادعاء :

إن القول بأن الحرب المشروعة في الإسلام هي فقط الحرب الدفاعية ، التي تقوم بها الدولة الإسلامية ، إذا ما تعرضت لاعتداء مسلح من قبل دولة أخرى ، يتعارض مع الكثير من النصوص القرآنية الصريحة ، التي تدعو الأمة الإسلامية إلى نشر هذه الرسالة السماوية وتبليغها إلى الغير ، فالشريعة الإسلامية شريعة حق وعدل ورحمة وخير للعالم جميعه ، لذلك يجب على المسلمين حملها وتبليغها للغير حتى يعم الخير الجميع ولا يقتصر على ديار المسلمين وحدهم ، قال تعالى : “ وما أرسلناك إلا

---

الأولى : إذا قاتلوكم في الدين .

الثانية : إذا أخرجوكم من دياركم وظاهروا على إخراجكم .

فالمقصود بالحالة الأولى ، إذا منعوا دينكم من الانتشار والوصول إلى مسامع الناس ، فهذه هي مقاتلة الدين ، فهي القتال لدفع العدوان المعنوي على الشريعة ، والمقصود بالحالة الثانية ، حالة الاعتداء المادي الذي يؤدي إلى إخراج المسلمين من ديارهم ( الاحتلال ) أو مساعدة ( مظاهرة ) من يقوم باحتلال جزء من دولة الإسلام ، فهي حالة العدوان المادي على الدولة الإسلامية .

رحمة للعالمين “<sup>(١)</sup> ، وقال تعالى : “ وما على الرسول إلا البلاغ المبين “<sup>(٢)</sup> ، وقال تعالى “ فذكر إنما أنت مذكر لست عليهم بمسيطر “<sup>(٣)</sup> ، وقوله تعالى “ ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة ، وجادلهم بالتتي هي أحسن “<sup>(٤)</sup> ، وقوله تعالى “ يا أيها الرسول بلغ ما أنزل إليك من ربك فإن لم تفعل فما بلغت رسالته “<sup>(٥)</sup> ، وهنا - كما يتضح من هذه الآيات - يجب التمييز بين قيام المسلمين بتبليغ الدعوة لغيرهم وبين إجبار غيرهم على قبولها ، فالأولى فقط (التبليغ) هي الوسيلة المشروعة ، التي يُباح الدفاع عنها بالقوة ، أما إجبار غيرهم على اعتناق الإسلام ، فهو غير جائز بل ومنهي عنه ، ولا يجوز استخدام القوة لتحقيقه ، بموجب آيات قرآنية وأحاديث نبوية كثيرة ، فبالإضافة إلى الآيات السابقة ، قوله تعالى “ لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي “<sup>(٦)</sup> ، فهذه الآية الكريمة تتضمن الأمرين معاً :

فهي تنهى عن الإجبار ( فرض الإسلام بالقوة ) ، وتُبيح التبليغ بنفس الوقت ؛ فهي تنهى عن الإجبار على اتباع العقيدة الإسلامية بالقوة ، بقولها “ لا إكراه في الدين ... “ وهي تأمر بالتبليغ ونشر الحق للجميع بقولها “ ... قد تبين الرشد من الغي “ فعلى المسلمين أن يبينوا لغيرهم الرشد (الإسلام) من الغي (الضلال) ، فكأن الآية القرآنية الكريمة تقول للمسلمين بأسلوب بلاغي معجز - كعادة القرآن الكريم - عليكم أن توضّحوا للغير هذا الإسلام وأنه الحق وأن غيره الضلال ، وهم ( غيرهم ) بعد ذلك أحرار في قبول الرشد (الإسلام) أو اتباع غير الإسلام (الضلال) ،

---

(١) سورة الأنبياء ، الآية ١٠٧ .

(٢) سورة النور ، الآية ٥٤ .

(٣) سورة الغاشية ، الآيتين ٢١ و ٢٢ .

(٤) سورة النحل ، الآية ١٢٥ .

(٥) سورة المائدة ، الآية ٦٧ .

(٦) سورة البقرة ، الآية ٢٥٦ .

فكيف يمكن لغيرهم تمييز الرشد (الإسلام) من الغي (الضلال) إلا إذا وصلتهم هذه الدعوة ؟ وبالتالي فإنه لا يجوز للمسلمين إجبار غيرهم على اتباع طريق الرشد أو استخدام القوة في ذلك ، وإلا كانوا متعددين ومتجاوزين حد الدفاع عن الشريعة ، قال تعالى " ليس عليك هداهم ولكن الله يهدي من يشاء " <sup>(١)</sup> ، فالهدى وهو اختيار الطريق الصحيح ( الرشد من الغي ) غير خاضع لسلطة المبلغ ( بكسر اللام ) وإنما راجع لحرية المبلغ ( بفتح اللام ) .

وما سار عليه النبي صلى الله عليه وسلم في غزواته ، والمسلمون من بعده في العصور الإسلامية المختلفة ، يؤكد هذا الادعاء ، فهم لم ينتظروا حتى يعتدي عليهم غيرهم ، ليقال إن الجهاد في الإسلام هو دفاعي فقط ، لصد العدوان المسلح ، وهم من جهة أخرى لم يقوموا بقتال غيرهم لإجبارهم على اعتناق الإسلام <sup>(٢)</sup> ، وإنما كان موقفهم في هذه القضية موقفاً وسطاً ، كعادة الإسلام الوسطية وعدم التطرف أو المغالاة في كل شيء ، قال تعالى " وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً " <sup>(٣)</sup> ، فلم ينتظروا حتى يُعتدى عليهم ، ولم يعتدوا

---

(١) سورة البقرة ، الآية ٢٧٢ .

(٢) هناك طائفة من المدعين ، ترى بأن الإسلام إنما نشر "بحد السيف" بمعنى أن الأمم الأخرى قد أجبرت على اعتناق الإسلام بالقوة ، والحقيقة أنه ليس في كتاب الله (جل شأنه) أية آية تدعو إلى إجبار الناس على اعتناق الإسلام ، ويكفي أن نذكر بالآية الكريمة التي مرت بنا ، في قوله تعالى "لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي" (سورة البقرة ، الآية ٢٥٦) ، ونذكر هنا باعتراف بعض المستشرقين أنفسهم بهذه الحقيقة ، فجوستاف = لوبون يقول (إن القوة في الإسلام لم تكن عاملاً في انتشاره) ، ولورافيشيا فاغليري ، الإيطالية تقول (إن الإسلام لا يبيع امتشاق الحسام إلا دفاعاً عن النفس وهو يحرم العدوان تحريماً صريحاً" .

حول هذا الموضوع انظر : د. عبد الوهاب الشيشاني ، المرجع السابق ، ص ٥٣١ .

(٣) سورة البقرة ، الآية ١٤٣ .



على غيرهم من أجل إجبارهم على قبول الدعوى الإسلامية ، وإنما قاموا - كما أمروا - بحمل الرسالة وتبليغها للأمم غير الإسلامية (الضالة) حتى يتبينوا الرشد من الغي ، فإن قبلوا الرشد (الإسلام) كان ذلك هو الغاية المقصودة ، وهي هداية الناس جميعاً ودخولهم في السلم كافة ، قال تعالى : “يأيها الذين آمنوا ادخلوا في السلم كافة ولا تتبعوا خطوات الشيطان إنه لكم عدو مبين”<sup>(١)</sup> ، وإلا فعلى القائمين على هذه الدول (غير الإسلامية) أن يسمحوا للعامة (ممن هم تحت سلطتهم) بسماع الدعوة حتى يقرروا بأنفسهم قبولها أو رفضها ، ولكن إذا تجبر هؤلاء القائمين على هذه الدول (غير الإسلامية) ومنعوا وصول دعوة الحق إلى العامة ، كانوا بذلك معتدين على الشريعة الإسلامية ، عدواناً معنوياً ، بمنعها من الوصول إلى مسامع المتعطشين لها ، وعندئذ فقط يحق لأصحاب الدعوة الإسلامية ، بل يجب عليهم ، إجبار هؤلاء (القائمين على الدول غير الإسلامية) ، ليس على دخول الإسلام وإنما إجبارهم على تمكين الإسلام من الوصول إلى كافة ، وذلك واضح فيما ذكرناه من آيات قرآنية سابقة منها قوله تعالى : وقتلوهم حتى لا تكون فتنة ويكون الدين لله ، فإن انتهوا فلا عدوان إلا على الظالمين “<sup>(٢)</sup> .

لذلك رأينا ، أن المسلمين عند قيامهم بالدفاع المعنوي عن الشريعة ( الحالة الثانية وهي حالة قيام القائمين على الدول غير الإسلامية بمنع وصول الدعوة إلى الرعية ) لم يبدؤوا بالقتال مباشرة ، وإنما خيروهم بعد منعهم وصول الدعوة إلى الرعية ، بين دفع الجزية ( والجزية في هذه الحالة ليست مقابل عدم قبولهم الدعوة الإسلامية

---

(١) سورة البقرة ، الآية ٢٠٨ .

(٢) سورة البقرة ، الآية ١٩٣ .

، وإنما هي علامة على انفكاك الفتنة بوصول الدعوة إلى العامة ومقابل حمايتهم ومصادرة الدعوة ( وبين الحرب <sup>(١)</sup> ) .

وبالتالي كانت الحرب - حتى في حالة العدوان على المسلمين - هي الملاذ الأخير الذي لا مناص من اللجوء إليه ، ويؤكد ذلك نزعة الشريعة الإسلامية إلى السلم ونبذها للحرب ، وجعلها (الحرب) آخر طريق للعلاج ، إن الرسول صلى الله عليه وسلم يقول في وصيته لمعاذ بن جبل : " لا تقاتلوهم حتى تدعوهم ، فإن أبوا فلا تقاتلوهم حتى يبدؤوكم ، فإن بدؤوكم ، فلا تقاتلوهم حتى يقتلوا منكم قتيلاً ، ثم أروهم ذلك القتل ، وقلوا لهم : " هل إلى خير من هذا السبيل ، فلأن يهدي الله على يديك رجلاً واحداً خيرٌ لك مما طلعت عليه الشمس " <sup>(٢)</sup> .

فانظر إلى أي حد جعل الإسلام السلم والحوار هما الغاية ، وأن الحرب هي آخر ملاذ يمكن التفكير به ، ويمكن تشبيه الحرب في هذه الحالة ، بحالة تشريع الطلاق في الإسلام ، فهو (الطلاق) وإن شُرع اللجوء إليه لفسخ العلاقة الزوجية ، إلا أنه جعل آخر وسيلة يمكن اللجوء إليها ، فلا يجوز للمسلم سلوك سبيل الطلاق وتدمير الحياة الزوجية ، إلا بعد استنفاد كافة الطرق الأخرى لإصلاح هذه الحياة واستمرارها ، بحيث أصبح استمرار الحياة الزوجية أمراً مستحيلاً ، وبذلك يمكن الوقوف على مقصد النبي صلى الله عليه وسلم من قوله " إن أبغض الحلال إلى الله الطلاق " ، والحرب كذلك ، وإن كانت حلالاً (مشروعة) في حالي الدفاع عن النفس (المادي والمعنوي) إلا أنها وسيلة غير محببة (مكروهة) لا يلجأ إليها إلا إذا استنفذت كل الطرق السلمية للحوار مع العدو لكف عدوانه عن الإسلام وأهله ، بحيث أصبح استمرار الحوار معه أمراً مستحيلاً أو عديمياً .

---

(١) د. عبد الوهاب الشيشاني ، المرجع السابق ، ص ٥٢٩ .

(٢) الشيخ محمد أبو زهرة ، المرجع السابق ، ص ٢٠ .

## الفرع الثاني

### العصور الوسطى ( مرحلة التحالفات الدولية )

تبدأ هذه المرحلة بسقوط الإمبراطورية الرومانية عام (٤٧٦م) ، وتستمر حتى إبرام معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨ م ، وتتميز بداية هذه المرحلة ، فيما يتعلق بمدى شرعية اللجوء إلى القوة في العلاقات الدولية ، بأنها كانت استمراراً للعصور القديمة ، حيث كانت الدول حرة في اللجوء إلى الحرب دون وجود قواعد قانونية دولية ، تمنع أو تحد من هذه الحرية ، فالقوة ما زالت في هذه المرحلة - كما هو الحال في المراحل السابقة - هي أساس الحق فهي التي تنشئ الحق وتحميه<sup>(١)</sup> .

والحقيقة أن الدولة الإسلامية ، قد عاصرت هذه المرحلة ، بل بدأت خلالها ، حيث بدأ المد الإسلامي من الجزيرة العربية في منتصف القرن السابع الميلادي (٦١١م) ، غير أن الأحكام التي جاءت بها الشريعة الإسلامية ، ومنها تلك التي تحرم اللجوء إلى الحرب العدوانية ، بقيت داخل حدود الدولة الإسلامية ، فلم تصل هذه الأحكام - مع الأسف - إلى الدول الأوروبية التي بقيت خلال هذه الفترة تسبح في محيط من الجهل وبحر من التعصب ، وبالتالي بقيت هذه الفترة ، في أوروبا ، امتداداً لفترة الحضارات القديمة ، التي تبيح الحرب كوسيلة لحل الخلافات الدولية<sup>(٢)</sup> .

والباحث القانوني ، في موقف الدول الأوروبية من الحرب ، خلال فترة العصور الوسطى ، يجد أن هذه الدول لم تكتف باللجوء إلى الحرب كوسيلة مباحة غير مقيدة ، بل ظهرت فيها نظريات سياسية ، تنادي صراحة بشرعية الحرب ، وأن

---

(١) عبد الله محمد آل عيون ، نظام الأمن الجماعي في التنظيم الدولي الحديث ، دار البشير ، عمان ، ١٩٨٥ ، ص ٩ .

(٢) د. إبراهيم أحمد الشلبي ، مبادئ القانون الدولي العام ، مرجع سابق ، ص ٢٧ .

القوة هي أساس العلاقة بين الدول والمجتمعات المدنية داخل الدول ، ومن هذه النظريات ما نادى بها المفكر السياسي “ نيكولو ميكافيللي “ ( ١٤٦٩ - ١٥٢٧ م ) ، الذي ترعرع في أجواء دولية مشحونة بالقتل وإراقة الدماء ، نتيجة اشتعال الحروب الداخلية بين السلطة الملكية المطلقة والسلطة الكنسية ، من جهة ، وبين الدول الأوروبية فيما بينها من جهة أخرى<sup>(١)</sup> .

وقد انشغل فكر ميكافيللي بالحرب وأهمية الاستعداد لها ، وضرورة تنمية القدرة العسكرية ، التي أطلق عليها اسم (virtu) فقد أشار في فصول ثلاثة من كتابه الشهير “الأمير” إلى أهمية ذلك بقوله : “ يجب على الأمير ألا يكون لديه هدف آخر أو فكرة أخرى ، أو أن يمارس أي فن آخر غير الحرب وقواعده ومتطلباته “ ، بل إن ميكافيللي قد أفرد كتاباً خاصاً في مؤلفه “ الديسكورزي “ لفن الحرب ، لم يقرر فيه أهمية لجوء الدولة إلى الحرب وحررتها في ذلك ، وحسب ، بل أنه حث الدولة على ممارسة حقها في استخدام القوة دون رحمة أو إنسانية ، فيقول : “ ... ولذلك لا بد للأمير أن يمتلك ويظهر الرحمة والإخلاص والإنسانية وفن الخطابة والتقوى ، وعليه أن يفعل عكس ذلك ... وعليه أن يكون مقتصداً وبطيئاً في عمل الخير ... وأن يكون سريعاً في تنفيذ حالات القسوة ... “ ، ويقرر في الفصل الأخير من كتابه “الأمير” : “ أن الحرب مشروعة عند الذين يرونها ضرورية لهم ، والسلاح مقدس إذا لم يبق أمل إلا في السلاح “<sup>(٢)</sup> .

ورغم أن طابع العصور الوسطى قد اتسم بالفوضى الدولية والصراع المحتدم ، وشرعية اللجوء إلى الحرب دون ضوابط قانونية ، إلا أنه في نهاية هذه المرحلة ،

---

(١) د. إبراهيم دسوقي أباطة و د. عبد العزيز غنام ، تاريخ الفكر السياسي ، دار النجاح ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ص ١٧٣ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨١ .

بدأت تظهر بوادر أسلوب جديد للتعامل مع ظاهرة الحرب بين الدول ، هو أسلوب التحالفات الدولية ، ولذلك أسمينا هذه المرحلة بمرحلة التحالفات الدولية ، وهذه التحالفات وإن كانت لا تغير من حقيقة شرعية اللجوء إلى الحرب في هذه الفترة ، إلا أنها غيرت من طريقة وأسباب اللجوء إلى الحرب ، وأظهرت مدى الحاجة إلى تنظيم دولي يحد من اللجوء للحرب ، فالدول بدأت تشعر - في هذه المرحلة ونتيجة استمرار الصراع لعقود طويلة - بأنه لا بد من التكتل والتحالف لتحقيق نوع من توازن القوى بين بعضها بعض ، للحد من الحرب قدر الإمكان<sup>(١)</sup> .

وهكذا يعد التحالف الدولي مرحلة سابقة عن مرحلة التوازن الدولي - كما سنرى - وعليه يمكن تعريف نظام الأحلاف ، بأنه : وسيلة من وسائل تحقيق توازن القوى عن طريق تجزئة القوة في المجتمع الدولي بين عدد من محاور القوى لتتعاقل إمكانياتها المادية ، لتحقيق الردع أو التوازن ، بين هذه القوى المتكافئة لضمان الحد من اللجوء إلى الحرب وبقاء الأوضاع القائمة دون تغيير<sup>(٢)</sup>.

ولعل قيام القرى والبلديات الإيطالية ، بالتحالف فيما بينها - الذي أدى تدريجياً إلى الاندماج والاتحاد -<sup>(٣)</sup> هو أحد الأمثلة الهامة على شعور الجماعة الدولية بأهمية التحالف لتحقيق نوع من التوازن في القوة بين الدول<sup>(٤)</sup> ، لوضع حد لحالة الفوضى

---

(١) عبد الله آل عيون ، المرجع السابق ، ص ٢٢ .

(٢) المرجع السابق نفسه .

(٣) د. أييب نصّور ، ميزان الدول (دراسة العلاقات الدولية على ضوء توازن القوى) ، منشورات جامعة قارينوس ، بنغازي ، ليبيا ، ١٩٩١ ، ص ٣٠ .

(٤) هناك أمثلة عديدة على التحالفات الدولية التي تهدف إلى الحد من اللجوء للحرب منها ؛ التحالف الذي تم بين كل من ملك نابولي ودوق ميلانو وجمهورية فلورنسا ، بالإضافة إلى المدن الإيطالية الصغرى ، والذي دام خمسة وعشرين سنة ، وكان يهدف إلى منع أهل البندقية من

الدولية الناجمة عن تغليب عنصر القوة بكل مظاهرها وأشكالها دون أن تخضع لضوابط تنظم ممارستها ، وتبقي عليها داخل إطار دولي مشروع ومقبول<sup>(١)</sup> . وهكذا نجد أن العصور الوسطى ، كانت استمراراً للعصور القديمة ، في نظرتها إلى الحرب ، كوسيلة مشروعة يمكن اللجوء إليها في كل حال لتحقيق الأهداف السياسية المختلفة ، دون وجود قواعد دولية ، تمنع ذلك ، وأن التطور الوحيد الذي طرأ على شرعية الحرب في هذه الفترة ، تمثل في شعور الجماعة الدولية بالحاجة إلى السلم والاستقرار ، الأمر الذي دفعها إلى التفكير في وسائل عملية للحد من هذه الظاهرة الخطيرة في المجتمع الدولي ، ونظراً لعدم وجود تنظيم دولي أو حتى مقدمات هذا التنظيم كالمؤتمرات الدولية (وسائل قانونية للحد من اللجوء للحرب) لجأت الدول إلى أسلوب التحالف كمقدمة لتحقيق التوازن الدولي الذي يؤدي إلى نوع من الردع الذاتي المؤدي إلى استقرار الوضع ، وهذا التطور - في نظري - يمثل أهمية بالغة في مجال القانون الدولي ، لأنه يشكل نقطة البداية في ظهور قواعد قانونية دولية تحرم اللجوء للحرب في العلاقات الدولية ، وتؤسس للوسائل السلمية لحل الخلافات الدولية .

### الفرع الثالث

## عصر النهضة الأوروبية ( مرحلة توازن القوى )

---

استخدام قوتهم ، لأن هذه الدول في مجموعها شكلت تحالف يتمتع بقوة تفوق قوة البندقية وحدها ، الأمر الذي حافظ على الاستقرار رداً من الزمن .

انظر : د. أديب نصور ، مرجع سابق ، ص ٣٢ .

(١) د. محمد حافظ غانم ، مبادئ القانون الدولي العام ، مطبعة النهضة الجديدة ، القاهرة ،

١٩٦٧ ، ص ٦٠ .

تبدأ هذه المرحلة بعقد معاهدة وستقاليا بين الدول الأوروبية عام ١٦٤٨ م ، وتستمر حتى إنشاء أول تنظيم عالمي عام ١٩٢٠ م ، وقد اعتبرنا عام إبرام معاهدة وستقاليا بداية هذه المرحلة لما ترتب عليها من نتائج هامة في مجال القانون الدولي العام .

ومعاهدة وستقاليا تطلق ، في الواقع ، على اتفاقيتين وقعتا بين الدول المسيحية في أوروبا ، في وستقاليا إحدى مقاطعات بروسيا في غرب ألمانيا ، وهما : اتفاقية "أوسنابروك" واتفاقية "مونستر" بين فرنسا والسويد من جهة ، والإمبراطورية الجرمانية وحلفائها من جهة أخرى ، وقد أنهت هذه المعاهدات حرب الثلاثين عاماً (١٦١٨-١٦٤٨م) التي أدت إلى هزيمة القوى العظمى في ذلك الوقت (إسبانيا والنمسا) وانتصار فرنسا<sup>(١)</sup> .

والحقيقة أن هذه المرحلة ، هي استمرار للمراحل السابقة من حيث الاستمرار باللجوء إلى الحرب كوسيلة مشروعة بين الدول ، والحدث الوحيد الذي يمكن الوقوف عليه خلال هذه المرحلة ، والذي ترك أثراً مباشراً على شرعية الحرب في العلاقات الدولية ، هو إقرار معاهدة وستقاليا عام ١٦٤٨م لنظام توازن القوى ، فهذه المعاهدة الهامة ، لم يقتصر أثرها على نظرية الحرب في العلاقات الدولية ، وحسب ، بل امتد أثرها أيضاً ، إلى كافة القواعد الدولية التي تحكم علاقات الدول ، بل إنها شكلت نقطة انطلاق القانون الدولي بمفهومه الحديث ، ويؤكد فقهاء القانون الدولي ، أنه ترتب على هذه المعاهدة جملة من النتائج الهامة في مجال القواعد الدولية ، أهمها<sup>(٢)</sup> :

---

(١) د. إبراهيم أحمد شلبي ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

(٢) انظر : د. إبراهيم أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ٣٣ .

د. محمد يوسف علوان ، القانون الدولي العام ، مرجع سابق ، ص ٤٩ .

د. رشاد السيد ، المرجع السابق ، ص ٢٥ .

د. أديب نصور ، المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

١. إنهاء سلطة الكنيسة من جهة والإمبراطوريات القديمة (الإمبراطورية الجيرمانية) من جهة أخرى ، على الدول الأوروبية ، وظهور دول حديثة ذات سيادة متساوية ، لا تخضع لأي سلطة أو تأثير خارجي ، وبذلك كونت هذه المعاهدة ما يعرف بالجماعة الدولية ، غير أنها بقيت قاصرة (الجماعة الدولية) على الدول المسيحية فقط ، فهي وحدها الدول المتحضرة التي يحق لها أن تدخل في علاقات دولية وتشارك في وضع قواعد القانون الدولي التقليدي ، وأن قبول تركيا كطرف في اتفاقية باريس عام ١٨٥٦م ، لم يكن اعترافاً بتركيا (دولة الخلافة الإسلامية) كعضو في الجماعة الدولية ، وإنما كان ذلك بهدف صليبي محض هو تقييد تركيا بمجموعة من المعاهدات والالتزامات الدولية كبدائية للتصرف في أملاكها لحساب هذه الدول المتحضرة .
٢. ساهم مؤتمر وستفاليا في تأكيد أهمية اللجوء إلى بعض الوسائل الدبلوماسية في العلاقات الدولية ، والتي لم تكن معروفة سابقاً ، كالمؤتمرات الدولية ، ونظام السفارات الدائمة ، والمعاهدات الجماعية .
٣. أما النتيجة الثالثة التي تمخضت عنها معاهدة وستفاليا - وهي ما تهمننا في هذا البحث - فقد تمثلت في إرساء نظام دولي جديد ، للحد من اللجوء للحرب كوسيلة مشروعة بين الدول ، هو نظام توازن القوى ، والذي يقوم على أساس إيجاد تعادل في القوة أو القدرة بين أعضاء المجتمع الدولي ، بحيث



يمنع أي واحد منها أن يصير قوياً أكثر مما ينبغي ، فقادراً بالتالي على أن يفرض إرادته على الآخرين بالقوة<sup>(١)</sup> .

وهكذا نجد أن معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨ م ، رغم أنها لم تقرر - دفعة واحدة - تحريم الحرب في العلاقات الدولية ، إذ أن الظروف الدولية في ذلك الوقت لم تكن مهيأة لمثل هذا التقرير ، وأن القانون الدولي كان في بداية تشكيل قواعده بل إن هذه المعاهدة تشكل نقطة انطلاقته الحقيقية ، رغم ذلك ، فإن هذه المعاهدة ، لجأت إلى وسيلة عملية ، أكثر تطوراً من نظام التحالفات الدولية ، للتقليل من فرص اللجوء إلى الحرب ، وفرض واقع من الأمن والاستقرار بين الدول الأوروبية حديثة النشأة ، لذلك قررت هذه المعاهدة تخفيض قوة كل دولة كانت لها تطلعات السيطرة العالمية ، واضطرت هذه الدول ، في الواقع ، للتنازل عن جانب من قوتها كانسلاخ بعض الأقاليم من جسم الدولة ، ولم يبق ، بالتالي ، على الساحة الأوروبية - وهي المكونة للجماعة الدولية في ظل القانون الدولي التقليدي حديث النشأة - سوى دول متقاربة في القوة ، حريصة على حماية استقلالها وحدودها الجديدة ، ولا تقبل بغير المساواة ولا تعترف بسلطة عليا عليها<sup>(٢)</sup> .

وإذا ما حاولنا إيجاد الفارق بين نظام توازن القوى ، الذي أرسى مبادئه معاهدة وستفاليا ، وبين نظام الأحلاف ، الذي كان سائداً في نهاية العصور الوسطى ، كوسائل دولية لمنع الدول من اللجوء للحرب في العلاقات الدولية ، فإننا نجد أن كلا النظامين (نظام الأحلاف ونظام توازن القوى) قد لجأت إليهما الدول كوسائل عملية للحد من الحرب ، فجوهرهما واحد ؛ فالدول لجأت إلى نظام التحالفات الدولية لتوزيع

---

( 1 ) Sidney B. fay, Encyclopaedia of the Social Sciences : Balance of power, vol. 1 , 1968 .

(٢) د. أدیب نصور ، مرجع سابق ، ص ١٠٦ .

التكتلات والمقدرات الدولية ، بحيث تتحالف وتتكتل مجموعة من الدول لتتوحد في قوتها المتفرقة لتحقيق نوع من المقابلة أو الموازنة مع القوة المضادة التي تملكها دولة أو دول أخرى ، وهو تقريباً ذات مضمون نظام توازن القوى الذي لا يسمح لدولة أو مجموعة من الدول أن تقوى فتطغى وتهدد سلامة الدول الأخرى .

غير أن الفارق الجوهرى بينهما ، يتمثل في أن الوسيلة الأولى للحد من الحرب ، وهي نظام الأحلاف ، كانت تلجأ الدول إليه بمفردها ، بمقتضى وازع فردي ، نتيجة شعورها بالحاجة إلى الأمن والاستقرار ، وخوفها من تعاضد قوة الدول المجاورة ، والتي غالباً ما كانت متنافسة ومتناحرة ، بينما الوسيلة الثانية للحد من الحروب ، كوسيلة مستحدثة في العلاقات الدولية ، وهي نظام توازن القوى ، فُرت بموجب اتفاقيات دولية جماعية ، بمعنى أن هناك إرادة دولية جماعية ، وشعوراً جماعياً بأهمية الأمن والاستقرار في مجال العلاقات الدولية ، وأنه على هذا الأساس ، تم فرض تنازلات إقليمية على الدول الأطراف في معاهدة وستفاليا ، لتحقيق نوع من المساواة والتوازن في القوى لتحقيق هذه الغاية .

ورغم أن نظام توازن القوى ، الذي جاءت به معاهدة وستفاليا ، يمثل تطوراً دولياً هاماً ، إذ امتاز على نظام الأحلاف السابق ، بأنه نظامٌ دوليٌّ فُرت بموجب معاهدات دولية جماعية ، وبالتالي يرفع مستوى الرفض للحرب ، من مستوى فردي إلى مستوى دولي جماعي ، إلا أن هذا النظام ، رغم ذلك ، لم يحقق الغاية المرجوة منه ، فسرعان ما اختل نظام التوازن في القوة في أوروبا وظهرت إلى الوجود حروب دموية ، كان أعظمها حرب الخلافة الإسبانية ( ١٧٠١-١٧١٣م ) وحرب الخلافة النمساوية ( ١٧٤٠-١٧٤٨م )<sup>(١)</sup> ، واستمر الحال حتى الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤ ، ودون الخوض في تفاصيل ودوافع هذه الحروب ، فإن العلة الظاهرة في

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢٢ .

عدم تحقيق نظام توازن القوى ، المنبثق عن معاهدة وستفاليا ، لما شرع له من أهداف ، إنه كان نظاماً مفتقراً للآليات أو التنظيمات الدولية التي تتولى تنفيذه ، فقد قُـرِّرَ هذا النظام بمقتضى اتفاقيات أو معاهدات دولية جماعية ، لم ترق إلى مستوى الوثائق التأسيسية للمنظمات الدولية ، حيث لم تكن فكرة التنظيم الدولي ، قد تبلورت في هذا الوقت المبكر ، بل إن فكرة المؤتمرات الدولية كمقدمة للتنظيم الدولي لم تكن موجودة قبل معاهدة وستفاليا<sup>(١)</sup> .

لذلك سنلاحظ أن النظرة إلى الحرب ووسائل الحد منها ، قد اختلفت بعد إنشاء أول تنظيم دولي عام ، هو عصبة الأمم عام ١٩٢٠م ، وهذا ما سنحاول تناوله بشيء من التفصيل في المرحلة التالية من مراحل تحريم الحرب في القانون الدولي .

---

(١) د. إبراهيم أحمد شلبي ، مرجع سابق ، ص ٣٣ وما بعدها .

## المطلب الثاني

### مرحلة الحد من اللجوء للحرب في عهد عصبة الأمم ( مرحلة الأمن الجماعي الاختياري )

ينبغي قبل الوقوف على التطور الدولي الذي طرأ على الحرب واستخدام القوة في عهد عصبة الأمم ، النظر أولاً ، إلى بعض المحاولات الجادة التي سبقت عهد العصبة ، بفترة زمنية وجيزة ، والتي مهدت الطريق أمام فرض نظام الأمن الجماعي في عهد العصبة ، فمن أهم هذه المحاولات ما يلي :

#### ١. مؤتمر لاهاي الأول للسلام في ٢٩ تموز ١٨٩٩ .

تمخض هذا المؤتمر عن ثلاث اتفاقيات ، وثلاثة تصريحات مرفقة بها ، فضلاً عن بيان ختامي<sup>(١)</sup> ، وإن ما يهمنا من هذه الوثائق ؛ الاتفاقية الأولى التي جاءت بعنوان "حل المنازعات الدولية بالطرق السلمية" ، والحقيقة أن هذه الوثيقة الدولية الهامة ، تعد أول محاولة دولية جدية في أواخر القرن التاسع عشر لوضع قيود على الحرب كوسيلة شرعية ، والهدف من هذه الاتفاقية ، كما يتضح من عنوانها ، إلزام الدول الأطراف بها ، في حالة نشوب خلاف بينها ، إلى عملية حل ذلك الخلاف سلمياً ، ومن ثم فهي تتضمن نظاماً من القواعد الخاصة بتعزيز السلم والتعاون الدولي ، وترسي علاقات فردية بين جميع الدول ، وتحد من لجوء الأطراف المتعاقدة للحرب لفض الخلافات القائمة . كما أن هذه الاتفاقية تضمنت النص على وسائل حل المنازعات بالطرق السلمية ، من بينها إنشاء محكمة دائمة للتحكيم بين الدول ، لفض الخلافات بينها قبل تطورها إلى نزاع مسلح ، وإنشاء لجنة تحقيق دولية لاستجلاء

---

(١) للاطلاع على هذه الوثائق التي تمخض عنها مؤتمر لاهاي الأول للسلام عام ١٨٩٩ ، انظر : د. عمر سعد الله ، تطور تدوين القانون الدولي الإنساني ، مرجع سابق ، ص ٤١ .

الوقائع المُختلف عليها بواسطة محققين محايدين ونزهاء دون إصدار قرار في موضوع الخلاف نفسه<sup>(١)</sup> .

أما بقية الوثائق التي تمخضت عن هذا المؤتمر فهي لا تتعلق بشرعية أو عدم شرعية اللجوء للحرب ، وإنما تتعلق بتنظيم سير العمليات القتالية بعد اندلاع الحرب<sup>(٢)</sup> .

## ٢. مؤتمر لاهاي الثاني للسلام في ١٨ تشرين الأول ١٩٠٧ .

أدى مؤتمر لاهاي الثاني إلى الغاية ذاتها التي هدف إليها مؤتمر لاهاي الأول لعام ١٨٩٩ ، مع مزيد من الفعالية بسبب الدروس والعبر المستخلصة من المؤتمر الأول ، فقد تمخض هذا المؤتمر عن ثلاث عشر اتفاقية دولية وتصريح واحد ومشروع اتفاقية حول إقامة محكمة للتحكيم الدولي وبيان ختامي<sup>(٣)</sup> .

(١) حول الوسائل السلمية التي نصت عليها اتفاقية "حل المنازعات بالطرق السلمية" التي تمخض عنها مؤتمر لاهاي الأول للسلام عام ١٨٩٩ ، انظر د. علي صادق أبو هيف ، القانون

الدولي العام ، ط١٢ ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٧٥ ، ص٧٣٧ وما بعدها .

(٢) فالاتفاقية الثانية خاصة بقوانين وأعراف الحرب البرية ، والاتفاقية الثالثة خاصة بتطبيق المبادئ الإنسانية على الحرب البرية ، أما التصريحات الثلاثة ، فكانت على النحو التالي : (١) تصريح متعلق بالحرب الجوية . (٢) تصريح متعلق بإلغاء نشر الغازات الخائقة . (٣) تصريح متعلق بحظر استخدام أنواع من الرصاص. وبيان ختامي كان الهدف منه وضع حد لسباق التسلح ونزع السلاح . للاطلاع على هذه الوثائق ، انظر د. عمر سعد الله ، مرجع سابق ، ص٤٢ وما بعدها ، وكذلك : J. B. scott, op. Cit. , p.41.

(٣) أما الاتفاقيات فهي : (١) اتفاقية التسوية السلمية للمنازعات الدولية . (٢) اتفاقية تقييد استخدام القوة لتحصيل الديون التعاقدية . (٣) اتفاقية بدء حالة الحرب . (٤) اتفاقية قوانين وأعراف الحرب البرية . (٥) اتفاقية حقوق وواجبات المحايدين في الحروب البرية . (٦) اتفاقية وضع السفن التجارية للعدو عند بدء العمليات القتالية . (٧) اتفاقية تحويل السفن التجارية إلى سفن حربية . (٨) اتفاقية وضع الألغام تحت سطح الماء . (٩) اتفاقية القصف بالقنابل بواسطة

وإن ما يهمننا من هذه الوثائق ثلاث :

- أ. الاتفاقية الأولى الخاصة بالتسوية السلمية للمنازعات الدولية .
  - ب. الاتفاقية الثانية الخاصة بتقييد استخدام القوة لتحصيل الديون التعاقدية .
  - ج. البيان الختامي الذي تضمن اعتراف المشاركين في المؤتمر بمبدأ إلزامية التحكيم الدولي لفض المنازعات ومشروع اتفاقية لإقامة محكمة تحكيم دولية .
- وهكذا نجد أن مؤتمر لاهاي الثاني للسلام لعام ١٩٠٧ ، قد تضمن تطوراً جديداً في مجال الحد من الحرب في العلاقات الدولية ، فهو لم يكتفِ باتفاقية للتسوية السلمية للمنازعات الدولية ، كما فعل مؤتمر لاهاي الأول لعام ١٨٩٩ ، وإنما زاد عليه في تقييد استخدام القوة لتحصيل الديون التعاقدية ، بحيث قررت هذه الاتفاقية قواعد جديدة حول عدم لجوء الأطراف السامية المتعاقدة لاستخدام القوة المسلحة بسبب ما يوجد بينها من ديون ، إذ تفرض لجوء الدول المدينة للتحكيم وتنفيذها للقرارات المتوصل إليها في هذا الشأن ، ومن ثم فهذه الاتفاقية تعنى بعدم اللجوء للحرب من أجل تحصيل الدول لديون تعاقدية بينها في ظروف السلم والحرب<sup>(١)</sup> .

---

القوات البحرية زمن الحرب . (١٠) اتفاقية تطبيق مبادئ اتفاقية جنيف على حالة الحرب في البحار . (١١) اتفاقية الحق في الحجز أثناء الحرب البرية . (١٢) اتفاقية إنشاء محكمة دولية للغنائم . (١٣) اتفاقية حقوق وواجبات الدول المحايدة في الحروب البرية ، بالإضافة إلى تصريح خاص بالحرب الجوية ، وبيان ختامي اعترف فيه المشاركون في المؤتمر بمبدأ إلزامية اللجوء إلى التحكيم الدولي والحد من زيادة التسلح ، ومشروع اتفاقية لإنشاء محكمة للتحكيم بين الدول .

المرجع السابق ، ص ٦١ وما بعدها ، وكذلك : J. B. scott. Op. Cit., P.40

( 1 ) J . B . Scott , op. cit. , p. 40 .

وكذلك تضمن مؤتمر لاهاي الثاني لعام ١٩٠٧ ، في بيانه الختامي إقرار الدول المشاركة في المؤتمر بمبدأ إلزامية التحكيم - لأول مرة - وإنشاء محكمة تحكيم دولية مقرها لاهاي لهذه الغاية .

ولما كانت مؤتمرات لاهاي للسلام لعامي ١٨٩٩ و ١٩٠٧ ، تمثل أول محاولة دولية جادة لوضع قيود على الحرب كوسيلة مشروعة في العلاقات الدولية ، كان لا بد من تقييم هذه المؤتمرات ، لبيان ما حقته من مزايا في هذا المجال ، وما وجه لها من انتقادات :

أولاً : مزايا مؤتمري لاهاي للسلام لعامي ١٨٩٩ و ١٩٠٧ :

أ. إن مؤتمري لاهاي للسلام ، كانا أول مؤتمرات دوليين ينعقدان وقت السلم ، وهو ما يعني ظهور نوع من الدبلوماسية الجماعية في وقت السلم ، وعدم قصرها على وقت الحرب أو لتصفية المشاكل الناجمة عن الحرب .

ب. إن قاعدة التمثيل في هذين المؤتمرات ، كانت أكثر اتساعاً من غيرها ، حيث لم تعد قاصرة على الدول الأوروبية ، التي كانت تشكل الجماعة الدولية في القانون الدولي التقليدي ، وإنما ساهمت فيها دول غير أوروبية بلغت (٢٦) دولة في المؤتمر الأول و (٤٣) دولة في المؤتمر الثاني للسلام .

ج. تميزت مؤتمرات لاهاي بأنها كانت أول مؤتمرات دولية تعقد بصفة دورية ، فقد عقد الأول عام ١٨٩٩ ، والثاني عام ١٩٠٧ ، والثالث كان مقررأ له الإنعقاد عام ١٩١٥ ، إلا أن الحرب العالمية الأولى حالت دون انعقاده ، وهذه الدورية تمثل تقدماً ملموساً في مجال التنظيم الدولي ، باعتبارها مقدمة لإنشاء منظمات دولية دائمة .

د. إن مؤتمرات لاهاي حاولت إيجاد وسائل سلمية لحل النزاعات بدلاً من الحروب ، فكانت هذه المؤتمرات أول مؤتمرات دولية تقنن وسائل سلمية لحل النزاعات الدولية<sup>(١)</sup> .

أما عيوب مؤتمر لاهاي للسلام لعامي ١٨٩٩ و ١٩٠٧ ، فيمكن إجمالها بما يلي:

أ. إن الوثائق الدولية التي تمخضت عنها هذه المؤتمرات ، اهتمت أصلاً بتنظيم سير العمليات القتالية بعد اندلاع الحرب ، أكثر من اهتمامها بالحرب ذاتها ومدى مشروعيتها أو الحد منها ، ويؤكد ذلك أن مؤتمر لاهاي الثاني لعام ١٩٠٧ ، الذي تضمن ثلاث عشرة اتفاقية دولية ، كانت اثنتان فقط منها تتعلق باللجوء إلى الوسائل السلمية لحل الخلافات الدولية ، بينما كانت الوثائق الأخرى تتعلق بتقييد حرية الدول في استخدام الأسلحة وتنظيم سير العمليات القتالية ، وبالتالي فإن هذين المؤتمرين للسلام يقعان ضمن ما يسمى بقانون الحرب أو القانون الدولي الإنساني ، وليس قانون منع الحرب<sup>(٢)</sup> .

ب. جاء عقد مؤتمر لاهاي للسلام ، بناءً على دعوة من جهتين مختلفتين ، ولأسباب مختلفة ، فقد كان مؤتمر لاهاي الأول لعام ١٨٩٩ قد عقد بناءً على دعوة من قيصر روسيا نيقولا الثاني ، بهدف وضع حد لسباق التسلح الذي

---

(١) حول مزايا مؤتمرات لاهاي للسلام ، انظر :

د. إبراهيم أحمد شليبي ، التنظيم الدولي : دراسة في النظرية العامة والمنظمات الدولية ، مرجع سابق ، ص ٢٠

(٢) ميز القانون الدولي بين القانون الذي ينظم اللجوء المشروع إلى القوة ( jus ad bellum ) والقانون الذي ينظم الاستخدام الفعلي للقوة ( Jus in bello ) .



أصبح يشكل عبئاً مالياً كبيراً على ميزانية روسيا الداخلية ، بينما جاء عقد مؤتمر لاهاي الثاني عام ١٩٠٧ بناءً على دعوة من الولايات المتحدة الأمريكية ، بهدف بقائها على رأس أي جهد دولي يدعو إلى الحد من التسلح ، سيما وأن سباق التسلح كان في بداياته .

ج. كذلك يؤخذ على مؤتمرات لاهاي ، أنها قررت إلزامية اللجوء إلى التحكيم الدولي ، للحد من اللجوء للقوة خاصة في المنازعات القانونية التي تعرف بأنها المنازعات التي لا يمس موضوعها شرف الدولة أو مصالحها الحيوية ، غير أن معارضة الدول العملية لهذا الإلزام ، لأنها لم تكن مستعدة في هذه المرحلة المبكرة من مراحل القانون الدولي لتقبل فكرة الإلزام أو الإلزام ، أدى في نهاية المؤتمرات إلى تسجيل مجرد اعتراف الدول بمبدأ التحكيم الإلزامي ، لذلك وقف هذا التصريح من الناحية العملية عند حد إنشاء محكمة التحكيم الدولية الدائمة ، وحض الدول المتنازعة ، دون إلزام ، على أن تلجأ إليها .

د. أما النقد الرئيسي الذي يمكن توجيهه لهذه المؤتمرات ، أنها لم تقرر منع اللجوء للحرب في العلاقات الدولية ، بمعنى أن الحرب بقيت حتى في ظل هذين المؤتمرين وسيلة مشروعة لتحقيق سياسات وأطماع الدول ، وأن كل ما فعلته هذه المؤتمرات ، هو فقط إلزام الدول - الأطراف فيها فقط - باللجوء إلى الوسائل السلمية لحل خلافاتها الدولية ، قبل التفكير باللجوء إلى الحرب ، وكذلك تعهد الدول الأطراف بالامتناع عن استخدام القوة المسلحة لاسترداد ديون تعاقدية إلا بعد أن تكون الدولة الدائنة قد عرضت التحكيم على الدولة المدينة فرفضت هذه أو لم تجب عليها أو بعد أن يكون التحكيم قد تم فعلاً ولم تقم الدولة المدينة بتنفيذ قرار التحكيم ، والدليل العملي على أن هذين المؤتمرين لم يحققا ما رسماه على الورق من

ضرورة اللجوء للوسائل السلمية لحل الخلافات بين الدول ، أنه بعد انعقاد المؤتمر الثاني بسبع سنوات فقط ، وقعت الحرب الكونية الأولى عام ١٩١٤

### ٣. معاهدات براين عام ١٩١٣ .

تعد معاهدات براين من المحاولات الجادة ، في سبيل حل المنازعات الدولية بالطرق السلمية بدل اللجوء للحرب ، التي سبقت عهد عصبة الأمم ، ومعاهدات براين هي سلسلة من المعاهدات الثنائية ، التي دعا إلى إبرامها وزير الخارجية الأمريكي (براين) وسميت بذلك نسبة إليه ، والتي أبرمت مع ما يزيد عن ثلاثين دولة أوروبية وآسيوية وأمريكية<sup>(١)</sup> .

ومعاهدات براين ، كاتفاقيات لاهاي للسلام ، لم تقرر منع اللجوء للحرب ، وإنما فرضت على الدول الأطراف فيها ضرورة اللجوء إلى طرق سلمية لحل الخلافات الناشئة بينها قبل اللجوء إلى الحرب ، ومن هذه الطرق ؛ إنشاء لجان تحقيق يكون الهدف منها ، حسم الخلاف بين الدول المتنازعة بالنسبة لصحة الوقائع المتنازع عليها ، وإعطاء الوقت الكافي لتهدأ فيها العواطف بين الدول المتنازعة قبل اللجوء إلى وسائل أخرى لفض النزاع . وتتميز لجان التحقيق التي نصت على إنشائها معاهدات براين عن لجان التحقيق التي نصت عليها اتفاقيات لاهاي ، من عدة نواح ، أهمها : أن معاهدات براين قررت أن يكون إنشاء لجان التحقيق بصفة دائمة ، بحيث يتيسر عرض النزاع عليها مباشرة دون حاجة لاتفاق خاص ، وأن تعرض عليها جميع المنازعات التي لا يمكن تسويتها بالطرق السلمية دون استثناء ، ما يمس منها شرف الدولة أو استقلالها أو مصالحها الحيوية ، كما أجاز لهذه اللجان أن تتقدم من تلقاء

---

( 1 ) Oppenheim and Lauterpacht, ch, International law, vol. 2, longmans, Greenand co. London, 7th edition 1952, P. 12 .

نفسها لفحص النزاع ولو لم يطلب إليها ذلك أحد الطرفين ، وحرّم على طرفي النزاع القيام بأية أعمال عدائية أثناء التحقيق حتى تنتهي اللجنة من تقديم تقريرها<sup>(١)</sup> .

هذه تقريباً ، أهم الوثائق الدولية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، والتي مهدت الطريق إلى ظهور أول تنظيم دولي ، هو عصبة الأمم ، التي جاءت بأول نظام أمن جماعي للدول ، يقوم على أساس منع اللجوء إلى الحرب كوسيلة لفض النزاعات بين الدول ، غير أن عهد عصبة الأمم ، لم يرق إلى المستوى المطلوب في نصه ذلك ، مما أدى إلى نشوب حرب كونية ثانية وإحلال منظمة دولية جديدة ، هي منظمة الأمم المتحدة ، على أنقاض عصبة الأمم ، وهذا ما سنحاول توضيحه في الفروع التالية :

### الفرع الأول

**اندلاع الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤ والحاجة إلى إنشاء عصبة الأمم .**

بتكرار لجوء الجماعة الدولية للحرب ، كوسيلة لتحقيق سياساتها وأطماعها التوسعية ، ثبت فشل نظام توازن القوى ، الذي جاءت به معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨ ، إذ لم ينجح هذا النظام في معالجة النزعة القومية التوسعية والاستعمارية ، لدى كثير من الدول الأوروبية ، فاختل نظام التوازن الدولي وانهار تبعاً له السلم والأمن الدولي ، بعد أن طغت عاطفة القومية حتى انقلبت لدى بعض الدول إلى نزعة عنصرية جامحة أشعلت الحرب العالمية الأولى عام ١٩١٤ ، واستمرت ما يزيد على أربع سنوات قلبت نظام أوروبا ، وامتد أثرها إلى مختلف دول العالم ، وترتب عليها من المآسي والكوارث الإنسانية والاقتصادية ما يفوق في حجمه مجموع ما ترتب على

---

(١) د. علي صادق أبو هيف ، المرجع السابق ، ص ٧٣٩ .

النزاعات والحروب التي نشبت في القرون السابقة مجتمعة ، خاصة مع استخدام الدول في هذه الحرب الكونية وسائل وأساليب حربية أكثر تطوراً<sup>(١)</sup> .

نتيجة لذلك اقتنعت الجماعة الدولية ، بأن الوسائل السابقة ، كعقد المؤتمرات الدولية أو إبرام المعاهدات الثنائية والجماعية ، وما ترتب عليها من إقرار مبدأ التوازن في القوى أو اللجوء إلى الوسائل السلمية لحل الخلافات الدولية ... ، لم تعد وسائل عملية لمنع الحروب والأعمال العدائية ، وأن الأمر بات ضرورياً لإقامة تنظيم دولي ، يملك قوة تنفيذية ووسائل فعالة تمكنه من تحقيق الأمن الجماعي ، لحفظ السلم والأمن الدولي ، بردع المعتدي وإعادة السلم والأمن الدولي إلى نصابه<sup>(٢)</sup> .

### الفرع الثاني

#### الحد من اللجوء إلى الحرب في عهد عصبة الأمم (نظام الأمن

#### الجماعي الاختياري)

لم تكن عصبة الأمم وليدة الحرب العالمية الأولى ، وحسب ، بل سبقت هذه الحرب ، تيارات فكرية كثيرة تدعو إلى ضرورة نبذ الحرب والتخلص منها ، وقد بلغت هذه التيارات أوج قوتها بعد اندلاع الحرب العالمية الأولى ، نتيجة لما قاسته البشرية من آثار هذه الحرب ، والتي أدت إلى فناء الملايين من البشر ، وإلى خسائر مادية فادحة ، فقد تولد شعور عام جارف بأنه يجب أن لا تقع مثل هذه الحرب مرة أخرى ،

---

(١) حول ما ترتب على الحرب العالمية الأولى من مآسي وكوارث ، انظر :

David scott Daniell, world wor 1, london , 1965 .

(٢) د. سمعان بطرس فرج الله ، تعريف العدوان ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد الرابع والعشرون ، ١٩٦٨ ، ص ١٩١ .

وقد توجت هذه الجهود بإبرام عهد عصبة الأمم ، الذي ورد في معاهدات الصلح مع الدول المهزومة عام ١٩١٩<sup>(١)</sup>.

وبالرغم من أن الهدف من إنشاء عصبة الأمم هو منع الحروب ، إلا أن واضعي العهد لم يجرؤوا على إدراج نص يحرم الحروب بصفة مطلقة ، واقتصر الأمر على إحاطة الحرب بعدد من القيود الشكلية - كما سنرى - والتي من شأنها أن تؤجل نشوبها فترة من الزمن ، قد يتيسر أثناءها العمل على تجنب وقوعها ، فقد ورد في ديباجة العهد : “ إن الدول الأعضاء توافق على قبول التزامات بعدم اللجوء إلى الحرب ” ونصت المادة العاشرة على أن يتعهد أعضاء العصبة باحترام سلامة أقاليم جميع أعضاء العصبة واستقلالها السياسي القائم والمحافظة عليه ضد أي عدوان خارجي ، وفي حالة وقوع عدوان من هذا النوع ، أو حالة وقوع تهديد أو حلول خطر هذا العدوان ، يُشير مجلس العصبة بالوسائل التي يتم بها تنفيذ هذا الالتزام<sup>(٢)</sup> .

وبالوقوف على نصوص عهد عصبة الأمم ، سيما المواد من (١٠-١٧) نجدها قد حققت أمرين هامين ، في مجال وضع حد للجوء إلى الحرب لحل الخلافات الدولية :

---

(١) ورد عهد عصبة الأمم في معاهدات الصلح ، التي أعقبت الحرب العالمية الأولى ، وهي خمسة : هي معاهدة فرساي مع ألمانيا ، ومعاهدة سان جرمان مع النمسا ، ومعاهدة نوي مع بلغاريا ، وأبرمت هذه المعاهدات عام ١٩١٩ ، ومعاهدة تريانونف مع هنغاريا عام ١٩٢٠ ، ومعاهدة سيفر مع تركيا عام ١٩٢٠ ، والتي استبدلت بمعاهدة لوزان عام ١٩٢٣ ، حول هذه المعاهدات ، انظر :

G. F.Martens , Nouveau Recueil general de Traites , 3rd Series, vol.X (Leipzig, weicher, 1933) , P. 323 .

(٢) انظر : عهد عصبة الأمم ، د. محمد يوسف علوان ، القانون الدولي العام : وثائق دولية ، مرجع سابق ، ص ١٨.

الأمر الأول : إن عهد عصبة الأمم قد وضع حجر الأساس ، لأول مرة في تاريخ القانون الدولي ، لنظام الأمن الجماعي (المادة ١٦/١ و٣) وهو النظام الذي تتحمل فيه الجماعة الدولية المنظمة مسؤولية حماية كل عضو من أعضائها والسهر على أمنه من الاعتداء ، بحيث أصبحت مهمة حفظ السلم والأمن الدولي ، من مسؤولية سلطة مركزية تسعى لتحقيق الأمن الجماعي ، فالدول بتأسيسها لعصبة الأمم ، كمنظمة معنية بالدرجة الأولى بحفظ السلم والأمن الدولي ، قد قامت في الحقيقة ، بالتنازل عن حقها في اللجوء إلى القوة ، مقابل تضامنها وتعاونها في إطار تنظيم دولي ، لتحقيق الأمن الجماعي لكافة أعضاء الجماعة الدولية . وهذا التطور في مجال التعاون لنبد الحرب ، ووقوف الدول جميعها ، في إطار منظمة دولية عامة ، في وجه العدوان المسلح الذي قد تقوم به أي دولة في الجماعة الدولية ، هو تطور غير مسبوق في تاريخ القانون الدولي العام ، فقد أصبح العدوان على أية دولة مهما كانت ، يقابل بالقوة الجماعية المنضوية في إطار التنظيم الدولي الجديد . بمعنى آخر تقرر بمقتضى عصبة الأمم - ولأول مرة - عقوبة جماعية عسكرية واقتصادية تفرض على أية دولة تلجأ إلى الاستخدام غير المشروع للقوة في العلاقات الدولية ، وهذا هو مفهوم الأمن الجماعي الذي جاء به عهد العصبة<sup>(١)</sup>.

الأمر الثاني : ميز عهد عصبة الأمم بين الحرب العدوانية غير المشروعة والتي تواجه بنظام الأمن الجماعي ، والحرب المشروعة ، على النحو التالي :

---

(١) د. محمد طلعت الغنيمي ، الغنيمي في التنظيم الدولي ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٧٤ ، ص ٩١ . و د. إبراهيم محمد العناني ، التنظيم الدولي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١١ .

و د. إسماعيل صبري المقلد ، القانون وأمن المجتمع الدولي ، مجلة عالم الفكر ، المجلد الرابع ، العدد الثالث ، الكويت ، ١٩٧٣ ، ص ٨٤ - ٨٥ .

أولاً : تعد الحرب مشروعة في الحالات التالية :

١. حالة الحرب الدفاعية : ويمكن استخلاص هذه الحالة - رغم عدم النص عليها صراحة - من الفقرتين الأولى والثانية من المادة (١٦) :

أ. نصت الفقرة الأولى على أن الدولة التي تلجأ إلى الحرب إخلالاً بالتزاماتها في العهد ، خاصة بفض النزاعات بالطرق السلمية ، تعتبر كأنها قامت بعمل حربي ضد جميع الدول الأعضاء في العصبة .

ب. نصت الفقرة الثالثة على أن كل عضو يجب أن يقدم المساعدة المتبادلة مع الأطراف الأخرى من أجل مقاومة الدولة التي تخرق نصوص العهد .

٢. حالة الحرب بعد استنفاد الإجراءات الشكلية المنصوص عليها في العهد ، وتشمل :

أ. حالة اللجوء للحرب بعد انقضاء مدة ثلاثة أشهر من صدور قرار التحكيم أو القضاء ومجلس العصبة .

ب. حالة اللجوء للحرب إذا تأخر قرار التحكيم أو القضاء أو مجلس العصبة .

ج. حالة اللجوء للحرب إذا تعذر على مجلس العصبة اتخاذ قراره بالإجماع .

٣. حالة الحرب التي تعلن ضد الدولة بعد ثلاثة أشهر من رفضها تنفيذ قرار التحكيم أو القضاء أو قرار مجلس العصبة .

٤. حالة الحرب التي تعلن بين الدول غير الأعضاء في عصبة الأمم والتي ترفض الالتزام بنصوص العهد (المادة ١٠)

ثانياً : وتعد الحرب عدوانية وغير مشروعة في الحالات التالية :

١. حالة الحرب التي يكون هدفها العدوان على استقلال الدول الأعضاء في العصبة أو على سلامة أقاليمها ، إخلالاً بالتزام الضمان المتبادل المنصوص عليه في المادة (١٠) من العهد<sup>(١)</sup> .
  ٢. حالة اللجوء للحرب قبل عرض النزاع على التحكيم أو القضاء أو مجلس العصبة ، أو بعد عرضه للفصل فيه بإحدى هذه الطرق ، لكن قبل مضي ثلاثة أشهر من تاريخ صدور قرار التحكيم أو القضاء أو مجلس العصبة (المادة ١٢) .
  ٣. حالة الحرب التي تعلن على دولة قبلت قرار التحكيم أو القضاء أو التزمت بقرار مجلس العصبة ، ولو بعد مضي ثلاثة أشهر (المادة ١٥/٦) .
  ٤. حالة الحرب بين دولتين إحداهما أو كليتهما غير عضو في العصبة ، ودعوة المجلس لها إلى اتباع الإجراءات المتقدمة ، ورفض إحداهما ذلك والتجاؤها إلى الحرب (المادة ١٧) .
- وإذا كان عهد العصبة قد امتاز بتأسيس نظام الأمن الجماعي ، لأول مرة في تاريخ القانون الدولي ، بحيث أصبح المجتمع الدولي ، عن طريق هذا النظام ، يقف في وجه أي عدوان غير مشروع ، إلا أن التعقيد والشكلية المفرطة في نصوص العهد

---

(١) فرضت المادة العاشرة من العهد على الدول الأعضاء في العصبة احترام وضمان سلامة أقاليم الدول الأعضاء واستقلالها السياسي ضد أي اعتداء خارجي ، فإذا وقع اعتداء ، أو تهديد باعتداء ، يقرر المجلس الوسائل التي تكفل تنفيذ هذا الالتزام ، وهذا الالتزام ذو شقين :  
الشق الأول سلبي : ويتمثل في احترام سلامة واستقلال أقاليم الدول الأعضاء .  
الشق الثاني إيجابي : ويتمثل في أن الدول الأعضاء تضمن سلامة واستقلال أقاليم الدول الأخرى الأعضاء ضد أي اعتداء خارجي ، فضمان عدم الاعتداء متبادل بين الطرفين ، ومن هنا سمي بالضمان المتبادل .



، خاصة المواد من (١٠-١٧) بالإضافة إلى الاختيارية (غير الإلزامية) في مواجهة أي عدوان غير مشروع ، قد أضعفت من دور العصبية في الحد من اللجوء للحرب في العلاقات الدولية .

والحقيقة أن نظرة متفحصة في مواد العهد السابقة ، تؤكد هذه المآخذ ، فالمادة (١٠) من عهد العصبية وضعت معياراً موضوعياً للعدوان (الحرب غير المشروعة) فكل عدوان أو تهديد بعدوان من شأنه المساس بالسلامة الإقليمية أو الاستقلال السياسي للدول الأعضاء يعتبر عملاً غير مشروع يستوجب تدخل مجلس العصبية لمنع وقوع العدوان أو لردعه في حالة وقوعه . والواقع أن هذا النص وُضع لضمان التسوية الإقليمية التي تمخضت عن معاهدات الصلح التي أنهت الحرب العالمية الأولى ، فكل عمل مسلح تقوم به دولة بهدف تغيير هذه التسوية الإقليمية يعد حرباً غير مشروعة (عدواناً) بالمفهوم الطبيعي للمادة (١٠) ولما كان إعمال هذا المعيار أو المقياس الموضوعي للعدوان الذي جاءت به المادة (١٠) يؤدي إلى نتائج خطيرة في العلاقات الدولية ؛ إذ يعني تجميد أو بقاء الأوضاع الإقليمية التي نتجت عن الحرب على حالها بالرغم من المساوئ العديدة التي اكتتفت التسوية الإقليمية في أوروبا ، فإن الكثير من الدول الأوروبية ، ومن بينها كندا ، طالبت بإلغاء هذا النص نهائياً ، وأحيل هذا الطلب إلى "لجنة التعديلات" التي قررت أنه يحق للدولة بعد استنفاد الوسائل السلمية المنصوص عليها في المواد (١١و١٢و١٣و١٥) أن تلجأ إلى الحرب لتغيير الأوضاع الإقليمية<sup>(١)</sup> ، وهكذا تم الربط بين المادة (١٠) والمواد من (١١-١٦) وقد ترتب على هذا الربط عدة نتائج:

---

(١) د. سمعان بطرس فرج الله ، مرجع سابق ، ص ١٩٢ .

١. تضيق نطاق المادة (١٠) ، فهذه المادة تمنع العدوان أو التهديد به ، بينما المواد من (١١-١٦) تنص على تسوية المنازعات بالطرق السلمية في حالة وقوع الحرب ، عن طريق اتباع مجموعة من الإجراءات الشكلية .

٢. ترتب على هذا الربط ، أيضاً ، أن فقد المعيار الموضوعي قيمته ، وأصبح المعيار الشكلي هو السائد ، والذي يتلخص في اتباع بعض الإجراءات الشكلية ، وهي عرض النزاع على التحكيم أو القضاء أو مجلس العصابة ، وعدم اللجوء للحرب قبل انقضاء ثلاثة شهور عن صدور قرار من هذه الجهات (المادة ١٢) .

٣. أضف إلى ذلك أنه إذا لجأ أي عضو من أعضاء العصابة إلى الحرب مخالفاً للإجراءات الشكلية في المواد (١٢ و ١٣ و ١٥) فإنه يعتبر مرتكب هذا الفعل ضد جميع أعضاء العصابة (المادة ١٦/١) وفي هذه الحالة يقدم المجلس (توصياته غير الإلزامية) إلى حكومات الدول المعنية بشأن المساهمة بقوات عسكرية لحماية تعهدات العصابة ( لحماية نظام الأمن الجماعي الاختياري المادة ٢/١٦ ) .

يتضح مما سبق أن الربط الذي تم بين المعيار الموضوعي للحرب غير المشروعة (الحرب العدوانية) المادة (١٠) ، والمعيار الشكلي (الإجراءات المنصوص عليها في المواد من ١٢-١٦) قد نسف التفرقة بين الحرب المشروعة والحرب غير المشروعة (العدوانية) ، ولو قدر أن بقيت المادة (١٠) التي وضعت المعيار الموضوعي (وهو أن الحرب غير المشروعة هي التي يستخدم فيها العدوان أو التهديد به ضد السلامة الإقليمية أو الاستقلال السياسي للدول الأعضاء) دون ربط مع المواد الأخرى التي توجب القيام بإجراءات شكلية ، بحيث تقرر العقوبة بمجرد توافر المعيار الموضوعي فقط ، لكان التمييز بين الحرب المشروعة (الدفاعية) والحرب غير

المشروعة (العدوان) واضحاً وحاسماً ، غير أن رغبة الدول الأوروبية في عدم بقاء التسوية الإقليمية في أوروبا ، والتي تمخضت عن الحرب العالمية الأولى ، على حالها ، هي التي دفعت - كما رأينا - إلى نفس المعيار الموضوعي من أساسه بربطه بإجراءات شكلية في المواد (١٢-١٥) بحيث يمكن للدول أن تلجأ إلى العدوان (تهديد استقلال وسلامة الدول الأخرى) ومع ذلك تكون حريها مشروعة إذا اتبعت الإجراءات الشكلية التي نصت عليها مواد العهد (١٢-١٥) مما أضعف هذه النصوص ، في وضع حد فاصل بين ما يعد حرباً مشروعة أو عدوانية (غير مشروعة) .

أضف إلى ذلك أن الجزاء العسكري ، المنصوص عليه في المادة (٢/١٦) من العهد ، لا يلزم الدول الأعضاء ، بوجوب الاشتراك في العمليات العسكرية التي توجه ضد الدولة المخالفة لنصوص العهد ، حيث يقتصر الأمر على أن مجلس العصبة يصدر توصيات غير ملزمة للدول الأعضاء بالعصبة في هذا الصدد ، كما أن لهذه الدول وبملاء حرياتهما أن تقرر ما إذا كان قد وقع إخلال بأحكام العهد أم لا ، وفوق ذلك ، فإن التنظيمات المطلوبة لتنفيذ الجزاء العسكري ؛ من تكوين وتنظيم قوات دولية تابعة للعصبة ، لم يكن لها وجود في عهد العصبة ، لذلك نلاحظ أن نظام الأمن الجماعي الذي جاء به عهد العصبة - رغم أنه تطور غير مسبوق - إلا أنه لم يكن فاعلاً أو حاسماً ، كما كان متوقعاً له ، في حماية السلم والأمن الدولي ، فهو باختصار كان نظاماً جماعياً اختيارياً ، يفرض مجرد قيود شكلية على حق الدول في استخدام الحرب في العلاقات الدولية وهذه القيود لم تكن كافية.

ونتيجة لإخفاق عهد العصبة في منع الحروب العدوانية أو الحد منها ، فقد ظهرت محاولات دولية في ظل عصبة الأمم ، من أجل الحد من الحروب وسد

الثغرات التي أحدثها نظام الأمن الجماعي الاختياري الوارد في نصوص العهد ، أهمها ما يلي :

#### ١. مشروع معاهدة الضمان المتبادل :

حاولت الجمعية العامة لعصبة الأمم ، تجاوز الخلل الذي أحدثه الربط بين الإجراءات الشكلية المنصوص عليها في المواد (١٢-١٧) والمعيار الموضوعي للحرب غير المشروعة (العدوان) الوارد في المادة (١٠) من العهد ، فقامت في ٢٩ كانون الأول ١٩٢٣ ، في دورتها الرابعة بإقرار مشروع اتفاقية دولية للضمان المتبادل ، يركز على المعيار الموضوعي فقط للعدوان ، فجاء في مادته الأولى " إن الحرب العدوانية جريمة دولية " . غير أن هذا المشروع الذي لم يدخل حيز التنفيذ إطلاقاً ، جاء قاصراً عن تحقيق هذه الغاية ، فهو وإن قرر صراحة اعتبار العدوان جريمة دولية ، إلا أنه لم يعرف هذه الجريمة (الحرب العدوانية)<sup>(١)</sup> .

#### ٢. بروتوكول جنيف لتسوية المنازعات الدولية بالطرق السلمية في ٢ تشرين الأول ١٩٢٤ .

جاء هذا البروتوكول في إطار جهود عصبة الأمم ، لإلزام الدول بحل نزاعاتها بالطرق السلمية وعدم اللجوء للحرب إلا في حالتين هما :

أ. حالة الدفاع الشرعي .

ب. حالة الحرب التي تكون تنفيذاً لقرارات أجهزة العصبة (مجلس العصبة والجمعية العمومية) التي تؤخذ قراراتها بأغلبية الثلثين (تنفيذ تدابير الأمن الجماعي) .

---

(١) د. محمد خلف ، حق الدفاع الشرعي في القانون الدولي الجنائي ، مطابع دار الحقيقة ، بنغازي ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٧ ، ص ٢٠٦ .

ثم بين هذا البروتوكول أن الدول الموقعة عليه تلتزم بعرض كل نزاع يقوم بينها على المحكمة الدائمة للعدل الدولية أو على هيئة تحكيم ، فإذا قامت حرب بين دولتين ورفضت إحداها عرض الموضوع على الجهاز القضائي ، فإن هذا الرفض يعد قرينة على أن هذه الدولة هي المعتدية ، وكذلك الحال إذا رفضت إحدى الدول تنفيذ الحكم الصادر في النزاع .

ويتبين من ذلك أن بروتوكول جنيف حدد الحالات التي تكون فيها الحرب غير مشروعة (عدوانية) في الحالات التالية :

- أ. إذا رفضت إحدى الدول الأطراف في النزاع عرضه على الجهاز القضائي .
  - ب. إذا رفضت إحدى الدول الأطراف في النزاع تنفيذ الحكم القضائي .
- وإذا توافرت إحدى هاتين الحالتين (من حالات الحرب العدوانية) فإن الدول المتعاقدة (الأطراف في اتفاقية جنيف) تلتزم بتوقيع عقوبات عسكرية واقتصادية على الدولة المعتدية ، ويقرر مجلس العصبة بأغلبية الثلثين نوع العقوبات التي توقع.
- ويلاحظ على هذا البروتوكول ، كما هو الحال في مشروع الضمان المتبادل عام ١٩٢٣ ، أنه لم يعرف الحرب العدوانية ، وإنما هذا حذو عهد العصبة بربط العدوان بإجراءات شكلية . ورغم ذلك امتاز هذا البروتوكول عن عهد العصبة ، في أنه قرر نظام أمن جماعي أكثر جدية وإلزامية من نظام الأمن الجماعي الذي جاء به عهد العصبة ؛ فطبقاً لعهد العصبة فإن قرار المجلس بتوقيع تدابير عسكرية أو اقتصادية على الدولة المعتدية ، يكون بصورة "توصية غير ملزمة" تصدر بالإجماع بينما وفقاً لبروتوكول جنيف فإن العمل القانوني الصادر عن المجلس في حق الدولة المعتدية ، هو "قرار ملزم" بأغلبية الثلثين ، كذلك يمتاز بروتوكول جنيف ، بأنه حدد

حالات الحرب المشروعة (بالحرب الدفاعية والحرب تنفيذاً لتدابير الأمن الجماعي) وهي نفس حالات الحرب المشروعة التي أخذ بها ميثاق الأمم المتحدة فيما بعد <sup>(١)</sup> .

٣. اتفاقيات لوكارنو في ١٦ تشرين الأول ١٩٢٥ .

أُبرمت هذه الاتفاقيات بين كل من فرنسا وألمانيا وبريطانيا وإيطاليا وبلجيكا ، بعد عام من إبرام بروتوكول جنيف السابق عام ١٩٢٤ ، الذي لم يدخل حيز التنفيذ ، لذلك جاءت هذه الاتفاقيات متأثرة ببروتوكول جنيف إلى أبعد الحدود ، ويعد "ميثاق الراين" أهم اتفاقيات لوكارنو ، فقد تضمن هذا الميثاق المبادئ التالية :

أ. إلزام الدول الموقعة عليه باللجوء إلى الطرق السلمية لحل الخلافات فيما بينها .

ب. إلزام الدول الموقعة عليه بتقديم ضمانات متبادلة للمحافظة على الحدود التي

وضعت بين ألمانيا وبلجيكا وفرنسا وعدم الاعتداء عليها .

ج. إلزام الدول الموقعة عليه بعدم اللجوء إلى الحرب فيما بينها إلا في

الحالات التالية :

(١) حالة الدفاع الشرعي .

(٢) حالة الحرب ضد الدولة التي تخل بالتزاماتها الدولية المنصوص

عليها في عهد العصبة (الأمن الجماعي المادة ١٦) .

(٣) حالة الحرب ضد الدولة التي يصدر بشأنها قرار من أجهزة عصبة

الأمم طبقاً للمادة (١٥/٧)<sup>(٢)</sup> .

٤. قرار الجمعية العامة لعصبة الأمم في ٢٤ سبتمبر ١٩٢٧ .

---

(١) ورغم المزايا التي جاء بها بروتوكول جنيف عام ١٩٢٤ ، إلا أنه لم يدخل حيز التنفيذ ، انظر :

د. سمعان بطرس فرج الله ، مرجع سابق ، ص ١٨٧ - ٢٣٥ .

(٢) حول اتفاقيات لوكارنو ، انظر : د. محمد خلف ، المرجع السابق ، ص ٢٠٨ .

أصدرت الجمعية العامة لعصبة الأمم في ٢٤ سبتمبر ١٩٢٧ ، بناءً على اقتراح الحكومة البولندية ، قراراً ، جاء فيه تحريم الحروب العدوانية وضرورة لجوء الدول إلى الوسائل السلمية لحل خلافاتها الدولية . وبغض النظر عن الجدل الفقهي الذي ثار حول القيمة القانونية لهذا القرار ، وهل يرقى إلى مستوى قاعدة قانونية ملزمة ، أم أنه مجرد عمل قانوني له صفة أدبية فقط<sup>(١)</sup> ، فإن هذا القرار ، رغم تحريمه للعدوان (الحرب الغير مشروعة) إلا أنه لم يعرفها ، فوقع في نفس النقد الذي وجه إلى المحاولات السابقة .

#### ٥. ميثاق باريس (ميثاق بريان - كيلوج) ٢٧ آب ١٩٢٨<sup>(٢)</sup>.

يعد ميثاق باريس أهم وثيقة دولية في ظل عصبة الأمم ، تحرم الحروب في العلاقات الدولية، فقد جاء في ديباجة هذه الوثيقة : " إن الوقت قد حان للتنازل عن الحروب بوصفها وسيلة لتحقيق السياسة القومية ، وإخلال علاقات السلم والصداقة بين الدول الموقعة على الميثاق " ، كما قررت المادتان الأولى والثانية مبادئ هامين من مبادئ القانون الدولي ، هما :

#### ١. حل الخلافات الدولية بالطرق السلمية .

#### ٢. تحريم اللجوء إلى الحرب في العلاقات الدولية إلا في حالات محدودة هي :

#### أ. حالة الدفاع الشرعي .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٩ .

(٢) سمي هذا الميثاق بهذا الاسم نسبة إلى "أرستيد بريان" وزير الخارجية الفرنسي ، الذي تقدم باقتراح إلى كاتب الدولة للشؤون الخارجية الأمريكية "كيلوج" في ٦ نيسان ١٩٢٧ ، لإبرام اتفاقية صداقة مفتوحة بين البلدين ، وفي ٢٧ آب ١٩٢٨ ، تم التوقيع على هذه الاتفاقية من قبل (١٥) دولة ، ودخلت حيز التنفيذ في ٢٤ كانون الثاني ١٩٢٩ ، بعد أن وقع عليها ما يزيد عن (٦٥) دولة . حول هذه الاتفاقية ، ونصها ، انظر : جيرهارد فان غلان ، القانون بين الأمم ، مرجع سابق ، الجزء الثالث ، ص ٩ .

- ب. حالة الحرب كأداة للعمل الجماعي لكبح المعتدي .
- ج. حالة الحرب بين دولة عضو في الميثاق ودولة غير عضو .
- ومما يُسجل لهذا الميثاق ، أنه لم يتضمن نصاً للانسحاب منه ولم يذكر تاريخاً لانتهائه ، وعلى ذلك فقد كان هذا الميثاق واحداً من الأمثلة الحديثة النادرة جداً على اتفاق دائم<sup>(١)</sup> ، غير أنه يؤخذ عليه الأمور التالية :
- أ. أن هذا الميثاق قد ألزم الدول المتعاقدة باللجوء إلى الوسائل السلمية لحل الخلافات التي تنشأ بينها ، غير أنه لم يتضمن تعريفاً أو تعداداً لهذه الوسائل أو كيفية اتباعها ، وبالتالي فإن هذا الميثاق قد فشل عملياً في توفير وسائل التنفيذ .
- ب. كذلك الحالة فإنه رغم قيام الميثاق بتحريم الحرب غير المشروعة (العدوانية) إلا أنه لم يعرفها أو يضع معياراً محدداً لها .
- ج. يؤخذ على هذا الميثاق ، أيضاً أنه جاء خالياً من أي إجراءات تفرض على الدول التي تلجأ إلى الحرب غير المشروعة (العدوانية) باستثناء جزاء أدبي أو معنوي جاء في الديباجة : "... إن أية دولة موقعة تسعى بعد الأمن إلى تحقيق مصالحها الوطنية باللجوء إلى الحرب ستحرم من منافع هذه المعاهدة ...!!"
- د. وأخيراً يؤخذ على هذا الميثاق أنه لا يلزم غير الدول الأطراف فيه ، وحتى هذه الدول كثيراً منها أبدت تحفظات كثيرة مما ضيق من دائرة هذا الميثاق<sup>(٢)</sup> .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٠ .

(٢) د. علي صادق أبو هيف ، مرجع سابق ، ص ٧٨٦ .



٦. وأخيراً من المحاولات الدولية التي ظهرت خلال عهد عصبة الأمم للحد من اللجوء للحرب في العلاقات الدولية ، قرار المؤتمر السادس للدول الأمريكية عام ١٩٢٨ .

حول اعتبار : “ الحرب العدوانية جريمة ضد الجنس البشري ... وأن العدوان بجميع أشكاله غير شرعي ومحظور “ ، وكذلك مجموعة من المعاهدات الدولية ، التي منعت اللجوء للحرب العدوانية ، كمعاهدات لندن المبرمة في ٣ حزيران ١٩٣٣ ، بين الاتحاد السوفييتي وبولندا وأوروبا وتركيا واستونيا ولتوانيا وإيران وأفغانستان<sup>(١)</sup> .

هذه تقريباً أهم المحاولات الدولية التي لجأت إليها الدول في ظل عصبة الأمم ، للحد من اللجوء للحرب في العلاقات الدولية ، بعد فشل العصبة في تحقيق أهدافها ، والتي من أهمها تحقيق الأمن الجماعي للدول الأعضاء ، بسبب النقص والقصور والعيوب التي وردت في عهدها ، الذي لم يمنع من قيام حرب عالمية ثانية أدت بها إلى الانهيار والزوال .

### المطلب الثالث

مرحلة تحريم اللجوء إلى القوة في ميثاق الأمم المتحدة  
( مرحلة الأمن الجماعي الإلزامي )

إن فشل عصبة الأمم في تجنب العالم ويلات حرب عالمية ثانية ، لم يكن سبباً في تبديد الاقتناع بضرورة وجود منظمة دولية عالمية ، تعمل على تحقيق الأمن الجماعي لحماية الجماعة الدولية من الحروب ، وإذا كان نظام الأمن الجماعي الذي

---

(١) جيرهارد فان غلان ، المرجع السابق ، ص ٩ .

جاءت به عصبة الأمم ، قد فشل بسبب طبيعته الاختيارية وعدم وجود جزاءات فاعلة لتحقيقه ، فإن الدول هذه المرة ، ومنذ السنين الحرجة للحرب العالمية الثانية ، بدأت تفكر في إعداد صيغة لنظام أمن جماعي أكثر جدية من النظام السابق ، لذلك توالى الأفكار والتصريحات ، ابتداء من تصريح الأطلسي عام ١٩٤١ ، وانتهاءً بوضع الوثيقة التأسيسية لمنظمة الأمم المتحدة في مؤتمر سان فرانسيسكو في ٢٥ نيسان ١٩٤٥<sup>(١)</sup>.

أما فيما يتعلق بدور ميثاق الأمم المتحدة في تحريم اللجوء إلى الحرب في العلاقات الدولية ، فإن هذا الميثاق يمتاز عما سبقه من موثائق ومعاهدات دولية ، بأنه لم يفرق بين الحرب المشروعة والحرب غير المشروعة (العدوانية) وإنما وضع قاعدة عامة هي ، منع استخدام القوة في العلاقات الدولية ، وجعل اللجوء إلى القوة دفاعاً عن النفس استثناءً من القاعدة العامة ، يجب حصره في حالات محددة على سبيل الحصر ، وإلزام الدول الأعضاء في المنظمة بالوقوف في وجه الدول التي تحاول الخروج عن الميثاق ، وفرض جزاءات عسكرية واقتصادية رادعة لها<sup>(٢)</sup> ، وهذه

---

(١) تعددت الجهود المنادية بإقامة تنظيم دولي جديد يكون أكثر ثباتاً وأعمق أثراً وأكثر قدرة على حل المشاكل الدولية بالطرق السلمية ، من هذه الجهود العديد من الإعلانات الفردية والتصريحات الثنائية ، كتصريح الأطلسي عام ١٩٤١ ، وتصريح الأمم المتحدة عام ١٩٤٢ ، وتصريح موسكو وتصريح طهران عام ١٩٤٣ ، ومؤتمر ديمبارتون اوكس عام ١٩٤٤ ، ومؤتمر يالتا عام ١٩٤٥ ، ومؤتمر سان فرانسيسكو عام ١٩٤٥ . حول هذه الجهود انظر :

د. إبراهيم أحمد شلبي ، التنظيم الدولي ، مرجع سابق ، ص ١٤٠ وما بعدها .

(٢) يلاحظ أن ميثاق الأمم المتحدة لم يستخدم مصطلح الحرب إلا مرة واحدة في الديباجة فقط ، واستبدلها بمصطلح "استخدام القوة أو التهديد بها" وسوف نلقي - بإذن الله - مزيداً من الضوء على هذه المصطلحات خلال الفصل الثاني من هذا الباب .

هي ركائز نظام الأمن الجماعي الإلزامي الذي جاء به ميثاق الأمم المتحدة ، والتي يمكن الوقوف عليها من خلال المبادئ الواردة في الميثاق ، وأهمها ما يلي :

١. حل المنازعات الدولية بالطرق السلمية :

وردت هذه القاعدة في الفقرة الثالثة من المادة الثانية ، ضمن المبادئ التي على الأمم المتحدة أن تعمل وفقاً لها في سعيها لتحقيق مقاصدها ، بقولها “ يفض جميع أعضاء الهيئة منازعاتهم الدولية بالوسائل السلمية على وجه لا يجعل السلم والأمن والعدل الدولي عرضة للخطر “ ، ثم أورد الميثاق فصلاً خاصاً ، هو الفصل السادس (المواد من ٣٣-٣٨) لحل المنازعات بالطرق السلمية ، تحت عنوان “ في حل المنازعات حلاً سلمياً “ .

وقد تضمن هذا الفصل إلزام الدول الأعضاء اللجوء إلى الحل السلمي الذي تمثل في طرق كثيرة أهمها ؛ المفاوضات والتحقيق والوساطة والتوفيق والتحكيم والتسوية القضائية أو عن طريق الوكالات والتنظيمات الإقليمية أو غيرها من الوسائل السلمية التي يقع عليها اختيارهم . وبذلك يمتاز ميثاق الأمم المتحدة بأنه لم يكتف بالحض على حل المنازعات الدولية بالطرق السلمية - كما فعل ميثاق باريس - وإنما عدد هذه الطرق والوسائل السلمية على سبيل المثال لا الحصر تسهياً للدول في اختيار الطرق السلمية التي تتفق مع طبيعة النزاع الدولي الدائر .

٢. حظر استخدام القوة في العلاقات الدولية .

لم يكتف ميثاق الأمم المتحدة بإلزام الدول باللجوء إلى الوسائل السلمية ، لحل منازعاتهم ، وإنما منع هذه الدول ، بشكل صريح ، من اللجوء إلى القوة في العلاقات الدولية ، فقد نصت الفقرة الرابعة من المادة الثانية “ على أنه يتمتع أعضاء الهيئة جميعاً في علاقاتهم الدولية عن التهديد باستعمال القوة أو استخدامها ضد سلامة

الأراضي أو الاستقلال السياسي لأية دولة أو على وجه آخر لا يتفق ومقاصد الأمم المتحدة “ .

هذه هي القاعدة العامة التي أثبتتها ميثاق الأمم المتحدة ، ولأول مرة ، وهي منع اللجوء للقوة لأي سبب كان ، فلم يعد بإمكان أية دولة شن الحرب للحصول على مزايا أو تحقيق مطامع أو لحسم نزاع قائم ، وبالتالي فإن هذا الميثاق قد سلب الدول اختصاص الحرب<sup>(١)</sup> .

ثم أورد الميثاق حالات استثنائية محددة يجوز فيها للدول اللجوء إلى القوة ، وهي حالات استثنائية - تدور في مجملها حول حق الدفاع الشرعي عن النفس - وردت على سبيل الحصر لا يجوز القياس عليها أو التوسع فيها ، وهي :  
أ. حالة استخدام القوة دفاعاً عن النفس :

وهو استثناء طبيعي تبرره الفطرة الإنسانية السليمة ، إذ لا يمكن القول بمنع اللجوء للقوة دائماً حتى في حالة الدفاع عن النفس ، لأن في ذلك نسفاً لكل القيم القانونية والإنسانية ، والدليل على ذلك أن كافة المواثيق والمعاهدات الدولية ، وحتى في ظل الحضارات القديمة - كما رأينا سابقاً - أباحت للدول أو الجماعات ، حتى الأفراد في القانون الداخلي ، استخدام القوة اللازمة للدفاع عن النفس .

وقد ورد هذا الاستثناء في المادة (٥١) من الميثاق ، التي تنص على أنه “ ليس في هذا الميثاق ما يضعف أو ينقص الحق الطبيعي للدول ، فرادى أو جماعات ، في الدفاع عن أنفسهم إذا اعتدت قوة مسلحة على أحد أعضاء الأمم المتحدة ، وذلك إلى أن يتخذ مجلس الأمن التدابير اللازمة لحفظ السلم والأمن الدولي ، والتدابير التي اتخذها الأعضاء استعمالاً لحق الدفاع عن النفس تبلغ إلى المجلس فوراً

---

( ١ ) G. Scelle , Quelques reflexions sur t'abolition de la competence de guerre, Revue generale de droit international public , 1954 , pp. 5 – 22 .

، ولا تؤثر تلك التدابير بأي حال ، فيما للمجلس - بمقتضى سلطته ومسؤولياته المستمدة من أحكام هذا الميثاق - من الحق في أن يتخذ في أي وقت ما يرى ضرورة لاتخاذ من الأعمال لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه“.

ويمتاز النص السابق ، الذي أباح للدول ، فرادى أو جماعات ، الدفاع عن أنفسهم ضد أي اعتداء ، أنه لم يجعل حق الدفاع الشرعي حقاً مطلقاً من أي قيد ، بل إنه قيد هذا الحق لحين اتخاذ مجلس الأمن التدابير اللازمة لحفظ السلم والأمن الدولي ، وهذا تطور غير مسبوق في العلاقات الدولية ، يؤكد أن استخدام القوة حتى في هذه الحالة الطبيعية هو استثناء من الأصل العام (منع اللجوء إلى القوة في العلاقات الدولية) وبالتالي يجب أن يبقى مقيداً في أضيق نطاق<sup>(١)</sup> .

كذلك يسجل لميثاق الأمم المتحدة ، أنه جعل هذا الاستثناء من القاعدة العامة (الدفاع عن النفس) شاملاً لحالتي الدفاع عن النفس الفردي والجماعي ، بينما كانت المعاهدات والمواثيق الدولية ، كعهد عصبة الأمم - رغم تضمينه لنظام الأمن الجماعي - لا تفرق بين حالات الدفاع عن النفس السابقة ، وهذا الشمول في ميثاق الأمم المتحدة ، إن دل على شيء ، إنما يدل على مدى التضامن الدولي الذي يجب أن يسود في ظل هذا الميثاق الجديد ، بحيث إن تعرض أي دولة لاعتداء هو بمثابة اعتداء على الجماعة الدولية بأسرها ، والتي يحق لها المبادرة في رد هذا العدوان بشكل جماعي .

ب. حالة استخدام القوة كإجراء من إجراءات الأمن الجماعي التي يقرها مجلس الأمن وفقاً لنصوص الفصل السابع من الميثاق (المواد ٣٩-٥١) ، فقد نصت المادة (٣٩) “على أن مجلس الأمن يقرر ما إذا كان قد وقع تهديد

---

(١) حول شروط تطبيق المادة (٥١) من الميثاق ، الخاصة بحالة الدفاع عن النفس ، انظر :

عبد الله آل عيون ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .

للسلم أو إخلال به أو كان ما وقع عملاً من أعمال العدوان ، ويقدم في ذلك توصياته أو يقرر ما يجب اتخاذه من التدابير طبقاً لأحكام المادتين (٤١ و ٤٢) لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه<sup>(١)</sup> .

والحقيقة أنه يلزم لاستخدام القوة ، كإجراء من إجراءات الأمن الجماعي التي يقرها مجلس الأمن ، عدة شروط :

الشرط الأول : وقوع إخلال من إحدى الدول الأعضاء في الأمم المتحدة ، يتمثل في استخدام القوة بشكل يتعارض مع نصوص الميثاق (استخدام القوة في غير حالة الدفاع عن النفس) .

الشرط الثاني : تشكيل جيش دولي لوضع حد لهذا الإخلال لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه ، وهذا الشرط ورد في المادة (٤٣) من الميثاق ، بقولها “ ١- يتعهد جميع أعضاء الأمم المتحدة في سبيل المساهمة في حفظ السلم والأمن الدولي ، أن يضعوا تحت تصرف مجلس الأمن بناءً على طلبه وطبقاً لاتفاق أو اتفاقيات خاصة ما يلزم من القوات المسلحة والمساعدات والتسهيلات الضرورية لحفظ السلم والأمن الدولي ومن ذلك حق المرور .

الشرط الثالث : تشكيل هيئة أركان أممية ، وهذا الشرط ورد في المادة (٤٧) بقولها “ ١- تشكل لجنة أركان الحرب تكون مهمتها أن تُسدي المشورة والمعونة إلى مجلس الأمن وتعاونيه في جميع المسائل المتصلة بما يلزم من حاجات حربية لحفظ

---

(١) المادة (٤١) من الميثاق أعطت مجلس الأمن سلطة اتخاذ تدابير غير عسكرية لمواجهة الإخلال بالسلم والأمن الدولي أو العدوان كالعقوبات الاقتصادية وغيرها ، أما المادة (٤٤) فقد أجازت لمجلس الأمن القيام باستخدام كافة أنواع القوة العسكرية الجوية والبحرية والبرية لحفظ السلم والأمن الدولي أو إعادته إلى نصابه .

السلم والأمن الدولي ولاستخدام القوات الموضوعه تحت تصرفه وقيادتها ولتنظيم التسليح ونزع السلاح بقدر المستطاع “ .

الشرط الرابع : أن يتم استخدام القوة على النحو السابق ، تحت إشراف مجلس الأمن ، باعتباره الجهاز المسؤول عن الحفاظ على السلم والأمن الدولي ، وهذا ما ورد في المادة (٤٧) سابقة الذكر ، وكذلك المادة (٤٦) التي تنص على أن “ الخطط اللازمة لاستخدام القوة المسلحة يضعها مجلس الأمن بمساعدة أركان الحرب “ .

والحقيقة أن نصوص الميثاق المتعلقة بهذه الحالة ، من الحالات الاستثنائية التي يجوز فيها استخدام القوة في العلاقات الدولية (حالة استخدام القوة للدفاع عن النفس الجماعي أو ما تعرف بتدابير الأمن الجماعي لحماية السلم والأمن الدولي) جاءت محكمة وصريحة بأن هذه الحالة من حالات استخدام القوة ، هي حالة استثنائية وبالتالي فرض شروطاً صارمة ، كما رأينا سابقاً لإمكان استخدام القوة على هذا النحو .

غير أن الواقع العملي - مع الأسف - لا يتفق مع هذه الصراحة والصرامة التي جاءت بها نصوص الميثاق ، ففي الحالتين النادرتين اللتين استخدمت فيهما الولايات المتحدة الأمريكية القوة العسكرية كإجراء من إجراءات الدفاع الجماعي عن النفس أو كإجراء من إجراءات الأمن الجماعي ، استناداً إلى الفصل السابع من الميثاق ، وهما حالتي كوريا الشمالية عام ١٩٥٠م والعراق عام ١٩٩٠م ، لم تكن الشروط التي تطلبتها نصوص الميثاق متوفرة ، بل كان استخدام القوة في هذه الحالات من قبل الولايات المتحدة الأمريكية يشكل - في الحقيقة - تجاوزاً صريحاً لتلك النصوص ، مما يدفعنا إلى القول ، مع أستاذنا الدكتور غسان الجندي ، أن الولايات المتحدة الأمريكية استخدمت أساليبها الالتفافية للإيقاع بكل من كوريا

الشمالية والعراق في فخ الفصل السابع من الميثاق ، لتتدخل وبغطاء دولي لتصفية حسابات خاصة<sup>(١)</sup> .

ج. حالة استخدام القوة ضد الدول المعادية في الحرب العالمية الثانية ، وقد وردت هذه الحالة من الحالات الاستثنائية التي يجوز فيها استخدام القوة في المادتين (٥٤ و ١٠٧) من الميثاق ، والحقيقة أن هذا الاستثناء أصبح في ذمة التاريخ بعد تصفية رواسب ومخلفات الحرب العالمية الثانية وانتهاء المصطلحات المتعلقة بها كمصطلح "الدول المعادية" أو "دول المحور" أو غيرها .

د. حالة استخدام القوة دفاعاً عن حق تقرير المصير (حروب التحرير الوطنية) :

والحقيقة أن هذه الحالة الاستثنائية التي يجوز فيها استخدام القوة ، لم ينص عليها الميثاق صراحة ، وإنما يمكن استخلاصها من خلال مفهوم المخالفة للمادة (٤/٢) من الميثاق ، التي منعت استخدام القوة أو التهديد بها ضد سلامة الأراضي أو الاستقلال السياسي لأية دولة أو على وجه آخر لا يتفق مع مقاصد الأمم المتحدة ، ولما كانت حروب التحرير التي تُستخدم فيها القوة لتقرير مصير الشعوب المستعمرة (بفتح الميم) لا تمس الاستقلال السياسي ولا سلامة الأراضي لأية دولة ، ولا تتنافى مع مقاصد الأمم المتحدة . والتي أهمها حفظ السلم والأمن الدولي ، وإنماء العلاقات الودية بين الأمم ، وتحقيق التعاون بين الدول في كافة المجالات وجعل الأمم المتحدة مرجعاً لتنسيق أعمال الأمم وتوجيهها (المادة الأولى من الميثاق) فإنها تعد من الحالات الاستثنائية التي يجوز فيها استخدام القوة .

---

(١) د. غسان الجندي ، اركيلوجيا المعرفة في عمليات حفظ السلام الدولي ، عمان ، ٢٠٠٠م ، ص ١٧ وما بعدها .



كذلك جاءت قرارات وإعلانات الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة ، تؤكد شرعية استخدام القوة لتقرير المصير في حركات التحرير الوطني ؛ منها إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (١٥/١٤١٥) في ١٤ ديسمبر ١٩٦٠ ، حول منح الاستقلال للبلدان والشعوب المستعمرة ، والقرار (٢٥/٢٦٢٥) في ٢٤ تشرين أول ١٩٧٠ ، الذي أكد على حق الشعوب المستعمرة (بفتح الميم) في الحصول على الدعم من أجل نيل استقلالها بما يتفق ومبادئ الميثاق<sup>(١)</sup> .

والحقيقة أن ما يبرر شرعية استخدام القوة من قبل حركات التحرير الوطنية ، هو أن هذا الاستخدام في حقيقة الأمر دفاعاً عن النفس ، فالشعوب المستعمرة (بفتح الميم) أو المقهورة أو المضطهدة تجد نفسها مضطرة لامتناع السلاح للدفاع عن حقها في الوجود وتقرير مصيرها<sup>(٢)</sup> .

وهكذا ، نرى أن المرحلة الأخيرة من مراحل تطور النظرة الدولية للحرب كوسيلة لحل الخلافات الدولية ، وهي مرحلة ميثاق الأمم المتحدة ، قد امتازت بأنها وضعت نظام أمن جماعي يتسم بالإلزامية والجدية في التنفيذ لحماية الجماعة الدولية من أي اعتداء أو استخدام للقوة أو مجرد التهديد باستخدامها ، فقد رأينا ، أن ميثاق الأمم المتحدة ، قد وضع قاعدة عامة هي ، منع استخدام القوة في العلاقات الدولية أو التهديد بها ، وأحل مكانها التفاوض والحوار وغيرها من الوسائل السلمية ، ولم يسمح باستخدام القوة إلا في حالة رئيسية واحدة هي الدفاع عن النفس (باعتبار أن باقي الحالات هي في الحقيقة استخدام للقوة دفاعاً عن النفس) وبشروط صارمة - كما رأينا - ثم إن الميثاق فوق ذلك كله ، لم يكتف بتقرير القاعدة السابقة ، بمنع

---

(١) د. عامر الزمالي ، مدخل إلى القانون الدولي الإنساني ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

(٢) حول شرعية حق المقاومة لتقرير المصير ، انظر الكتاب القيم ، للدكتور صلاح الدين عامر ، المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام ، مرجع سابق .

استخدام القوة أو التهديد بها للحفاظ على السلم والأمن الدولي ، وإنما أسس قواعد نظام دقيق للحفاظ على السلم والأمن الدولي عن طريق إناطة مجلس الأمن بعدة اختصاصات وسلطات هامة :

فمجلس الأمن وحده له سلطة تحديد المعتدي ، وسلطة إلزام الدول الأعضاء بموجب قرارات صادرة بالأغلبية بفرض تدابير عسكرية وغير عسكرية على المعتدي ، وله وحده سلطة تحريك وتعبئة القوى العسكرية التي من المفروض أن يضعها أعضاء الأمم المتحدة تحت تصرفه بصفة دائمة<sup>(١)</sup> ، ولمجلس الأمن وحده ، كذلك ، سلطة إلزام الدول الأعضاء في الأمم المتحدة بالامتناع عن مساعدة أي دولة تتخذ الأمم المتحدة إزاءها عملاً من أعمال القمع<sup>(٢)</sup> .

وبذلك يكون ميثاق الأمم المتحدة ، قد خطى خطوات حثيثة نحو نظام “ الحكومة العالمية ” في فرضه لنظام دقيق وإلزامي للأمن الجماعي ، على النحو السابق ، يجعل من مجلس الأمن على الصعيد الدولي نظاماً شبيهاً بالسلطة التشريعية على الصعيد الوطني ، امتاز عن نظام الأمن الجماعي الاختياري في عهد عصبة

---

(١) نصت المواد (٤٣ و ٤٧) من الميثاق على ضرورة تشكيل قوات دولية تتولى مهمة تنفيذ تدابير الأمن الجماعي التي يقررها مجلس الأمن لحفظ السلم والأمن الدولي ، إلا أن هذه القرارات لم تر النور ، لأسباب كثيرة ، منها : اختلاف الدول الكبرى حول القوى الكلية للجيش الدولي وحول تشكيلها وأماكن تواجدها ومدة بقائها بعد انتهاء العمليات العسكرية ... وغيرها من الأسباب ، إلى ذلك لجأت الولايات المتحدة الأمريكية في حالتها كوربا عام ١٩٥٠ والعراق عام ١٩٩٠ ، إلى الالتفاف على نصوص الميثاق ، والتذرع بتطبيق قرارات مجلس الأمن لتشكيل قوات دولية هي في الحقيقة قوات أمريكية من حيث التشكيل والإدارة والتنفيذ ، وبذلك لم تكن هذه الحالات في الحقيقة ، استخداماً مشروعاً للقوة وإنما تحقيقاً لأغراض خاصة

انظر : د. غسان الجندي ، المرجع السابق ، ص ١٧ .

(٢) المواد (٢٤ و ٢٥ و ٣٩ و ٥/٢ و ٤٩) وغيرها من نصوص الميثاق .

الأمم ، الذي كان يعطي الدول الأعضاء فيها كامل الحرية في تقرير وجود اعتداء أو إخلال بالسلم والأمن الدولي أو عدم وجوده ، وفي المشاركة في تدابير الأمن الجماعي<sup>(١)</sup>.

وأخيراً ، فإنه رغم هذه المزايا التي حظي بها نظام الأمن الجماعي ، الذي جاء به ميثاق الأمم المتحدة ، إلا أن التمييز بين أعضاء مجلس الأمن (وهو صاحب الاختصاص الأصيل - كما رأينا - في ميدان حفظ السلم والأمن الدولي) الدائمين وغير الدائمين في التصويت (حق الاعتراض) قد جعل تنفيذ تدابير الأمن الجماعي مسألة تخضع لتقدير الدول دائمة العضوية ، والتي أثبت الواقع العملي ، أنها لم تتعاون - كما كان يفترض ميثاق الأمم المتحدة - لحماية الأمن الجماعي للدول الأعضاء ، فهي لم تستخدم هذه الميزة (الفيتو) لهذه الغاية ، مع الأسف ، وإنما لحماية مصالحها أو مصالح الدول الدائرة في فلكها ولو على حساب الميثاق نفسه<sup>(٢)</sup>.

لذلك فإننا ومن خلال تدرجنا مع مراحل تطور النظرة الدولية للحرب كوسيلة لحل الخلافات الدولية - من مرحلة الفوضى الدولية والأحلاف الدولية ، توازن القوى ، الأمن الجماعي الاختياري ، والأمن الجماعي الإلزامي - نرى أنه لا بد من الوصول الحتمي إلى المرحلة الأخيرة من مراحل هذا التطور ، وهي "مرحلة الحكومة العالمية" التي تلزم الدول كافة - كبيرها وصغيرها - باحترام قواعد القانون الدولي ،

---

(١) حول نظرية "الحكومة العالمية" انظر :

د. بطرس غالي ، الحكومة العالمية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

(٢) وخير مثال على هذا التجاوز ، استخدام القوة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية ، على نحو سافر وبمعارضة كل دول العالم تقريباً ، ضد العراق في ٢٠ آذار ٢٠٠٣ ، استناداً على حجج واهية لا سند لها قانوناً أو أخلاقاً ، لمجرد أنها دولة تملك إلى جانب حق الاعتراض (الفيتو) القوة الغاشمة لفرض سيطرتها على الكرة الأرضية .

وأن ما يجعلنا متفائلين إلى هذا الحد ، أن بؤادر هذه المرحلة قد بدأت فعلاً بدخول النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حيز التنفيذ<sup>(١)</sup>.

---

(١) يقضي النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية (المادة ١٢٦) بدخوله حيز التنفيذ بعد شهرين من تصديق (٦٠) دولة عليه ، وقد بلغت الدول المصدقة على هذا النظام ، حتى الأول من آذار عام ٢٠٠٣ (٨٩) دولة ، موزعة على النحو التالي : (٢١) دولة أفريقية و (١٩) دولة أمريكية و (١٢) دولة من آسيا وإستراليا ، و(٣٦) دولة من أوروبا ودولة واحدة من الشرق الأوسط هي الأردن ، غير أن هذه المحكمة ما زالت تواجه معارضة شديدة من قبل عدد من الدول تتزعمها الولايات المتحدة الأمريكية ، وإسرائيل والصين وليبيا والعراق واليمن وقطر .  
للمزيد عن المحكمة الجنائية الدولية : انظر الموقع الإلكتروني للمحكمة على الإنترنت ، على العنوان التالي : [www. Un. Org \ law \ icc \ index . html](http://www.Un.Org\law\icc\index.html) .

## قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

- ١- د. إبراهيم أحمد شلبي :  
- التنظيم الدولي : دراسة في النظرية العامة والمنظمات الدولية ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٤ م .
- ٢- د. إبراهيم دسوقي أباطة و د. عبد العزيز غنام ، تاريخ الفكر السياسي ، دار النجاح ، بيروت ، ١٩٧٣ م .
- ٣- د. إبراهيم محمد العناني ، التنظيم الدولي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ م .
- ٤- د. إحسان الهندي ، مبادئ القانون الدولي في السلم والحرب ، دار الجليل ، دمشق ، ١٩٨٤ م .
- ٥- د. أحمد أبو الوفا ، تاريخ النظم القانونية وتطورها ، الدار الجامعية ، بيروت ، ١٩٨٤ م .
- ٦- د. أحمد شلبي ، مقارنة الأديان (اليهودية) ، بيروت ، ١٩٧٣ م .
- ٧- أحمد صبري ، التلموذ شريعة بني إسرائيل ، دار الهلال ، القاهرة ، بدون تاريخ .
- ٨- د. إسماعيل صبري المقلد ، الاستراتيجية والسياسة الدولية ، بيروت ، ١٩٧٩ م .
- ٩- المقدم بسام العسلي ، الحرب والحضارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٧٩ م .
- ١٠- د. بطرس غالي ، الحكومة العالمية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٢ م .
- ١١- جيرهارد فان غلان ، القانون بين الأمم ، تعريب عباس العمر ، دار الجليل ، بيروت ، المجلد ١-٣ ، الجزء الأول ، ١٩٧٠ م .

- ١٢- جوستاف لوبون ، حضارة مصر القديمة ، ترجمة صادق رستم ، المطبعة  
العصرية ، بدون تاريخ .
- ١٣- د. حامد سلطان :
- أحكام القانون الدولي العام في الشريعة الإسلامية ، القاهرة ، ١٩٧٤م .
- القانون الدولي وقت السلم ، القاهرة ، ١٩٦٢م .
- ١٤- د. رشاد السيد : مبادئ في القانون الدولي العام ، الجامعة الأردنية ، عمان ،  
١٩٨٥م
- ١٥- سليم حسن ، مصر القديمة : عهد الهكسوس وتأسيس الإمبراطورية ، الجزء  
الرابع ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٨م .
- ١٦- د. صلاح الدين عامر : المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام :  
مع إشارة خاصة إلى أسس الشرعية الدولية للمقاومة الفلسطينية ، دار الفكر  
العربي ، بدون تاريخ .
- ١٧- عباس محمود العقاد ، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه ، طبعة دار الكتاب  
العربي ، ١٩٩٦م .
- ١٨- عبد الله محمد آل عيون ، نظام الأمن الجماعي في التنظيم الدولي الحديث ،  
دار البشير ، عمان ، ١٩٨٥م .
- ١٩- د. عبد الوهاب الشيشاني ، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية في النظام  
الإسلامي والنظم المعاصرة ، مطابع الجمعية العلمية الملكية ، عمان ، ١٩٨٠م .
- ٢٠- د. علي عبد الواحد وافي ، حقوق الإنسان في الإسلام ، القاهرة ، ١٩٦٧م .
- ٢١- د. علي صادق أبو هيف ، القانون الدولي العام ، ط ١٢ ، منشأة المعارف ،  
الإسكندرية ، ١٩٧٥م .

- ٢٢- د. عمر سعد الله ، تطور تدوين القانون الدولي الإنساني ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ١٩٩٧م .
- ٢٣- د. غسان الجندي : اركيلوجيا المعرفة في عمليات حفظ السلام الدولي ، عمان ، ٢٠٠٠م .
- ٢٤- د. مجيد خدوري ، الحرب والسلام في شريعة الإسلام ، بيروت ، ١٩٧٣م .
- ٢٥- د. محمد أنيس عبادة ، التشريع الإسلامي أهدافه واتجاهاته ، مطبوعات مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢م .
- ٢٦- د. محمد حافظ غانم : مبادئ القانون الدولي العام ، مطبعة النهضة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٦٧م .
- ٢٧- د. محمد طلعت الغنيمي :
- قانون السلام في الإسلام : دراسة مقارنة ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٨٨م .
- الغنيمي في التنظيم الدولي ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، ١٩٧٤م .
- ٢٨- د. محمد عزيز شكري ، مدخل إلى القانون الدولي العام ، مطبعة الوادي ، جامعة دمشق ، ١٩٨١م .
- ٢٩- د. محمد يوسف علوان :
- القانون الدولي العام : المقدمة والمصادر ، ط٢ ، دار وائل للنشر ، عمان ، ٢٠٠٠م .
- القانون الدولي العام : وثائق ومعاهدات دولية ، عمان ١٩٧٨م .
- ٣٠- د. سمعان بطرس فرج الله ، تعريف العدوان ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد الرابع والعشرون ، ١٩٦٨م ، ص ص (١٨٧-٢٣٥) .

- ٣١- الأستاذ الشيخ محمد أبو زهرة ، نظرية الحرب في الإسلام ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد الرابع عشر ، ١٩٥٨م ، ص ص (١-٤٣) .
- ٣٢- د. محمد جمال مختار ، لمحة من تاريخ مصر السياسي والحضاري ، مجلة الحضارة المصرية والفرعونية ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، بدون تاريخ ، ص ص (٩٠-١١٠) .
- ٣٣- الأستاذ محمد مقبل البكري ، مشروعية الحرب في الشريعة الإسلامية والقانون الدولي المعاصر ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد الخامس والثلاثون
- ٣٤- ريموش نصر الدين ، موقف القانون الدولي المعاصر من مشروعية استخدام القوة المسلحة في إطار المقاومة التحريرية ، رسالة ماجستير ، معهد الحقوق والعلوم الإدارية ، جامعة الجزائر ، ١٩٨٨م .
- ٣٥- محمد محمود خلف ، حق الدفاع الشرعي في القانون الدولي الجنائي ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٣م .
- ٣٦- محمد كامل ياقوت ، الشخصية الدولية في القانون الدولي العام ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة القاهرة ، ١٩٧١م .
- ٣٧- محيي الدين علي عشاوي ، حقوق المدنيين تحت الاحتلال الحربي ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٢م .
- ٣٨- د. عامر الزمالي ، مدخل إلى القانون الدولي الإنساني ، تونس ، ١٩٩٧م .
- ٣٩- عبد المنعم شمس ، التلمود كتاب إسرائيل المقدس ، دار النصر للطباعة ، القاهرة ، بدون تاريخ .
- ٤٠- د. أديب نصّور ، ميزان الدول : دراسة العلاقات الدولية على ضوء توازن القوى ، منشورات جامعة قارينوس ، بنغازي ، ليبيا ، ١٩٩١م .
- ٤١- د. مصطفى الخشاب ، تاريخ الفلسفة والنظريات السياسية ، القاهرة ، ١٩٥٣م .



٤٢- الكاساني ( المتوفي عام ٥٨٧ هـ ) بدائع الصنائع ، سنة ١٣٢٨ هـ ، الجزء السابع

### المراجع باللغة الإنجليزية :

- 1- David Scott Daniell, World war 1, London ,1985.
- 2- Majid khaduri , "Islam and Modern Law of Nations" , American Jornal of international Law , vol. 50 , 1956 , pp. (358 – 372 ) .
- 3- G.f.martens , nouveau recueil general de traites , 3<sup>rd</sup> series, vol.x
- 4- G.Scelle , Qulques reflexions sur t'abolition de la combetence de gurerree , revue generale de droit international public , 1954 , pp.5 -22
- 5- Oppenheim and lauterpacht , cht , internatonal law, vol .2 llongmans , Greenand co. London , 7<sup>th</sup> edition 1952, p .12.
- 6- J.B.Scott , the hague conventions and Declaration of 1899 and 1907,3<sup>rd</sup> edition , new york , 1918
- 7- Sidney B , fay Encyclopaedia of the secial sciences : Balance of power , vol .1 1968 .

## (سياسات تمكين المرأة) البرامج والمعوقات رؤية اجتماعية

أ.م.د. فهيمة كريم المشهداني

### المقدمة

المرأة نصف المجتمع، لكن هذا الحساب العددي المجرد لا يعني الكثير إذا لم يحل من زاوية الوزن النسبي للعدد على قاعدة الأهمية، والإسهام في حياة المجتمع. إن كل متابع، باحث أو إنسان عادي يلاحظ أن ثمة ازدواجية ومفارقة واضحة في مواقف المجتمع إزاء المرأة وفي تقويم أدوارها الاجتماعية. فالمجتمع يقدر المنزلات المنسوبة (Ascribed status) (كأم أو زوجة أو أخت) مثلاً، لكنه يحول بينها وبين أشغالها المنزلات التي تكتسبها بجهدا الخاص سواء عن طريق التعليم أو التدريب بما يمكنها من العمل خارج المنزل.

التمكين عملية مركبة، تعني بإيجاد الخبرات والإمكانات المادية والفنية التي لا توفرها التنشئة الاجتماعية التقليدية للمرأة، إلى جانب خلق تصورات ذاتية للمرأة عن نفسها تتطوي على الثقة وشجاعة اتخاذ القرار، والرأي الصائب، فضلاً عن تغيير النظرة التمييزية للمجتمع ضدها. التمكين بهذا المعنى ليس تدريباً بل هو عملية اجتماعية، نفسية توفر للمرأة فرصة الإسهام في حياة المجتمع، وتعزز أدوارها الإيجابية سواء في البيت أو في العمل، أو في علاقاتها مع الآخرين، ووفق هذا المنظور لابد من تحديد السياسات التي تعتمدها الدولة في سبيل النهوض بالمرأة وتمكينها من تعزيز دورها في المجتمع، ولابد من برامج لتنفيذ تلك السياسات، كي يصار إلى تغيير وضع المرأة الحالي.

لذا فان هذا البحث يسعى لتحديد السياسات التي تعتمدها الدولة في سبيل تمكين المرأة والارتقاء بمكانتها في المجتمع، ومحاولة تحديد البرامج التي من خلالها تستطيع تلك السياسات رفع شأن المرأة وتمكينها وإشراكها في عملية بناء المجتمع وفي التنمية الشاملة للمجتمع.

في هذه الدراسة نتناول ما يلي:-

أولاً: تحديد بعض المفاهيم منها: التمكين، السياسات، البرامج.

ثانياً: وضع المرأة الحالي في العراق.

ثالثاً: السياسات.

رابعاً: برامج التمكين.

إضافة إلى بعض التوصيات التي تجدها ضرورية لتمكين المرأة وتعزيز مكانتها في المجتمع.

أولاً- تعريف لبعض المفاهيم التي تناولتها الدراسة:

#### ١ - التمكين Empowerment:

يمكن النظر الى مفهوم التمكين من زوايا عديدة منها ذو بعد مجتمعي يدعو الى افساح المجال للمرأة لكي تشارك في كافة نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومن ثم اعطائها القدره على التحكم في كافة خياراتها ووتشجع التنمية وتخفض النمو السكاني<sup>(١)</sup>. وهناك من يركز على مفهوم التمكين بمعنى تدريب المرأة وتوفير الخبرات الفنية والمهنية لها حتى تستطيع ان تجد لها فرص عمل وان تسهم في مسيرة التنمية .

غير ان اخرين يذهبون الى ضرورة تحقيق الجوانب النفسية -ثقافية تستهدف بناء شخصية المرأة وتعزيز تصوراتها الايجابية عن ذاتها .ان البعد الثقافي للتمكين هو

---

(١) الاسكوا - معجم مفاهيم التنمية - بيروت - بدون تاريخ - ص٤٧.

عنصر تنموي يتحدى ثقافة التمييز . \* ان تمكين المرأة يعني: رؤية أيديولوجية تعبر عنها ارادة سياسية تتجلى في البيئة القانونية والثقافية المتحررة من التمييز والمستنده الى التكافؤ والمساواة. كما يعني سياسة اجتماعية واقتصادية ، تقضي الى برامج واضحة من حيث الوسائل والاهداف والأطر الزمنية دون اهمال لمبدأ اشراك المرأة ذاتها في التغلب على مشاعر الضعف والدونية ، وتعزيز الثقة بالنفس والاحساس بالقدرة على المشاركة في التنمية بوصفها لاعب رئيسي .

### ١- السياسات Policies

غالبا ما يخلط بين السياسات والاستراتيجيات .وفي العراق استخدم المفهوم (استراتيجية التخفيف من الفقر اوسياسة التشغيل ) .والسياسة الاجتماعية تعني تعني نتائج التفكير المنظم الذي يوجه التخطيط والبرامج. وتتبع السياسات من أيديولوجية المجتمع لتعبر عن أهدافه البعيدة وتوضيح مجالات البرامج، والسياسة الاجتماعية Social Policy هي أيضاً تعني نتائج التفكير المنظم الذي يوجه التخطيط والبرامج الاجتماعية وتتبع من أيديولوجية المجتمع، لتوضيح مجالات البرامج والخطط الاجتماعية وتتحدد الاتجاهات العامة لتنظيمها وأدائها. وتؤثر السياسة الاجتماعية على العلاقات الاجتماعية للأفراد وعلى علاقاتهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه (٢).

يمكن القول ان السياسة الاجتماعية هي جزء لا يتجزأ من السياسة العامة للحكومة التي تعبر عن رغبتها في العمل او الامتناع عنه .فهي مجموعات مبنية ومتماسكة لنوايا وقرارات وانجازات يمكن ان تعزى لسلطة عامة، وهكذا يمكن الحديث عن سياسة عامة

\* ينظر: تقرير التنمية البشرية الوطني - بغداد \_ ٢٠٠٨ \_ ص ١٥٢.

(٢) د. احمد زكي بدوي - معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية - ط١ - بيروت - ١٩٧٨ -

في مجالات الصحة والسكن والسياحة \* تتصل كل سياسة بسلطة .والا لظلت مجرد  
حبر على ورق .

ولذلك نستطيع ان نعرف السياسة بكونها اداة الحكومة لسلطتها ،واستثمارها لموارد في  
مجال معين من خلال برامج واجراءات محددة.

## ٢- البرامج Programs:

ويقصد بالبرامج والمشروعات والمخططات التي توضع لتحقيق أهداف التنمية  
وخصوصاً برامج التنمية Development programs ويراعى في برامج التنمية أن  
تكون متعددة الأغراض ومتعددة الأساليب، وتعمل على إفادة جميع سكان المجتمع،  
وتتضمن البرامج ناحيتين أساسيتين: الناحية الأولى: ترجمة البرنامج إلى المشروعات  
التي يمكن القيام بها.

أما الناحية الثانية: فتتضمن وضع خطة زمنية لهذه المشروعات (٣).

## ثانياً- وضع المرأة الحالي في العراق:

يمكن تحديد وضع المرأة العراقية الحالي من خلال المؤشرات التالية :

١- نسبة التحاق اقل بالدراسة بالمقارنة مع الذكور (٤).

٢- نسبة اشتغال اقل من الذكور \* .

---

\* للتوسع يمكن مراجعة : فيليب برو - علم الاجتماع السياسي - ترجمة محمد غريب صاصيلا -

بيروت - المؤسسة الجامعية - ٢٠٠٦ ص٤٩٣

(٣) د. علي الزبيدي وآخرون، (حول الاوضاع التعليمية للمرأة)، ورقة خلفية قدمت للمساهمة في

مشروع استاتيحية التخفيف من الفقر في العراق ،بغداد، ٢٠٠٨

(٤) الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج مسح التشغيل في العراق لسنة ٢٠٠٨ ، بغداد ، ٢٠٠٩

ص٦،

\* بلغت نسبة اشتغال الذكور (٧٥,٨%) مقابل (٣,١%) للاناث في الحضر ،و(٨٠%) للذكور

مقابل (٣٣,٧%) للاناث في الريف

- ٣- نسبة البطالة اعلى من الذكور (١٤:٣%) مقابل (١٩:٦%)<sup>(٥)</sup>.
- ٤- زواج مبكر اذ ان ( ٢٨ % ) من النساء اللواتي شملهن المسح متعدد المؤشرات تزموجن قبل سن (١٨) سنة<sup>(٦)</sup>.
- ٥- تقع كثير من النساء العراقيات كضحايا للفقر ، مما يجعلهن عرضة للتأجير والدخول في ظلمة شبكات البغاء والاستغلال الجنسي .
- ٦- ان مشاركة المرأة في الحياة السياسية محدودة و اذ حتى اللواتي شملن بمبدأ التمييز الايجابي في الوزارة او البرلمان لايمثلن النساء العراقيات بل يمثلن في الغالب احزابهن ولذلك تبدو تلك المشاركة شكلية .
- في المجتمعات المأزومة يعاني الثلاثي المهمش ( المرأة- الطفل- المسنون )
- ويلات كبرى بسبب فقدان أليات الحماية . لذلك تتعرض المرأة بالذات للعزل والتضييق عندما تقع حرب اهلية او كارثة .
- وقد شهد العراق منذ عقود سلسلة ازمات كان لها تأثيرات سلبية على اوضاع المرأة دون انكار لحقيقه ان تغيرات مهمه قد حدثت في مجمل حياتها.
- والجدير بالذكر أن الأسر التي تعيلها النساء في المجتمع العراقي تشكل حوالي (١١%) من مجموع الأسر المسجلة في دراسة مسح الأحوال المعيشية في العراق. ومن بين تلك الأسر هناك (٧٣%) تعيلها الأرمال، وتتفاقم بين صفوفها ظاهرة الفقر<sup>(٧)</sup>.

---

(٥) الجهاز المركزي للإحصاء نتائج مسح التشغيل والبطالة في العراق لسنة ٢٠٠٨، بغداد، ٢٠٠٩ ص ٦ ،

(٦) الجهاز المركزي للإحصاء ،مراقبة اوضاع الأطفال والنساء ،(MICS) ٢٠٠٦ ،ص٧٢

(٧) د. حسن لطيف الزبيدي، المرأة في العراق، مقارنة من منظور النوع الاجتماعي، ورقة بحث قدمت الى بيت الحكمة ٢٠٠٩، ص ٦ .

كما أن للثقافة التقليدية دورها الفاعل في تحجيم المرأة، فأغلب الأسر تنظر للمرأة على أنها أقل من الرجل، وأن مكانها البيت والأسرة تغلب المنزلات المنسوبة على المنزلات المكتسبة، وقد زاد الوضع الأمني من سيادة الثقافة التمييزية ضد المرأة، فأغلب الإناث اما تسربن من المدارس بمراحلها المختلفة او تركن العمل (إذا كن موظفات) خوفاً من الخطف أو القتل أو الابتزاز من قبل الجماعات الإرهابية، لذا فان التصورات الثقافية عن المرأة، إما أن تكون زوجة في سن مبكر، أو أن تعمل داخل البيت أو في الحقل أو متسولة في الشوارع.

من هنا تقع مسؤولية إصلاح الوضع الحالي للمرأة العراقية على الدولة في وضع البرامج الكفيلة بتحقيق تمكين المرأة ورفع شأنها وإثبات ذاتها وتحقيق أهدافها وزيادة ثقتها بنفسها كي تكون فاعلة في المجتمع بدلاً من أن تكون يداً معطلة.

### ثالثاً - السياسات:

يتميز النظام الاقتصادي في العراق بدرجة عالية من الغموض وعدم وضوح الرؤية المستقبلية، إذ إضافة إلى انحسار الإنتاجية والاعتماد الكلي على الريع النفطي، فان التوجه نحو اقتصاد السوق يتلأ وتراجع معه الجهود لزوج المرأة في سوق العمل. ومع ذلك يمكن القول أن هناك عدة مرجعيات مهمة تشكل مصدراً للسياسات الاجتماعية والاقتصادية لتمكين المرأة.. أهمها:-

#### ١ - القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة:

جاء في الآيات القرآن الكريم ما يؤكد على إنسانية الإنسان بشكل عام والمرأة بشكل خاص وضمان حقوقها وكرامتها وعدم امتهائها قال عز وجل ((وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ))<sup>(٨)</sup>، ومن آياته ((أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً))<sup>(٩)</sup> والسكن هو الطمأنينة وحسن المعاشرة.

(٨) القرآن الكريم، سورة النساء، آية ١٩ .

(٩) القرآن الكريم سورة الروم، آية ٣١ .

كما ساوى الله (عز وجل) بين المرأة والرجل بقوله تعالى ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى))<sup>(١٠)</sup>. فالمرأة كرامتها مصانة، ومنزلتها في منزلة الرجل ولها نفس الحقوق كما عليها نفس الواجبات إلا في القوامة إذ قال سبحانه وتعالى ((الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ))<sup>(١١)</sup> فهنا المسألة اقتصادية الغرض منها مسؤولية الرجل عن أسرته وتلبية حاجاتها المعاشية.

كما أن البعض يفسر الآية الكريمة في قوله تعالى ((وَأَصْرِبُوهُنَّ))<sup>(١٢)</sup> تفسيراً خاطئاً مستغلاً هذه الآية في إيذاء المرأة وتوجيه العنف ضدها.

والرسول (ص) أكد على الحرص على المرأة وعدم امتهانها وحفظ كرامتها إذ قال (ص) (النساء شقائق الرجال) كما قال (ص) (رفقاً بالقواري) لعاطفتها ومشاعرها الجياشة وإحساسها المرهف. كما أوصى (ص) في خطبة الوداع بالنساء، إذ قال (ص) (أوصيكم بالنساء خيراً). وقال (ص) (المعلم خير من المعنف) لكن البعض يفهم الدين على نحو مغاير، ويُفسر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة كما يحلو له.

٢- الدستور: يعتبر الدستور من مصادر ومرجعيات السياسة التي تعتمد عليها الدولة في تمكين المرأة، وحقق الدستور العراقي لسنة ٢٠٠٥ بعض الانتصارات للمرأة العراقية، إذ جاء في ديباجة الدستور (نحن شعب العراق الناهض تَوْأً من كبوته، والمتطلع بثقة إلى مستقبله من خلال نظام جمهوري اتحادي ديمقراطي تعددي، عقدنا العزل برجالنا ونساءنا، وشيوخنا وشبابنا على احترام قواعد القانون... الخ).

كما أكدت المادة (١٤) من الحقوق المدنية على (أن العراقيون متساوون أمام القانون دون تمييز بسبب الجنس أو العرق أو القومية أو الأصل أو اللون أو الدين أو

(١٠) القرآن الكريم سورة الحجرات اية ١١

(١١) القرآن الكريم سورة النساء اية ٣٤

(١٢) القرآن الكريم سورة النساء اية ٣٤ .



المذهب أو المعتقد أو الرأي أو الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي). وتشير هذه المادة إلى مكانة المرأة وبأنها متساوية لمكانه الرجل ويجب العمل على رفع الغبن عنها، وأن نضع كافة الإمكانيات التي تساعدنا على التخلص من حالة الفقر والحرمان الذي تعاني منه بعض النساء.

أما المادة (١٦) فتؤكد (أن تكافؤ الفرص حق مكفول لجميع العراقيين) هنا في هذه المادة لم تحدد جنس العراقيين أو النوع وإنما شملت كافة العراقيين رجالاً ونساءً لهم حقوق متماثلة ومتكافئة بتكافؤ الفرص.

أما المادة (١٨/أولاً)، فقد أعطت الحق لحصول الولد على الجنسية العراقية إذا كانت أمه عراقية ووالده أجنبي أو غير عراقي فقد نصت المادة (يعد عراقياً هو كل من ولد لأب عراقي أو لأم عراقية) (١٣).

أما المادة (٢٠) فجاءت لتحقيق انتصاراً على الصعيد السياسي، إذ جاء فيها (للمواطنين رجالاً ونساءً، حق المشاركة في الشؤون العامة، والتمتع بالحقوق السياسية بما فيها حق التصويت والانتخاب والترشيح).

في حين أكدت المادة (٢٩) على رعاية الأسرة بشكل عام بما يكفل لها الحياة الرغيدة، إذ جاء في فقراتها ما يلي:-

أولاً:- الأسرة أساس المجتمع، وتحافظ الدولة على كيانها وقيمتها الدينية والأخلاقية والوطنية.

ثانياً:- تكفل الدولة حماية الأمومة والطفولة والشيخوخة، وترعى النشء والشباب... (الخ).

أما الفقرة (رابعاً) فقد أكدت على (تمنع كل أشكال العنف والتعسف في الأسرة والمدرسة والمجتمع).

---

(١٣) دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥، ص ٩ وما بعدها

وجاء في المادة (٣٠) لتكون مكملة للمادة (٢٠) في رعاية الأسرة، إذ جاء في الفقرة (أولاً) (تكفل الدولة للفرد وللأسرة وبخاصة الطفل والمرأة- الضمان الاجتماعي والصحي والمقومات الأساسية للعيش في حياة حرة كريمة) (١٤).

أما المادة (٤٩/رابعاً) فقد منحت للنساء (كوتا) (التمييز الإيجابي) حتى لو تنتخب المرأة أي ناخب بحيث لا يكون مجلس النواب دستورياً ومؤهلاً للقيام بواجباته ما لم يتضمن نسبة (٢٥%) من عدد أعضائه من النساء على الأقل (١٥).

ويكاد العراق ينفرد في أن قيمة مقياس تمكين المرأة تزيد على قيمة دليل التنمية البشرية، إذ أظهرت نتائج احتساب مقياس تمكين المرأة بأن قيمته وصلت إلى (٦٩٦%) لتزيد على قيمة دليل التنمية البشرية بـ (٠,٠٦٩)، ويلاحظ إن مساهمة المرأة في إحدى أهم المؤسسات السياسية للدولة وهو مجلس النواب كان مرتفعاً إلى حد ما مقارنة بدول الجوار أو البلدان العربية الأخرى حيث بلغ عدد المقاعد التي شغلها المرأة في البرلمان السابق (٧٥) مقعداً تشكل (٢٧%) من المقاعد الكلية (١٦).

على هذا الأساس يجب أن تتبع السياسات الموضوعة من قبل الحكومة مع ما تضمنه الدستور من نصوص ومواد يحفظ للمرأة مكانتها والعمل على إزالة المعوقات التي تقف حائلاً في طريق تمكينها والعمل على تحقيق ذاتها وزيادة ثقتها بنفسها كي تكون عنصراً فاعلاً في عملية التنمية البشرية. والعمل على تحقيق ذاتها، فحقوقها هي من حقوق الإنسان، وحقوق الإنسان حقوق المرأة، وإذا أردنا أن نعرف حقوق الإنسان فنقول: أنها الأخلاقيات الأساسية المصانة التي تتمتع بها الشعوب في كافة الدول والثقافات لسبب بسيط ذلك لأنهم بشر (١٧).

(١٤) دستور جمهورية العراق، المصدر السابق، ص ١٧ .

(١٥) المصدر نفسه، ص ١٧ .

(١٦) UNDP التقرير الوطني لحال التنمية البشرية ٢٠٠٨ ، ص ٣٨

(١٧) مجلس الوزراء، الامانة العامة، المرأة والدستور الجديد، سلسلة دستورنا (٢) ، ص ٧ .

إذن يجب أن تصان الحقوق وبما أن المرأة نصف المجتمع فأننا يجب أن نمنحها كافة حقوقها حتى نضمن تحقيق العدالة الاجتماعية والرفاهية للمجتمع بما نحققه للمرأة.

### ٣ - القوانين الدولية والوطنية:

تعتمد السياسات في وضع برامجها على ما عقدته الحكومة من اتفاقيات ومعاهدات بينها وبين المنظمات الدولية والعالمية، ونحاول من خلالها رسم الخطط التنموية والتي تكون المرأة أحد عناصرها. ومن أبرز القوانين والمعاهدات الدولية التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالمرأة والقضاء على كل أشكال التمييز والعنف ضدها الحملة الثالثة لمناهضة العنف ضد المرأة بأن (ديمقراطية دون حقوق المرأة ليست ديمقراطية) وتركز الحملة أساساً على العنف والتمييز اللذين تتعرض لهما المرأة في الأسرة والمجتمع<sup>(١٨)</sup>. ومنذ عام (١٩١٠) وضعت العديد من المعاهدات الدولية التي تهتم بالمرأة، وفي عام (١٩٧٥) أعلنت وثيقة حقوق المرأة، واعتباره العام العالمي للمرأة، كما يعتبر عام (١٩٧٩) بحق اعتراف الجمعية العامة للأمم المتحدة بالوضع السيئ الذي يحيط بالمرأة، وإقرار مشروع (ميثاق القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة). أما في عام (١٩٨٠) فقد أكدت الجمعية على (حق المرأة في التعليم والسلامة العامة) ومؤتمر فيينا عام (١٩٩٣) دعا الجمعية للقضاء على أنواع العنف ضد المرأة. وتوالت المواثيق والمعاهدات لتحقيق انتصاراً للمرأة ولتضعها على طريق المساواة مع الرجل في تحقق التنمية الشاملة.

وقد كانت لمعاهدة (سيداو ١٩٧٩) أصداء في المحافل الدولية وبين العناصر النسوية لما جاء في المواد من (١-٦) من قضايا والتي من أهمها القضاء على كل أشكال التمييز ضد المرأة والقضاء على العنف الموجه ضدها . وعقد مؤتمر بيجين

---

(١٨) رنده السنيورة، العنف ضد المرأة ، الانترنت على الموقع، [www.ahewar.org](http://www.ahewar.org) في ١١/٨/

تحت شعار (الانطلاق نحو المساواة والتنمية والسلام) <sup>(١٩)</sup> ليؤكد أن المرأة لها حقوق مساوية لحقوق الرجل ولا تختلف عنه وحققها كإنسانة في مشاركتها في عملية التنمية وإحلال السلام في المجتمع.

وتعتبر القوانين العراقية مصدراً لرسم السياسات الخاصة بشأن إعلاء شأن المرأة وتمكينها من تحقيق أهدافها في الحياة وتغيير نظرة المجتمع إليها، لكن القانون العراقي يحتاج إلى تعديلات في بعض نصوصه تتماشى مع التغيرات الحاصلة ولا زالت المطالبة بجعل القانون أداة ضامنة لحماية حقوق المرأة، وهناك جهود حثيثة تبذل من قبل منظمات المجتمع المدني والوكالات التابعة للأمم المتحدة العاملة في العراق وكذلك المحاولات التي قامت بها لجنة المرأة والأسرة والطفولة في البرلمان لاستصدار قانون خاص بحماية المرأة، بالرغم من كل المحاولات الجادة بهذا الشأن فأنها لم تفلح بإجراء أي تغيير ملموس أو مؤشر على أرض الواقع.

ولم يشهد العراق عام ٢٠٠٩ والسنوات التي تلتها صدور أي قرارات رسمية تتضمن المباشرة بمشاريع تعديل لمواد قانون العقوبات المتضمنة تشجيعاً للعنف والتمييز ضد المرأة وهي المادة (٤١) الخاصة بتأديب الزوجة والمادة (٣٧٧) الخاصة بالتمييز بين عقوبة زنا الزوج وعقوبة زنا الزوجة. والمادة (٣٨٠) المتضمنة حكم تحريض الزوج زوجته على الزنا. والمادة (٣٩٨) الخاصة بتخفيف عقوبة الاغتصاب في حالة حصول الزواج بين المغتصب والضحية، والمادة (٤٠٩) (الخاصة بما يسمى بجرائم غسل العار). وقد سبق أن بذلت وزارة حقوق الإنسان جهوداً كبيرة لتعديل المادة (٤٠٩) نتج عنها بيان رأي وزارة العدل/دائرة العلاقات العدلية المتضمن

---

(١٩) هادي محمود، العنف ضد النساء، الانترنت على الموقع ، [www.ahewar.org](http://www.ahewar.org) في

ضرورة تأجيل المشروع لعدم صلاحيته مع الظرف الراهن لسيطرة العادات والتقاليد (٢٠).

وهناك محاولات لمراجعة بعض النصوص القانونية في قانون العقوبات العراقي المرقم (١١١) لسنة ١٩٦٩ وتعديلاته، وللقانون المدني بحيث تتماشى مع التغيرات الحاصلة في المجتمع.

لكن بالرغم من الجهود المبذولة بهذا الصدد والتي تحاول الحد من العنف والتمييز والتعسف ضد المرأة فإن المرأة لازالت تعاني من كل أشكال التمييز ضدها، وكما قال (أليكس مارشال) محرر التقرير الصادر عن صندوق الإسكان التابع للأمم المتحدة (فان المرأة تتوقع تمييزاً ضدها من المهد إلى اللحد) (٢١).

#### ٤- قانون الأحوال الشخصية العراقي:

قانون الأحوال الشخصية المرقم (١٨٨) الصادر عام ١٩٥٩، بالرغم من مرور نصف عقد من الزمن على صدوره إلا أنه يحمل بين مواده إيجابيات قدمها لتنظيم شؤون الأسرة وحقوق المرأة وضمان الحد الأوفر من التوافق الفقهي فيما يخص الحقوق الإنسانية.

وقد أجريت العديد من التعديلات على نصوص ومواد هذا القانون بما يتناسب مع التغيرات التي تحصل في المجتمع. أن انضمام العراق إلى الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان كالعهد الدولي لحقوق الاجتماعيه والاقتصادية والثقافية (١٩٧٦)، والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (١٩٧٦) التي شكلت أطر المشروع الاجتماعي للاستراتيجية الوطنية للنهوض بالمرأة وتفعيل دورها في الحياة الاجتماعية والمدنية والثقافية والسياسية والقانونية وتعزيز صكوك حقوق الإنسان للمرأة خصوصاً.

(٢٠) وزارة حقوق الانسان، دائرة رصد الاداء وحماية الحقوق ، قسم حقوق المرأة، التقرير السنوي

لواقع المرأة العراقية ٢٠٠٩، ص ١١ .

(٢١) هادي محمود، العنف ضد النساء، المصدر السابق .

وجاء في تعديلات قانون الأحوال الشخصية تنويجاً للمرأة العراقية، قبل التعديل الثاني لقانون الأحوال الشخصية رقم (٢١) لسنة ١٩٧٨، وقانون حق الزوجة المطلقة في السكن رقم (٧٧) لسنة ١٩٨٣، المعدل في القانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤، والقرار المرقم (١٢٧) في ١٩٩٩ والقاضي باستيفاء الزوجة لمهرها المؤجل في حالة الطلاق متوجاً بالذهب<sup>(٢٢)</sup>، أي أن الزوجة تستلم مهرها المؤجل بعد الطلاق يقيمه الذهب وقت عقد قرانها وذلك لحالة التضخم الاقتصادي الذي كان يمر به العراق وقت صدور القرار.

وقد جاءت المادة (٤٥/ثانياً) من الدستور العراقي: لتؤكد على نبذ النهوة ورفض الفصلية، وهي أعراف عشائرية تتنافى مع حقوق الإنسان.

أما المادة (٤١) فأنها تبين بأن (العراقيون أحرار في الالتزام بأحوالهم الشخصية حسب دياناتهم أو مذاهبهم أو معتقداتهم أو اختياراتهم) أن تطبيق هذه المادة له انعكاسات سلبية على التنظيم الاجتماعي والقانوني للبلد مع ما يسببه من ضرر على فرص تمتع المرأة بحقوقها الاجتماعية.

ويترتب على هذا النص تشريع قوانين أحوال شخصية متعددة المذاهب والديانات والمعتقدات، يعقبه تعدد المحاكم، وهذا ما سيجعلنا أمام عدة أحكام متباينة ومختلفة في قضية واحدة، وهو ما ينذر بخطر الانزلاق والتمييز الاجتماعي بسبب عدم اتفاق المذاهب الفقهية الإسلامية في أحكامها إلا ما ورد في نص قرآني يحدده<sup>(٢٣)</sup>.

وقد طالبت وزارة حقوق الإنسان ومنظمات المجتمع المدني تعديل هذه المادة والبقاء على قانون الأحوال الشخصية. المرقم (١٨٨) لسنة ١٩٥٩.

(٢٢) د. نظلة احمد الجبوري، رؤية في قانون الاحوال الشخصية وحقوق المرأة، الانترنت على

الموقع، [www.alitthad.con](http://www.alitthad.con)

(٢٣) ماري تيريز كريكاي، كتابات، الانترنت، على الموقع، [www.gusur.net](http://www.gusur.net)

إن المرجعيات المذكورة يجب أن تشكل مصادر للسياسات التي تضعها الدولة لتمكين المرأة والنهوض بها، لكن هنا سؤال يطرح نفسه: هل تشمل السياسات على هذه المرجعيات فعلاً أم أن هناك تقاطع ما بين هذه المرجعيات وما بين الإجراءات المتخذة؟ نحن مهتمين بالإجراءات أكثر من اهتمامنا بالسياسات، نحن لحد الآن ليس لدينا مرجعية ذات مبادئ واضحة تحدد لنا ماذا نريد للمرأة وليست لدينا سياسات واضحة تعتمد على تلك المرجعيات وبالتالي لاتوجد برامج مخططة لتمكين المرأة وانتشالها من وضعها الحالي، وكما قالت النائبة ميسون الدملوجي عن القائمة العراقية أن (العراق خالٍ من سياسات استراتيجية تجعله يحسن الوضع السيئ الذي يعيشه المواطن) (٢٤).

إذن يجب أن تكون للدولة مراجعة لسياساتها أو لإجراءاتها الموضوعة لتحديد البرامج التي تحسن من وضع المواطن وبالتالي تحسن من وضع المرأة.  
**رابعاً: برامج التمكين:**

بالنسبة للإجراءات يجب أن تكون معتمدة على مرجعية تضمن تحقيق الأهداف التي نحاول تحقيقها لتمكين المرأة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والقانونية. ولكن المطروح من الإجراءات والبرامج لا تحقق الأهداف ولا تساعد على تمكين المرأة،

- ويمكن تقسيم برمج التمكين الى قسمين :

١- برامج قائمة ٢- برامج مستقبلية متوقّعه

١- البرامج القائمة حالياً : ومن أهمها :

أ:برامج التدريب التي تديرها وتشرف عليها دوائر التدريب والتشغيل في وزارة العمل .

---

(٢٤) جريدة المشرق، العدد ٢٠٠٤، السنة الثامنة، في ٢٠١١/٢/٧

ب: برامج القروض الصغيرة الميسرة ( وزارة العمل - وزارة المرأة - منظمات المجتمع المدني ) .

ج : مبدأ التمييز الايجابي الذي يحقق للمرأة ( ٢٥ %) من الوزارة ومجلس النواب والمجالس المحلية .

د : الالتزام الدستوري بحق الانتخاب والترشيح .

هـ : المساواة في التعليم والخدمات الصحية .

و : شبكة الحماية الاجتماعية .

وغيرها .

## ٢- البرامج المستقبلية

أ : اصدار قانون للضمان الاجتماعي يشمل النساء في سوق العمل الهامشي

ب : اصدار قانون حماية الطفولة .

ج : اصدار قانون شبكة الحماية الاجتماعية .

د : اصدار استراتيجية للنهوض بالمرأة العراقية واخرى للحد من العنف ضدها .

وغيرها .

والى جانب هذه الإجراءات يجب السعي إلى إيجاد السبل الكفيلة لتغيير مجموعة من العادات والتقاليد التي تقف عائقاً أمام تمكين المرأة وإيجاد ومنظومة ثقافية تعزز قيمة المرأة وتحد من النظرة التمييزية ضدها من خلال البرامج التنقيفية، وتغيير الكثير من القوانين المعوقة لتمكين المرأة.

## الخاتمة

إن عملية تمكين المرأة والنهوض بها وتحقيق مستوى من المساواة بينها وبين الرجل، في العمل السياسي والاجتماعي والاقتصادي، يتطلب من الدولة تحديد الآليات التي من شأنها أن تحقق هذه المساواة، وبالتالي يتطلب من الدولة إجراءات متعددة في



سبيل النهوض بواقع المرأة، فالقوانين المتعلقة بالعقوبات البعض منها يحتاج إلى تعديلات تتماشى مع تغيرات المجتمع وبما يحقق للمرأة كرامتها وكذلك تعديل المادة (٤١) من الدستور العراقي والإبقاء على قانون الأحوال الشخصية الذي يضمن حقوق المرأة الإنسانية إضافة إلى احتياج المجتمع إلى إعادة صياغة منظومته الثقافية التمييزية لأنه لا يمكن أن ننهض بالمرأة ونجعلها قادرة على الاعتماد على نفسها واتخاذها القرارات الحياتية إذا لم نغير نظرة المجتمع لها، وأن تضمن لها الدولة الحقوق القانونية والسياسية والاجتماعية والشخصية التي تمكنها من أن تكون مسؤولة وقادرة على النهوض بأعبائها الحياتية وتحقيق أهدافها في الحياة وأن تكون أداة فعالة في عملية بناء المجتمع والمشاركة في العملية التنموية.

### التوصيات:

- من الممكن طرح بعض التوصيات التي تساعد في عملية تمكين المرأة: منها:-
  - ١- العمل على رفع مستواها التعليمي، وبيدأ من الأمية إلى التعليم الجامعي وتتولى وزارة التربية مسؤولياتها مع وزارة التعليم العالي.
  - ٢- توفير فرص عمل خصوصاً للشابات الخريجات من الدراسة الإعدادية والجامعية بما يضمن حصولها على عمل وتحقيق استقلالها اقتصادياً بحيث تصبح قضية المرأة جزءاً لا يتجزأ عن قضية التنمية.
  - ٣- فتح ورش عمل أو معامل خاصة للنساء وخصوصاً الأرامل والمطلقات. مثل الخياطة، والحياسة وعمل المعجنات.
  - ٤- إعطاء قروض صغيرة للنساء اللاتي يعيلن أسرة، لتشجيعهن على القيام بمشروع صغير والاعتماد عليه في توفير مصدر دخل لهن ولأطفالهن.
  - ٥- تطوير وتوسيع عمل المرأة (دائرة تدريب، التشغيل) وعلى وزارة العمل القيام بذلك.
  - ٦- زيادة عدد المشاركات في العملية السياسية، إذ أن نظام (الكوتا) (التمييز الإيجابي) لا يحقق سوى (٢٥%) من المشاركة في تمثيل النساء، وهذا النظام سوف يعيق التوسع بالمشاركة النسوية مستقبلاً.

- ٧- تقوية وتعزيز وحدات النوع الاجتماعي في الوزارات والجهات ذات العلاقة، بحيث تكون مساوية للرجل في الحقوق كما في الواجبات.
- ٨- إجراء دراسات محددة لأوضاع معينة للمرأة العراقية تصبح مصدراً للسياسات. (الفقر، التمييز، العنف، الزواج المبكر).
- ٩- بناء قاعدة معلومات عن المرأة فيما يتعلق بالبرامج، يهدف إلى تقويمها والسبل الناجحة للوصول لأهدافها.

### المصادر

- ١- الاسكوا، معجم مفاهيم التنمية، بيروت، بدون تاريخ، ص ٤٧.
- ٢- د. احمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط١، بيروت، ١٩٧٨، ص ٣٩٤.
- ٣- د. احمد زكي بدوي، المصدر نفسه، ص ٣٣١.
- ٤- د. علي الزبيدي واخرون، (حول الاوضاع التعليمية للمرأة)، ورقة خلفية قدمت للمساهمة في مشروع استراتيجية التخفيف من الفقر في العراق، بغداد، ٢٠٠٨.
- ٥- الجهاز المركزي للإحصاء، نتائج التشغيل والبطالة في العراق لسنة ٢٠٠٨، بغداد، ٢٠٠٩، ص ٦.
- ٦- الجهاز المركزي للإحصاء، مراقبة اوضاع الاطفال والنساء (MICS) ٢٠٠٦، ص ٧٢.
- ٧- د. حسن لطيف الزبيدي، المرأة في العراق، مقارنة من منظور النوع الاجتماعي، ورقة بحث قدمت الى بيت الحكمة، ٢٠٠٩، ص ٦.
- ٨- القرآن الكريم، سورة النساء آية (١٩).
- ٩- القرآن الكريم، سورة الروم آية (٣١).
- ١٠- القرآن الكريم، سورة الحجرات آية (١١).
- ١١- القرآن الكريم، سورة النساء آية (٣٤).

- ١٢- القرآن الكريم، سورة النساء آية (٣٤).
- ١٣- دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥، ص ٩ وما بعدها.
- ١٤- دستور جمهورية العراق، المصدر نفسه، ص ١٧.
- ١٥- دستور جمهورية العراق، المصدر نفسه، ص ١٧.
- ١٦- UNDP، التقرير الوطني لحالة التنمية البشرية ٢٠٠٨، ص ٣٨.
- ١٧- مجلس الوزراء، الأمانة العامة، المرأة والدستور الجديد، سلسلة دستورنا (٢)، ص ٧.
- ١٨- رندة السنيوره، العنف ضد المرأة، الانترنت على الموقع [www.ahewar.org](http://www.ahewar.org) في ١١/٨/٢٠٠٢.
- ١٩- هادي محمود، العنف ضد النساء، الانترنت على الموقع [www.ahewar.org](http://www.ahewar.org) في ٧/١٠/٢٠٠٢.
- ٢٠- وزارة حقوق الإنسان، دائرة رصد الأداء وحماية الحقوق، قسم حقوق المرأة، التقرير السنوي لواقع المرأة العراقية، ٢٠٠٩، ص ١١.
- ٢١- هادي محمود، العنف ضد النساء، مصدر سابق.
- ٢٢- د. نظلة احمد الجبوري، رؤية في قانون الأحوال الشخصية وحقوق المرأة/الانترنت على الموقع [www.alitthad.com](http://www.alitthad.com).
- ٢٣- ماري تيريز كرايكي، كتابات، الانترنت على الموقع [www.jusur.net](http://www.jusur.net).
- ٢٤- جريدة المشرق، العدد ٢٠٠٤، السنة الثامنة في ٧/٢/٢٠١١.

فاعلية كل من أنموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي  
على التحصيل العلمي وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي  
لدى طلاب معهد إعداد المعلمين

د. محمد ابراهيم عاشور

### مشكلة البحث:-

يشير المتخصصون في الكيمياء والتربية العلمية الى أنه يجب على المهتمين والمتخصصين في الكيمياء وتدريسها اعادة النظر في تدريسها لمواكبة التطورات والثورات العلمية في مجال علم الكيمياء ، كذلك من الضروري أن يقوم مدرس الكيمياء بوضع خطة دقيقة للدرس تسهم في نمو عملية الابتكار ، وتحسين مهارات الاستقصاء وزيادة وعي الطلاب بالبيئة المحيطة ، بحيث يؤدي هذا الوعي الى مواجهة المشكلات والحاجات الأساسية .

كذلك أشار البعض على ان عزوف الطلاب عن دراسة الكيمياء يعود الى بعض اوجه القصور ومنها :-

- ١- قلة الاهتمام بمشاركة الطلاب وأيجابيتهم في عملية التعلم .
  - ٢- قلة الاهتمام بالانشطة والتجارب العلمية والتطبيقية مفتوحة النهاية .
  - ٣- عم الاهتمام بتنمية التفكير العلمي والناقد والابتكاري .
  - ٤- عدم استخدام استراتيجيات مناسبة لحل المسائل الكيميائية .
  - ٥- عدم الاهتمام بتفسير المعرفة الكيميائية والعمليات العقلية العليا .
  - ٦- عدم التركيز على تنمية الجوانب الوجدانية نحو دراسة الكيمياء .
- وحيث ان طرائق التدريس تمثل العنصر الثالث من عناصر مناهج التعليم ويستخدم لتنفيذ المحتوى وتوظيفه واكسابه للطلاب وتحقيق اهداف المنهج ، ويهدف

علم الكيمياء الى اكساب الطلاب طريقة التفكير العلمي السليم وتنمية القدرات الابداعية والابتكارية لدى الطلاب بصورة وظيفية تخدمه في الحياة ، فقد ضمنت البرامج التربوية العلمية ومناهج العلوم تدريس نشاطات عقلية تشبه النشاطات العقلية التي يستخدمها العالم في عملياته ونشاطاته الاستقصائية التي توصله الى اكتشاف المعرفة العلمية الجديدة ، والاستقصاء يساعد الطلاب على ايجاد اجابات للمشكلات التي تظهر في حياتهم ولن يكونوا في ضوء ذلك كطلاب يعيشون في غرفة الصف فقط ولكنهم سيكونون في عالم يظهر مشكلات عديدة وكل واحد منهم يجب أن يستجيب استجابة ذاتية لهذه المشكلات .

والواضح أن هناك اهتمام قليل حول كيفية تنمية عمليات الاستقصاء العلمي وكما يبدو فإنه من المفترض أن يتمتع المرشحون لوظيفة مدرس بالقدرة على ادارة عمليات الاستقصاء العلمي ونقل المعرفة الى الطلاب بشكل عملي يزيد من فاعليتهم ، ونظراً لاهمية اكتساب طلابنا مهارات الاستقصاء العلمي بهدف تطوير حياتهم الاقتصادية والاجتماعية كان لابد من اقتراح نماذج تسعى لتنمية مهارات الاستقصاء لدى طلابنا فما زال التركيز في مدارسنا مقتصراً على الجانب النظري التحليلي .

وفي ضوء ذلك يرى الباحث ان انموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي يسعيان الى احداث التكامل في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي ، لذا كانت هذه الدراسة تهدف لبيان فاعلية كل من انموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين .

### أهمية البحث والحاجة اليه :-

في ظل التسارع المعرفي والتطور التكنولوجي في مجال التعليم كان لابد من إعادة النظر في أساليب التدريس في مدارسنا سعياً لمواكبة الثورة المعرفية

والتكنولوجية الهائلة آخذين بعين الاعتبار حاجات طلابنا ، مراعين لميولهم واتجاهاتهم ومتجاوزين لأوجه القصور الماثلة لكل باحث ومطلع في الاساليب التقليدية .

لكل ذلك ركزت أساليب التدريس في الالونة الاخيرة على المتعلم كونه محور العملية التعليمية في محاولة لاثارة التفكير لديه والاستفادة من قدراته وأمكانياته الكامنة لكي يصبح عنصراً فاعلاً في مجتمعه.

وتشترك طرق التدريس الحديثة في خاصية أساسية وهي جعل التلميذ إيجابياً نشطاً في العملية التعليمية وفي بيئته وتعويد التلميذ على التفكير العلمي المنطقي المنظم وتنمية قدراته على تنظيم وترتيب الحقائق والمعلومات وتصنيفها مع ضرورة تمشي التربية من حيث محتواها وطرائقها واهدافها مع مستويات التلميذ العقلية. ( العيسوي ، ٢٠٠٢ ، ص: ١١٠ )

وعندما يكون التدريس ابداعاً يمكننا أن نتوقع حدوث أنماط عديدة من التعلم مثل تعلم الحقائق والنظريات والاساليب وبعد ذلك سوف تتاح الفرصة لفهم العلاقات بين انواع المعرفة المتنوعة ، وسوف يشحذون تفكيرهم ومهارات الاتصال لديهم وستتطور لديهم رؤية يستطيعون من خلالها تقييم المعلومات تقيماً ناقداً .

وعلى مدار العشرين عاماً الاخيرة من القرن الماضي حدث تحول في علم نفس التعلم من النظرية السلوكية الى النظرية البنائية حيث يتم التركيز على كيفية بناء ومعالجة المعلومات في دماغ المتعلم وما يقوم به من عمليات عقلية إذ إنعكس ذلك في مجال تصميم التعليم بإعتباره مجاًلاً يتأثر بذلك التحول سواءً على المستوى النظري أو على المستوى التطبيقي. ( زيتون ، ٢٠٠٢ ، ص: ٤٨ )

لقد ورد أنموذج المنحني البنائي ( the constructivist learning model ) بأسماء مختلفة في العديد من الدراسات منها : نموذج التعلم البنائي ، وقد استخدم هذا

المصطلح ( yager ، 1991 ) او نموذج المنحني البنائي وهو نموذج تدريس قائم على النظرية البنائية ، وقد تم تعديله وتطويره لصورته الحالية بواسطة (سوزان لوكنس وآخرين عام ١٩٩٠) حيث يقوم هذا النموذج على عدة اسس بنائية اهمها مشاركة المتعلم بشكل إيجابي فعال في بناء خبراته معتمداً في ذلك على معلوماته السابقة ، حتى لو كانت خطأ. ( صبري وتاج الدين ، ٢٠٠٠ ، ص : ٧٥ )  
ويقوم أنموذج التعلم البنائي على عدة أسس عامة تعد الاساس العلمي لهذا الأنموذج والدعامات التي يستند عليها البناء الرئيسي لأنموذج التعلم البنائي وهذه الاسس هي كالتالي:-

- ١- اعداد الدعوة لمشاركة التلاميذ بصورة فعالة وذلك في بداية خطوات التعلم الجديد والتي فيها يقوم التلاميذ بتحديد الظواهر العلمية والتعبير عنها بصورة لفظية كما يقومون بمناقشة التفسيرات الخاصة بهم عن هذه الظواهر .
- ٢- استخدام تصورات ومفاهيم التلاميذ وافكارهم في توجيه الدرس واتاحة الفرصة لاختبار افكارهم حتى لو كانت خاطئة .
- ٣- اتاحة الفرصة للتلاميذ بمناقشة ماتم تعلمه من معلومات من خلال عمل حوار بين التلاميذ او بين التلاميذ والمعلم .
- ٤- اعداد اسئلة تحفز التلاميذ على الرجوع للمصادر المتنوعة للمعلومات محاولة ايجاد الدلائل المدعمة للتفسيرات التي قدموها للظاهرة او الظواهر العلمية التي رصدوها . ( سعودي ، ١٩٩٨ ، ص : ٧٨٥ ) السماح بفترة انتظار كافية بعد إلقاء الاسئلة وكذلك تلقي استجابات التلاميذ .
- ٥- تشجيع التلاميذ على تعديل وتحسين تفسيراتهم ، ولكن عدم الحكم على صحة هذه التفسيرات او خطئها .

٦- يجب الاصرار على سماع تنبؤات التلاميذ للنتائج قبل اجراء التجارب أو الاختبارات العلمية المتنوعة .

٧- دائماً يجب ان نكون منتبهين لمفاهيم الطلاب البديلة وتصميم الدروس بشكل يعمل على معالجتها. ( سعودي ،١٩٩٨، ص: ٧٨٥ )

كما اعتمدت مراحل نموذج التعلم البنائي على الفلسفة البنائية في بناء المتعلم لمفاهيمه العلمية من خلال العمليات العقلية التي يقوم بها اثناء تعلمه ، كما اعتمدت على الطرق التي يتعلمها المتخصصون ويعملون بها ، ويقوم هذا النموذج على اربعة مراحل متتابعة وهو مانتطلق منه الدراسة الحالية على النحو التالي : -  
( صبري وتاج الدين ، ٢٠٠٠ ص: ٧٥ )

(١)مرحلة الدعوة : ( invite stag )

تقوم هذه الدعوة على الخطوات التالية :-

أ- يقوم المعلم بجذب انتباه الطلاب من خلال مجموعة من الاسئلة المشوقة التي تدعوهم الى التفكير والبحث .

ب- يناقش المعلم مع الطلاب المعلومات السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس ويتم التدرج في طرح الاسئلة من السهل الى الصعب ، حيث تكون في بدايتها .  
سهله وبسيطة ثم بعد ذلك تكون أكثر صعوبة تدعو الطلاب الى التفكير والتأمل حتى يتم الوصول الى طرح المشكلة

(٢) مرحلة الاكتشاف والاستكشافات والابداع : ( reate Discover Explore stage )

تقوم هذه المرحلة على الخطوات التالية ؛ -

أ- يقوم المعلم بتقسيم الطلاب الى مجموعات غير متجانسة على أن لاتزيد كل مجموعة عن عشرة طلاب ، كما أن المعلم في هذه المرحلة يقوم بتشجيع الطلاب



وحثهم على روح التعاون والتشاور وتبادل الافكار فيما بينهم ، كما يخبرهم بأن هذا الشيء هو الذي سوف يقودهم الى الحل الصحيح .

ب- يعطي المعلم الوقت الكافي لطلابه من أجل التوصل الى اقتراحات وتفسيرات ونتائج بخصوص المشكلة المطروحة عليهم .

ج - تعد هذه المرحلة بمثابة تحد لقدرات وامكانيات الطلاب ، ففي هذه المرحلة يقوم الطلاب بقراءة م طرح عليهم من مشكلة قراءة جيدة ثم يقومون بعد ذلك باسترجاع مالديهم من خبرات سابقة واعادة ترتيبها حتى تتناسب مع طبيعة المشكلة المطروحة .

د - ومن ثم يقوم كل طالب بطرح ماتوصل اليه من نتائج وتفسيرات داخل مجموعته وهكذا يتم تبادل الافكار واجراء المشاورات بين طلاب كل مجموعة من المجموعات التي تم تقسيمها .

هنا قد نجد أن بعض الطلاب في بداية الامر كانت لديهم بعض الافكار الخاطئة إلا انهم بعد التشاور مع زملائهم قد تم تعديل مالديهم من افكار خاطئة الى افكار صحيحة تتناسب وحل المشكلة المطروحة عليهم .

هـ- يوجه المعلم المجموعات لبعض الافكار إذا لزم الأمر .

و- تسجل كل مجموعة النتائج التي تم التوصل اليها .

٣) مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات : ( propose solution and Explain )  
(actions stage)

تقوم هذه المرحلة على الخطوات التالية : -

أ- يقوم المعلم بعمل جلسة حوار مع طلابه .

ب- يطرح ممثل احدى المجموعات ماتم التوصل اليه والاجراءات المتبعة مبرراً  
تلك النتائج والاجراءات .

ج- قد تعارض احدى المجموعات المعلومات والاجراءات المطروحة ، فيتدخل  
ممثلاً مبرراً ماتوصلت اليه مجموعته واجراءاتها .

د- يتوصل الطلاب من خلال جلسة المفاوضة والنقاش الى معرفة اجراءات متفق  
عليها .

هـ- يعزز المعلم المعرفة والاجراءات الصحيحة ، ويطلب من طلابه صياغة  
المعرفة التي تم بناؤها بلغتهم الخاصة .

#### ( ٤ ) مرحلة اتخاذ القرارات : ( take Action stage )

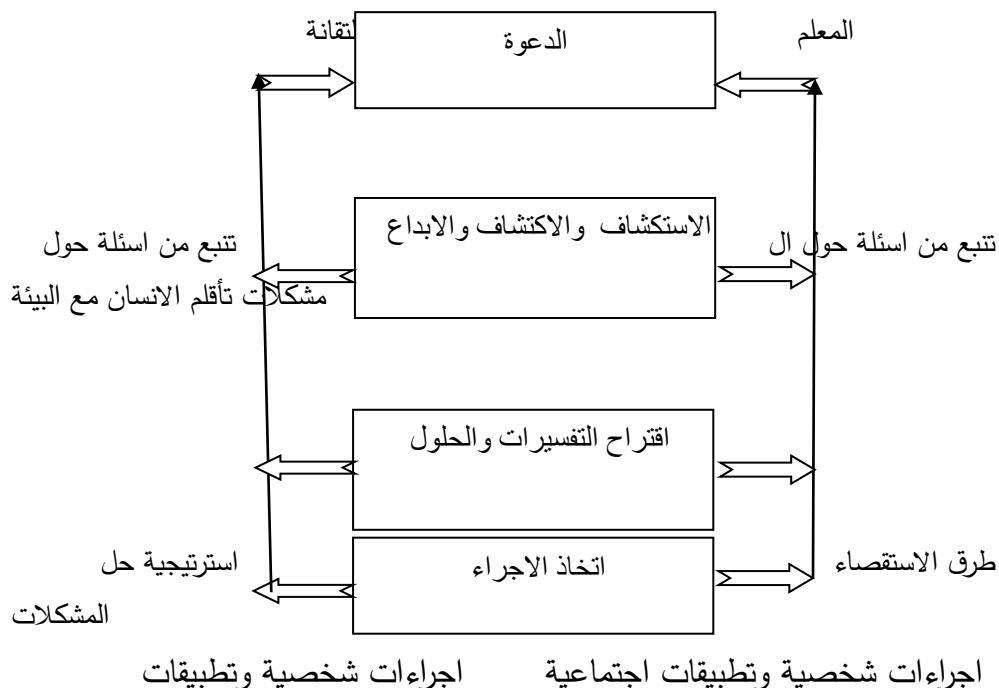
أ- تعد هذه المرحلة بمثابة مرحلة تقويم المعلم لطلابه ، حيث يتأكد المعلم فيها  
من أن الطلاب قد استوعبوا ماتم طرحه خلال الدرس ، كما انه يستطيع أن  
يعرف قدراتهم وامكانياتهم وأن يحدد الفروق الموجودة لديهم .

ب- تعد هذه المرحلة بمثابة تقويم الطلاب لانفسهم ، حيث يستطيع أن يحدد كل  
طالب ماهي نقاط ضعفه وما هي نقاط قوته .

ج- في هذه المرحلة يجب أن يقوم الطلاب بتطبيق ماتم التوصل اليه من نتائج  
وتفسيرات في مواقف اخرى متشابهة قد يتعرضون لها .

ويرى الباحث مما سبق أن المراحل الاربعة تسير بشكل متتابع في خطه سير  
الدرس ، فهي تبدأ بالدعوة وتنتهي باتخاذ القرار ، كما انها تعتبر منظومات  
متداخلة ومتكاملة مع بعضها ، وبالتالي فإن عملية التعلم تسير فيها بطريقة  
ديناميكية ودورانية ، لذا فإن خطة سير الدرس تتوقف على الموقف التعليمي  
التعليمي إذا ما جد جديد - كظهور مهاره جديدة - سيؤدي الى دعوة جديدة  
ومن ثم الى استمرارية الدورة .

## رسم تخطيطي لأنموذج التعلم البنائي :-



## الرسم التخطيطي لنموذج التعلم البنائي

شكل رقم ( ١ )

( سعودي ، ١٩٩٨ : ص ٧٨٧ )

نلاحظ من خلال الرسم التخطيطي انه في كل مرحلة من مراحل أنموذج التعلم البنائي تتدرج عدة خطوات يسترشد بها في خطه سير الدرس مع ضرورة ارتباط المراحل الاربع لأنموذج التعلم البنائي مع معايير النظرية البنائية في تكوين المتعلمين لمفاهيمهم الخاصة بهم .

ولقد حدد ( yager ) الشروط التي يجب أن يراعيها عند استخدامه لأنموذج التعلم البنائي وهي كما يلي :- ( السيد والدوسري ، ٢٠٠٣ ، ص : ٥٦ )

- ١- تشجيع المتعلمين على تقديم افكارهم والتعبير عنها .
- ٢- تطوير روح التعاون بين المتعلمين واتخاذ القرارات الناتجة من عملية النقاش الجماعي .
- ٣- التشجيع على استخدام مصادر بديلة للمعلومات من الخبراء أوالمصادر المختلفة.
- ٤- استخدام الاسئلة المفتوحة وتشجيع المتعلمين على عرض اسئلتهم وأجاباتهم .
- ٥- تشجيع المتعلمين على اقتراح مسببات الاحداث والمواقف وكذلك معرفة تنبؤاتهم بالنتائج.

- ٦- تشجيع المتعلمين على اختيار افكارهم .
- ٧- البحث عن افكار المتعلمين قبل افكار المعلم أو أي مصادر أخرى .
- ٨- تشجيع المتعلمين على تحدي الافكار والنظريات .
- ٩- استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني التي تركز على التعاون وتحترم الفردية .
- ١٠- توفير وقت كاف للتحليل مع احترام واستخدام جميع الافكار المقدمة من المتعلمين .  
( داود، ٢٠٠٣، ص: ٦٠ )

هذا ويمتاز أنموذج التعلم البنائي بعدة ميزات هي :-

- ١- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل الى النتيجة بنفسه .
- ٢- يجعل المتعلم يقوم بدور العلماء ، مما ينمي لديه الاتجاه الايجابي نحو العلم .
- ٣- يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس .

- ٤- يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين .
- ٥- يربط هذا النموذج بين العلم والواقع مما يتيح الفرصة امام التلاميذ لرؤية اهمية العلم بالنسبة للواقع الذي يعيشون فيه .
- ٦- يساعد التلاميذ على التفكير بطريقة علمية مما يؤدي الى تنمية التفكير الابتكاري لديهم .
- ٧- يجعل التلاميذ يقومون بالتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة .
- ٨- يشجع هذا النموذج على العمل الجماعي بين التلاميذ والعمل كفريق واحد .  
ومما يزيد من اثاره الطالب على التعلم وتنمية مهارات الاستقصاء أنموذج آخر من نماذج التعلم ألا وهو انموذج التدريس الواقعي الذي يوظف الفلسفة البنائية ومبادئ تدريس العلوم.  
ولقد اقترح الأنموذج ( الخليلي ، ١٩٩٦ ) بناء على النظرية البنائية وعلى الخصائص البيئية الثقافية للمجتمع العربي المسلم . إذ قام بتوظيف كل من مبادئ التعلم البنائي ومبادئ تدريس العلوم لتلائم مع الظروف الواقعية المتمثلة بطبيعة موضوع الدرس وخصائص المتعلمين وخلفيتهم العلمية وبيئتهم وامكانيات العلم وطبيعة المحتوى التعليمي. ( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ١٤٣ )  
أما مبادئ هذا الأنموذج وضحاها ( الخليلي ١٩٩٦ ) كما يأتي :-
  - ١- المختبر هو المكان الطبيعي لتدريس العلوم وخاصة الجانب العلمي منها .
  - ٢- البيئة الطبيعية المحلية بما فيها من ظواهر ومعطيات يجب أن تنصدر أي موضوعات اخرى في المحتوى العلمي .

٣- التقديم السليم في تعليم العلوم يتم من المحسوس الى المجرد ويقتضي ذلك توفير جميع الفرص الممكنة للطلبة لاستخدام الادوات والاجهزة والمواد المختبرية وممارسة الاستقصاء العلمي بانفسهم ما كان ذلك ممكنا .

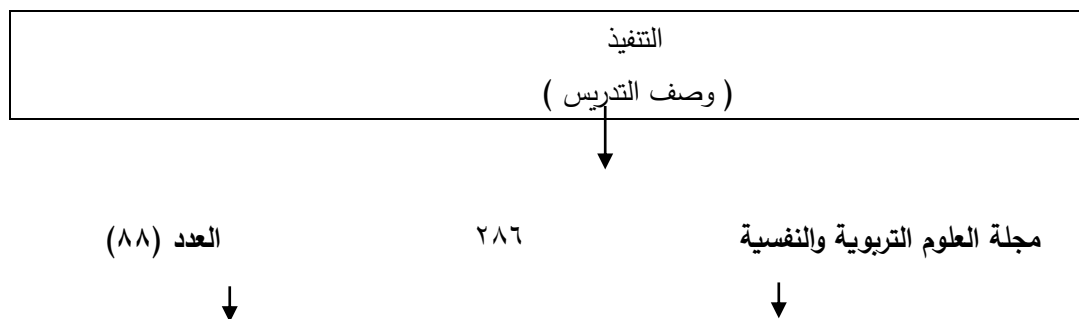
٤- يتأثر مايتعلمه الطالب بما لديه من فهم سابق للمفاهيم العلمية ويقتضي ذلك أن يتحرى المتعلم انماط الفهم الخطأ عند الطالب وتصحيحها قبل البناء عليها .

٥- تعليم العلوم يجب أن يكون منسجماً مع طبيعة العلم بأعتباره جسماً من المعرفة وعمليات تفكير واستقصاء علمي ومنظومة توجيه سلوك العلماء وتضبيب منهجيتهم في البحث والاستقصاء ويقتضي ذلك أن ينخرط الطلبة في استقصاءات علمية مناسبة في مجموعات متعاونة بحيث يكون دور المعلم مرشد وموجه ليس دور عارض .

٦- تعليم العلوم يجب ان يتصدى لقلق العلوم والرياضيات وذلك بالتركيز على اوجه نجاح المتعلم وربطها بحياته وبيئته .

٧- تعليم العلوم يجب ان يحقق اهداف مناهج العلوم وفي صدارة هذه الاهداف خصوصاً من دولنا الاسلامية تعميق الايمان بالله في نفوس المتعلمين عن طريق التبصير في مخلوقات الله وظواهر الكون والاحساس بعظمة الخالق سبحانه وتعالى .

ويمثل الشكل الآتي اجراءات الانموذج الواقعي .



فاعلية كل من أنموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي على التحصيل العلمي وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين..... د. محمد ابراهيم عاشور

أولاً / المدخل : ويتم فيه الدخول بالدرس من خلال التهيئة الحافزة

ثانياً / معالجة المفاهيم الخاطئة :- ويتم فيه طرح الاسئلة حول الحالة المعرفية السابقة وتصحيح خطأ في فهم الطلاب للمفاهيم السابقة وفق الاستراتيجية المقترحة من هذا النموذج .

ثالثاً / النشاطات :- وسيتم فيها تقسيم الطلاب في مجموعات متعاونة ثم تطرح اسئلة مثيرة للتفكير تتم الاجابة عنها من خلال تنفيذ التجارب او مشاهدة العرض والدخول في حوار داخل المجموعة نفسها .

رابعاً / جلسة الحوار : ويتم فيها المناقشة الجماعية في اجابات المجموعة وتوزيع الجوائز على المجموعة الفائزة ووضع اسماء افرادها على لوحة الشرف .

خامساً / التنظيم : يتم فيه التدريس المباشر من قبل المعلم اذ ينظم المعلم استنتاجات الطلاب ويذكر الاسماء الاصطلاحية للمفاهيم العلمية ويصوغ المبادئ والقوانين .

سادساً / التطبيق : ويتم فيه ربط نتائج الدرس بحياة الطلبة او بالمواقف العلمية الجديدة ، وكما يتم ربط العلم

سابعاً / الغلق : يلخص المعلم ماتم عمله في الدرس ويذكر النقاط الرئيسة التي تمت تغطيتها .

( ابراهيم ، ٢٠٠٤ ، ص: ٨٥٦ )

ويتألف الأنموذج الواقعي لتدريس العلوم من ثلاث مكونات هي تحليل الواقع والتخطيط للتدريس والتنفيذ ( الخليلي وآخرون / ١٩٩٦ ، ص: ١٤٣ - ١٥٠ )  
أولاً : تحليل الواقع :-

ويتم تحليل الواقع قبل تنفيذ التدريس حيث يجب على المعلم الاجابة عن الاسئلة  
التالية :-

- مطابقة الموضوع او المحتوى العلمي الذي سوف يدرس .
- مامدى امكانية وقدرات المعلم على تدريس هذا الموضوع او المحتوى .
- مواقع الطلاب الذين سوف يدرس لهم هذا الموضوع او المحتوى .
- مواقع المدرسة التي سيتم تدريس الموضوع او المحتوى فيها .
- مواقع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم .

#### ثانياً : التخطيط للتدريس :-

- ويركز هذا المكون على اعداد خطة التدريس والتي تتألف من عدة عناصر وهي:
- تحديد المدخل ( التهيئة الحافزة )
  - تحديد المبادئ والتعميمات التي سيتم تعليمها .
  - تحديد التجارب والنشاطات التي سينفذها الطلبة .
  - تحديد الاسئلة المثيرة للتفكير التي ستطرح للحوار .
  - تحديد اوجه ربط المعرفة العلمية بحياة الطالب وبيئته وبالايمان بالله سبحانه وتعالى .

#### ثالثاً : تنفيذ الدرس :-

ويركز هذا المكون على مايدور في حجرة الدرس اذ يتكون من عدة خطوات  
متسلسلة وهي :

- ١- المدخل : ويتم فيه الدخول للدرس من خلال التهيئة الحافزة واثارة فضول  
الطلبة والمشاركة في النشاطات .
- ٢- معالجة المفاهيم المغلوطة ( الفهم الخطأ ) عند الطلبة ، ويتم ذلك من خلال  
ثلاث مراحل وهي :-



- مرحلة عدم الرضا بالفهم المغلوط .
  - مرحلة تقبل الفهم العلمي السليم .
  - مرحلة تبني الفهم العلمي السليم .
- ٣- تنفيذ النشاطات : حيث يتم فيه تقسيم الطلبة الى مجموعات متعاونة تم توزيع العمل التي تتضمن الاسئلة المثيرة للتفكير .
- ٤- جلسة الحوار : حيث يتم بها المناقشة الجماعية حيث يقود المعلم الحوار نحو المفهوم او المبدأ المطلوب تعلمه .
- ٥- التنظيم : ويتم فيها التدريس المباشر من قبل المعلم حيث ينظم استنتاجات الطلبة ويصوغ المفاهيم والمبادئ والقوانين لصياغتها الصحيحة .
- ٦- التطبيق : ويتم فيها ربط نتائج الدرس بحياة الطالب او بالمواقف العملية الجديدة والتذكير بعظمة الخالق سبحانه وتعالى اما عن طريق الاستشهاد بالآيات الكريمة او بقول المعلم سبحانه الله ما أعظم قدرة الله ودقة صنعه... الخ .
- ٧- الغلق : ويتم فيها تلخيص المعلم خاتمة عمله في الدرس ، بذكر النقاط الرئيسية التي تمت تغطيتها فيه . ( ابراهيم ، ٢٠٠٤ ، ص: ٨٥٤ ) .
- ان التعليم بالضرورة يبدأ بفهم المعلم ماذا يريد ان يعلم ومدى مقدرته على ترجمة هذا الفهم من خلال سلسلة من النشاطات والتي من خلالها تتوفر للطلاب فرص للتعليم الهادف ، والطلاب يشاهدوا فيلماً يظهر فيه العلماء والمهندسون وهم منهمكون في العمل متعاونون ومتفهمون ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات مستخدمين الاستقصاء من خلال سلسلة النشاطات القصيرة تركز على تعلم المهارات. ( ص ٢٢١ ، ٢٠٠٠ ، Ho lbrook , koiodner )

ولقد تعددت وجهة نظر التربويين في طبيعة مهارات الاستقصاء العلمي ومسمياتها وامكن ترجمتها الى مهارات سلوكية يمكن تدريب المتعلمين عليها وقياسها كنتاج تعلم للاستراتيجيات المختلفة في تدريس العلوم وتسمى مهارات الاستقصاء العلمي احياناً بمهارات التفكير العلمي ، ومهارات عمليات العلم ، ومهارات التجريب العلمي ومهارات البحث العلمي ( محمد ، ٢٠٠٣، ص: ٦٦ - ٧٦ ) ويشير ( خليفة وخريشة ، ١٩٩٨ ، ص: ٢٠٩ ) الى ان اهمية الاستقصاء يعود في المقام الاول الى العديد من مهارات التفكير التي يسعى الى تطويرها لدى المتعلمين والتي تسمى المهارات الاستقصائية وحدد ( زيتون، ١٩٩٢، ص : ٨ ) مهارات الاستقصاء العلمي في ست مهارات هي: صياغة الفرضيات ، عمل التنبؤات ، تحديد الافتراضات ، تمييز البيانات عن الفروض ، تفسير البيانات ، تقويم البيانات والاسباب ( محمد، ٢٠٠٣، ص: ٦٧ ) ، فيما يحددها ( نشوان، ٢٠٠١ ، ص: ٢٠٨ - ٢١٤ ) في احدى عشرة مهارة وهي الملاحظة ، المقارنة ، التعريف ، التصنيف ، القياس ، التفسير ، التنبؤ ، التأكد ، صياغة الفرضيات ، عزل المتغيرات ، التجريب ، وتعرفها ( محمد، ٢٠٠٣، ص: ٦٨ ) بأنها تلك المهارات التي يستخدمها طلبة الصف الاول الاعدادي اثناء القيام بأستقصاءات علمية للتوصل الى المعرفة الجديدة حول الظواهر الطبيعية المخيفة المصاغة وفقاً لاستراتيجية الأنموذج التوليدي ) .

ويؤكد جانيه ( زيتون، ٢٠٠٤، ص: ١٠١ - ١٠٦ ) ان عمليات العلم هي اساس التقصي والاكتشاف العلمي وهي تتميز بعدد من الخصائص منها :

١- عمليات تتضمن مهارات عقلية محددة يستخدمها الافراد لفهم الظواهر العلمية

٢- انها سلوك محدد للافراد يمكن تعلمها او التدريب عليها .

٣- عمليات يمكن تعميمها ونقلها في الحياة .

ويعرف (الحبشي وعبد المقصود ، ١٩٩٨، ص : ١٤١) عمليات العلم بأنها مجموعة من العمليات العقلية الخاصة التي تطبق عند بحث مشكلة علمية معينة كالملاحظة والتصنيف واستعمال الارقام وادراك العلاقات المكانية والزمانية والقياس والاتصال والتنبؤ والاستنتاج والتحكم في المتغيرات وتفسير البيانات وفرض الفروض والتعريف الاجرائى .

وحددت ( الشريف، ٢٠٠٠، ص : ٩٧ - ٩٩ ) المهارات والعمليات الهامة والضرورية للتفكير في الملاحظة واستعمال العلاقات المكانية والزمانية والتصنيف واستعمال الارقام والقياس والاتصال والتنبؤ والاستنتاج وفرض الفروض والتعريف الاجرائى والتحكم في المتغيرات وتفسير البيانات والتجريب ويقول البعض ، أن الاستقصاء نشاط متعدد الوجوه يتضمن الملاحظات وطرح الاسئلة والبحث والتخطيط واستعمال الادوات والتجميع والتحليل وتفسير البيانات واقتراح الحلول والتنبؤات واستخلاص النتائج واختبار الفرضيات والاخذ بعين الاعتبار التفسيرات البديلة ، ولقد صنف اخرين مهارات التفكير على انها التلخيص ، المقارنة ، الملاحظة ، التصنيف ، التفسير ، النقد ، التخيل جمع المعلومات ، ادراك العلاقات وصنع الافتراضات ، تصميم البحث ، التنبؤ ، اختيار الفرضيات ، استخلاص النتائج ، طرح الاسئلة ، والحفظ والتذكر .

ويحدد الباحث في البحث الحالي مهارات الاستقصاء العلمي في ثمانية مهارات وهي : القياس ، المقارنة ، التنبؤ ، ضبط المتغيرات ، التعريف الاجرائى ، تفسير البيانات ، فرض الفرضيات ، التجريب ، ويعرفها الباحث على النحو التالي : -

- ١- القياس : تقدير قيمة شيء وفق معايير خاصة وموضحة مسبقاً لدى المتعلم
- ٢- المقارنة تمييز الطالب بين ظواهر متعددة بناء على معايير خاصة وموضحة مسبقاً في ذهن الطالب .

٣- التنبؤ : هو مهارات عقلية يقوم فيها الطالب بتحليل المعلومات ذات العلاقة بالظواهر العلمية والموجودة مسبقاً في بنيته المعرفية ثم يستقريء المستقبل وفق هذا التحليل .

٤- عزل المتغيرات : يقصد به تحديد العوامل المؤثرة والغير مؤثرة على صدق سلامة نتائج التجربة ثم السيطرة على العوامل المؤثرة حتى يمكن التعامل على النتائج بدرجة مصداقية اكبر .

٥- التعريف الاجرائي : تعريف المفهوم بالاجراءات التي نستخدمها في تحديده .

٦- صياغة الفرضيات : هي مهارة الطالب في وضع حلول متوقعة وممكنة لمشكلة ما بناء على معطيات في البنية المعرفية لدى المتعلم وتخضع هذه الحلول للاختبار لبيان صحتها او عدم صحتها .

٧- تفسير البيانات : يقصد به التوصل الى علاقات متداخلة واستنتاجات معينة من خلال جداول رقمية او رسوم بيانية او رسوم مصورة او علاقات رياضية .

٨- التجريب : التجريب يعني تنفيذ خطوات محددة وواضحة لاختيار فرضية معينة تمثل نتائج قبول او رفض الفرضية .

#### هدف البحث :-

يهدف البحث الى التعرف على فاعلية كل من انموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والتحصيل العلمي من خلال التحقق من الفرضيات التالية : -

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي بين  
مجموعة الطلاب الذين يدرسون باستخدام انموذج المنحني البنائي ومجموعة  
الطلاب الذين يدرسون باستخدام الانموذج الواقعي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية على التحصيل العلمي بين مجموعة  
الطلاب الذين يدرسون باستخدام انموذج المنحني البنائي ومجموعة الطلاب  
الذين يدرسون باستخدام الانموذج الواقعي .

#### **حدود البحث : اقتصر البحث على :-**

١- طلاب معهد اعداد المعلمين الصباحي / الكرخ الاولى للعام الدراسي ٢٠٠٩

- ٢٠١٠

٢- تدريس مادة العلوم العامة العملي / للصف الرابع فرع العلوم والرياضيات.

#### **تحديد المصطلحات :-**

أنموذج المنحني البنائي : هو أنموذج تدريسي ينمي لدى المتعلم مهارات  
الاستقصاء العلمي ، بتقديم حلول وتفسيرات تؤدي الى اتخاذ قرارات لحل مشكلة ما  
في وجود المدرس الموجه والميسر لذلك .

الأنموذج الواقعي : توظيف متطلبات الفلسفة البنائية ومبادئ تدريس العلوم بمختلف  
الظروف الواقعية المتمثلة بطبيعة موضوع الدرس وخصائص الطلبة والمدرس  
والمكون من ثلاث مكونات

( تحليل الواقع ، التخطيط ، التنفيذ ) ( الخليلي، ١٩٩٦، ص: ١٥٠ ) .

مهارات الاستقصاء العلمي : تلك المهارات التي يستخدمها الطلاب اثناء القيام  
باستقصاءات علمية للتوصل الى المعرفة الجديدة باستخدام كل من انموذج المنحني  
البنائي والانموذج الواقعي.

فاعلية كل من أنموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي على التحصيل العلمي وتنمية مهارات  
الاستقصاء العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين..... د. محمد ابراهيم عاشور

---

ويحدد الباحث في البحث الحالي مهارات الاستقصاء العلمي في ثمانية مهارات وهي  
( القياس،المقارنة، التنبؤ، ضبط المتغيرات،التعريف الاجرائي، تفسير البيانات، فرض  
الفرضيات، التجريب ) .

## الفصل الثاني ( الدراسات السابقة )

### المحور الاول : الدراسات التي تناولت الأنموذج البنائي .

شهدت السنوات الاخيرة اهتماماً متزايداً بالبحث باستخدام أنموذج المنحني البنائي حيث تشير معظم الدراسات الى فاعلية استخدام هذا الأنموذج على متغيرات تابعة متنوعة ومنها:-

#### ( ١ ) دراسة ( hand treagust ; 1991 )

هدفت الدراسة الى بناء منهاج لموضوع الاحماض والقواعد للصف العاشر عن طريق المقابلات تم تحديد خمسة انماط من الفهم الخاطيء في هذا الموضوع ، استخدمت في وضع ( ١٥ ) خطة صفية في ( ٧ ) نشرات لتدريس الصف العاشر في استراليا بالاستراتيجية البنائية حيث تتضمن كل خطة ثلاث فصول رئيسية هي نمط فهم بديل خاطيء ، وانشطة خاصة لتشجيع الخلاف المفهومي، واسئلة تكشف عن عدم الانسجام في مفاهيم الطلبة ، وطبقت الاستراتيجية على شعبة من شعب الصف العاشر حيث قسم طلابها الى مجموعات تقوم كل منها باجراء الانشطة المعينة ، ويطلب من كل طالب تعديل مفهومه الاصلي المثبت في بداية النشرة ، وفي كل الحالات كان الطلبة يقومون باجراء تعديلات على انماط فهمهم البديل ثم اعيد تطبيق الاستراتيجية مرة ثانية على طلاب الصف العاشر ، كانت احدى الشعبتين مجموعة تجريبية درست موضوع الاحماض والقواعد بالاستراتيجية البنائية والشعبة الاخرى مجموعة ضابطة درست الموضوع نفسه عن طريق الشرح والتفسير واطهر التطبيق ان التعلم ذا معنى يحصل باستخدام الاستراتيجية البنائية اكبر من التعلم الذي يحث عن طريق الشرح والتفسير .

## ٢) دراسة ( caporeo / 1994 )

هدفت الدراسة الى معرفة اثر الأنموذج البنائي على التحصيل ، تم تطبيقها في الولايات المتحدة الامريكية على طلبة كلية مجتمع دراسة ليلية ، وقام الباحث بأستخدام اختبار التحصيل كاداة تم تطبيقها على عينة مكونة من ( ٤٤ ) طالباً وقد اوضحت النتائج ان معدل تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ( التي درست بالأنموذج البنائي ) اعلى من معدل تحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة العادية.

## ٣) دراسة ( Appletan , 1997 )

هدفت الدراسة الى تحليل ووصف تعلم التلاميذ اثناء استخدام نموذج يعتمد على النظرية البنائية في تدريس العلوم ولتحقيق هذا الهدف فقد قام الباحث باعداد نموذج يتكون من ثلاث دروس تتضمن احداثاً متناقضة في موضوعات ( الطفو والغطس، البزل، الشد ) اختار الباحث عينة مكونة من ثلاث فصول مختلفة ( طلاب ، طالبات ) ذوي مستويات عقلية مختلفة من سن ( ١١ - ١٣ ) عام في المدن المحلية في كويسيلاند باستراليا ، حيث تم تدريس المجموعات الثلاث باستخدام هذا النموذج وقد قام الباحث باجراء مقابلات منفردة لثلاث تلاميذ من كل فصل بعد كل درس من الدروس الثلاثة ليصبح مجموع المقابلات ( ٢٧ ) مقابلة وكانت هذه المقابلات والدروس المصورة بالفيديو والملاحظات المبدئية هي مصادر جمع المعلومات لهذه الدراسة ومن خلال الصور النهائية للأنموذج امكن بوضوح تحديد وصف التطور المعرفي للتلاميذ اثناء دروس العلوم . وخلصت الدراسة الى تعميم أنموذج التدريس بتحديد ووصف التطور المعرفي للتلاميذ اثناء الدرس ويزود المعلم بمعرفة مسبقة حول كيفية تعرف الطلبة اثناء حل المشكلات خلال الدروس وبالتالي تحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة .

## ٤) دراسة ( windschit R And re 1997 )



هدفت الدراسة الى تقصي اثر استخدام الأنموذج البنائي في التغيير المفهومي لدى طلبة الجامعة واستخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية في تدريس علم التشريح وعلم وظائف الاعضاء وقد اختار الباحث عينة مكونة من ( ٢٢٥ ) طالباً من الطلبة الجدد وطلبة المستوى الثاني الذين يدرسون أي مساق من مساقات علوم الاحياء في جامعة الغرب الاوسط بواشنطن ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبتين ( درست باستخدام أنموذج التعلم البنائي ) ومجموعة ضابطة ( درست بالطريقة العادية ) وقد طبق عليهم الباحث اختبار مكوناً من ( ٢٤ ) بنداً مقسماً الى ست مناطق مفاهيمية وتمثل كل منطقة احد مفاهيم موضوع الاوعية الدموية وقد اشارت نتائج التطبيق البعدي للاختبار الى دلالة واضحة التعبير المفهومي لدى طلبة المجموعة التجريبية اذ تفوقوا على طلبة الضابطة في منطقتين من المناطق المفاهيمية الستة ، بينما لم توجد فروق في المناطق الاربع الاخرى كما اشارت الى ان الافراد ذوي التصورات المعرفية المتطورة يتعلمون أكثر من خلال نموذج التعلم البنائي .

ثانياً : الدراسات التي تناولت مهارات الاستقصاء :-

#### ١- دراسة محمد ( 2003م )

فعالة الأنموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الاول الاعدادي .

هدفت الدراسة الى بيان الأنموذج التوليدي في تدريس العلوم على تعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي ( الملاحظة ، العلامات المكانية والزمانية ، التصنيف ، القياس ، الاتصال ، التنبؤ ، الاستنساخ ) والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الاول الاعدادي بمدرستي

المنيا الاعدادية بنين ، وسوزان مبارك الاعدادية واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من ( 70 ) طالباً وطالبة ضمن مجموعة تجريبية واحدة وتكونت ادوات الدراسة من استبانة استطلاعية واختيار تشخيصي مفتوح النهاية واختيار التصورات البديلة المعدة وفق الأنموذج التوليدي وجميعها من اعداد الباحثة وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ( ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ ) ومن اهم نتائجها ان الأنموذج التوليدي مغالبة كبيرة في اكتساب مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلبة عينة البحث .

### ٣-دراسة الحيلة ( 2003 م )

اثر برنامج استقصائي معتمد على الوسائل التعليمية البيئة في التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل لطلبة الصف السابع الاساسي في مادة العلوم وفي تنمية تفكيرهم الابداعي واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة على ( ٧٠ ) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من طلبة الصف السادس الاساسي بمدرستين من المدارس الخاصة في محافظة عمان الكبرى موزعون على اربع شعب اثنتان الذكور ( 76 ) واثنتان للاناث ( 98 ) وتكونت مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من كل من الذكور والاناث تكونت ادوات الدراسة من اختيار توراس للتفكير الابداعي الصور اللفظية ( أ ) اختبار تحصيلي وبرنامج استقصائي من اعداد الباحث وتم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ( 2001 - 2002 ) وكان من نتائج تفوق الطلبة التجريبيين على طلبة الضابطة في التحصيل المباشر والمؤجل ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية المجموعتين في عنصر الطلاقة بينما وجدت فروق في عنصري المرونة والاصالة كما والابداع الكلي .

### ٣-دراسة موسى ( 2001 ) .

فاعليه برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس بالعروض العملية  
الاستقصائية لدى طلاب الفرقة الثالثة بقسم الاحياء بكلية التربية .  
هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات  
التدريب ( مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ) بالعروض العملية الاستقصائية لدى  
طالبات الفرقة الثالثة تخصص احياء بكلية التربية جامعة طنطا واستخدم الباحث  
المنهج التجريبي من نوع المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي وتكونت  
عينة الدراسة من ( ٤٠ ) طالبة توزعت الى ( ٢٠ ) طالبة كمجموعة تجريبية و  
( ٢٠ ) طالبة كمجموعة ضابطة وكانت ادوات الدراسة عبارة عن بطاقة تقويم في  
تخطيط دروس العروض العملية الاستقصائية وبطاقة ملاحظة اداء الطالبات  
للعروض الاستقصائية داخل حجرة الدراسة في التربية العملية وكلتا الاداتين من  
اعداد الباحث وكان من اهم النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار  
القبلي والبعدي في متغيرات المهارات الكلية ومهارة التخطيط ومهارة التنفيذ لصالح  
التجريبية .

### الفصل الثالث

**اجراءات البحث :-** يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث والتي شملت الآتي :-

اولاً التصميم التجريبي :- ينبغي على الباحث قبل اجراء بحثه القيام بأختيار التصميم التجريبي المناسب ليكفل له الحصول على نتائج ايجابية يتمكن من خلالها التحقيق من فروض بحثه وقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ( مجموعتين تجريبيتين التي تضبط كل منها الاخرى كونه مناسباً لطبيعة بحثه .

#### جدول ( ١ )

##### التصميم التجريبي المعتمد في البحث

| المجموعة          | المتغير المتصل         | المتغير التابع                   |
|-------------------|------------------------|----------------------------------|
| التجريبية الاولى  | انموذج المنحني البنائي | التحصيل ومهارات الاستقصاء العلمي |
| التجريبية الثانية | الانموذج الواقعي       |                                  |

##### ثانياً : مجتمع البحث وعينه :-

حدد مجتمع البحث بطلاب الصف الرابع قسم العلوم في معاهد اعداد المعلمين ( النهارية ) في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي ( ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ ) وتم اختيار معهد اعداد المعلمين في حي العدل بصورة قصدية وذلك لكون الباحث زميل احد اعضاء هيئة التدريس في المعهد من حملة الشهادات العليا اختصاص طرائق تدريس العلوم ويضم شعبتين للصف الرابع قسم العلوم مما يساعد في اختيار مجموعتي البحث وتم اختيار الشعبة ( ب ) لتكون المجموعة التجريبية الاولى والشعبة ( أ ) لتكون المجموعة التجريبية الثانية عشوائياً وبعد استبعاد الطلبة الراسبون في الصف الرابع اصبح عدد المجموعتين وكما موضح

في الجدول ( ٢ ) الذي يبين توزيع عينة البحث بين المجموعتين التجريبيتين  
الاولى والثانية .

| الشعبة | المجموعة             | عدد الطلاب<br>الكلية | عدد الطلاب<br>الراسبون | عدد الطلاب<br>الناجحون |
|--------|----------------------|----------------------|------------------------|------------------------|
| ( ب )  | التجريبية<br>الاولى  | ٢٦                   | ٢                      | ٢٤                     |
| ( أ )  | التجريبية<br>الثانية | ٢٧                   | ٣                      | ٢٤                     |

### ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث :-

على الباحث تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة  
بالبحث ، وجرى الباحث التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية :-

١- التحصيل الدراسي لمادة العلوم للسنة الدراسية السابقة .

٢- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالاشهر .

٣- درجة ذكاء الطلاب . ( مقياس رافن )

٤- اختبار المعلومات السابقة .

وبعد التأكد من السلامة الداخلية لمتغيرات البحث من خلال اجراء التكافؤ بين افراد  
مجموعتي البحث في المتغيرات السابقة ، قام الباحث بالتثبت من السلامة الخارجية  
من خلال قيام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه وتشابه قاعتي الدراسة في الظروف  
الغير نقية وتنظيم جدول الدرس الاسبوعي بحيث يضمن تقارب الوقت المخصص  
للمحاضرة للمجموعتين وتم تطبيق اداتي البحث والاختيار التحليلي تحت الظروف  
متشابهة .

#### رابعاً : مستلزمات البحث :-

وتتضمن ما يأتي :-

١- تحديد المادة العلمية ( المحتوى ) حدد الباحث المادة العلمية التي سوف يقوم بتدريسها لعينة البحث وهي التجارب العلمية الخمس عشر الاولى من كتاب العلوم العملي المقرر للصف الرابع قسم العلوم للعام الدراسي ( ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ ) وتدرس هذه المادة في الفصل الدراسي الاول وبمعدل ( ٦ ) ساعات اسبوعياً لكل مجموعة .

٢- تحديد المفاهيم العلمية :- لغرض تحقيق اهداف البحث ، قام الباحث بتحليل محتوى التجارب العلمية الخمس عشر باستخراج المفاهيم الرئيسية الفرعية وقد عرضت على مجموعة من المختصين في مادة العلوم وطرائق تدريسها للثبوت من صحتها وشمولها لمفردات المادة المقررة وفي ضوء ما أسهم تم تعديل صياغة بعض منها .

٣- صياغة الاغراض السلوكية وتحديد مستوياتها :- اعتماداً على محتوى المادة وعلى المفاهيم العلمية التي تم تحديدها قام الباحث بصياغة الاهداف السلوكية للمادة العلمية المقررة معتمداً تصنيف بلوم في المجال المعرفي وقد بلغت ( ١٥٠ ) هدفاً عرضها على عدد من الخبراء في مجال التربية وطرائق التدريس لبيان آرائهم في وضوحها ودقة صياغتها وشمولها لمستوى المادة العلمية وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم اعادة صياغة بعض منها وحذف اربعة اهداف لعدم سلامتها واستقرت الصياغة على ( ١٤٦ ) هدفاً سلوكياً .

٤- اعداد الخطط التدريسية اليومية : التخطيط احد العناصر المهمة التي يتوقف عليها النجاح في عملية التدريس ويساعد على تحديد واختيار الافكار الرئيسية والانشطة المناسبة ( المسوي : ١٩٩٣ ، ص ٧٣ - ٧٤ ) ولذا عرض الباحث الخطط التدريسية لمجموعتي البحث في ضوء محتوى المادة العلمية من هذه الخطط

على مجموعة من المختصين لبيان رأيهم لها وقد اجريت بعض التعديلات البسيطة  
عليها في ضوء ارائهم واعتمدت على غرارها بقية الخطط التدريبية .

#### خامساً : ادوات البحث :-

\_اولاً: الاختبار التحصيلي :

من متطلبات البحث الحالي اعداد اختيار تحصيلي يستخدم في قياس تحصيل  
طلاب عينة البحث لمادة العلوم العلمي مراعي شروط اعداع الاختبار من تحقيق  
الصدق والثبات والشمول والموضوعية واعد الاختيار وفق الخطوات الاتية :-

أ- اعداد جدول المواصفات : ان جدول المواصفات يأخذ بالاعتبار كل من الزمن  
المستغرق لتدريس المحتوى وعدد الاهداف السلوكية المحددة وبذلك يتم تحديد  
 فقرات الاختبار بموضوعية ودرجة عالية من الشمول واعد الباحث جدول  
المواصفات لمحتوى التجارب الخمس عشر الاولى التي درسها الطلاب في فترة  
التجربة وفي ضوء عدد الدروس والاهداف المستغرقة لتدريس كل تجربة وعدد  
الاهداف السلوكية لكل مستوى تم تحديد اوزان الدرس والاهداف السلوكية بحسب  
مستوياتها وروعي زمن الاجابة لتحديد عدد فقرات الاختبار وجود ب ( ٤٠ ) فقرة  
وبذلك يوجز جدول المواصفات درجة المقبولة من صدق المحتوى وصدق تمثيل  
عينة الفقرات للاهداف السلوكية .

ب- اختيار نوع الفقرات : يصلح جدول المواصفات لاي نوع من الاختبارات ( احمد  
، ١٩٩٨ ، ص ١٥٣ ) لذا أعد الباحث اختبارا موضوعيا من نوع الاختيار من  
متعدد .

ج- صلاحية الفقرات :- عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين  
المختصين في التقويم والقياس وطرائق التدريس والمختصين بتدريس العلوم لبيان

ارائهم بصلاحية فقرات الاختبار ، وفي ضوء ارائهم عدلت بعض الفقرات حتى حصلت على نسبة اتفاق أعلى من ( ٨٥ % ) .

د- صدق الاختبار :

- الصف الظاهري : افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو عرضه على عدد من المحكمين لتقرير مدى تحقق الفقرات للصفة المراد قياسها ( ٥٦٦ ، p / ١٩٧٢ / Ebel ) وقد تحقق ذلك .

- صدق المحتوى : استخدام جدول المواصفات يعد مؤشراً من المؤشرات صدق المحتوى ( احمد / ١٩٩٨ / ص ٣٧٣ ) فضلاً عن ذلك تم عرضه على مجموعة من المحكمين لبيان مدى ملائمة الاختبار للمحتوى التعليمي وبناءً على ذلك يعد الاختبار صادقاً .

هـ - صياغة تعليمات الاختبار :

- تعليمات الاجابة : تضمنت معلومات عن الطالب والهدف من الاختبار وتوزيع الدرجات مع انموذج لكيفية الاجابة .

- تعليمات التصحيح : اعدت اجابة نموذجية لجميع الفقرات واعطيت ( ٢٥ ) درجة للاجابة الصحيحة وصفر للخاطئة او المتروكة .وبذلك تراوحت الدرجة الكلية من ( صفر ) كحد ادنى الى ( ١٠٠ ) كحد اعلى .

و - التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار .

الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين الاختبار والتأكد من انه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

### الصلاحية في التطبيق :



تضمنت هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة وقوة تميز الفقرات إذ طبقت على عينة استطلاعية من طلاب الصف الرابع قسم العلوم لمعهد اعداد المعلمين بغداد / الكرخ الاولى بلغت ( ٥٠ ) طالباً بعد أن أكملوا دراسة التجارب الخمس عشر الاولى من كتاب العلوم العملي وبعد تصحيح الاجابات رتبت الدرجات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة واخذت مجموعتين من الدرجات الاولى تمثلت ( ٢٧ % ) أعلى الدرجات والثانية تمثل ( ٢٧ % ) من ادنى الدرجات وحسبت بصعوبة لكل فقرة باستخدام معادلة الصعوبة وجد أن قيمتها تتراوح بين ( ٠,٣٣ - ٠,٧٦ ) وبذلك تعد جيدة ( بلوم ، ١٩٨٣ ، ص: ١٠٧ ) وتراوحت الفقرة التمييزية لكل فقرة بين ( ٠,٣٥ - ٠,٥٢ ) تعد فقرات الاختبار جيدة اذا كانت قوة تمييزها ( ٠,٣ ) فأكثر ( الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ ، ص : ١٣٢ ) وباستخدام معامل التمييز على درجات المجموعتين العليا والدنيا لفقرات الاختبار للبدائل الخاطئة تبين انها جذبت اليها اجابات أكثر من طلبة المجموعة الدنيا ولذا تقرر الابقاء على بدائل الفقرات باعتبارها فعالة ... لقياس ثبات الاختبار استخدم ثبات التجانس ( ٠,٨٨ ) حيث يشير ( احمد ، ١٩٩٨ ) ان معاملات ثبات معظم الاختبارات بين ( ٠,٨٥ ) فأكثر ( احمد ، ١٩٩٨ ، ص: ٣٦٧ )

#### حساب زمن الاجابة ومدى وضوح فقرات الاختبار :-

تم حساب الزمن المستغرق في اداء الاختبار وذلك بتسجيل زمن اول طالب انتهى من الاختبار وآخر طالب انهى الاختبار من العينة نفسها ولحساب متوسط الزمن حدد الوقت المناسب ( ٦٠ دقيقة ) وتم التحقق من مدى وضوح التعليمات والفقرات من ملاحظة عدم وجود استفسارات .

ثانيا : مقياس مهارات الاستقصاء العلمي :-

تم استخدام قياس مهارات الاستقصاء العلمي جاهز تم اعداده حسب خطوات (كرونلاند ) بلغت عدد فقراته ( ٣٢ ) فقرة وقد استخدم من قبل الباحث .  
( العبادلة، ٢٠٠٧، ص: ٤٩ - ٦٠ )

سادساً : اجراءات تطبيق التجربة :-

- ١- باشر الباحث بتطبيق التجربة يوم ١٠/١٠/٢٠٠٩ ولمجموعتي البحث .
  - ٢- انتهت التجربة يوم الاثنين ١١/١٠/٢٠١٠ .
  - ٣- بعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق مقياس الاستقصاء العلمي على مجموعتي البحث بتاريخ ١٢/١٠/٢٠١٠ .
  - ٤- طبق الاختبار التحصيلي في يوم ١٩/١٠/٢٠١٠ بعد الانتهاء من التجربة في وقت واحد لمجموعتي البحث .
- معامل التمييز : استخدم لايجاد تمييز فقرات الاختبار التحصيلي .

ن ص ع - ن ص د

القوة التمييزية = \_\_\_\_\_

١ / ٢ ن

( احمد ١٩٩٨ / ص ٢٩١ )

ن ع م - ن د م

٤- معامل فعالية البدائل = \_\_\_\_\_

١ / ٢ ن

٥- معامل كرونباخ - الفا استخدمت في حساب ثبات الاختبار التحصيلي

$$A = \frac{N}{N-1} \frac{S^2_c}{S^2_t}$$

( احمد / ١٩٩٨ م ص ٣٤٨ )

#### سابعاً : الوسائل الاحصائية :-

استخدمت الوسائل الاحصائية الآتية :-

١- الاختبار / الثاني لعينتين مستقلتين ( T - test )

( سعد : ١٩٩٧ : ص ١٦٧ )

استخدم لمعرفة التكافؤ بين مجموعتي البحث ودلالة الفروق بين لمجموعتين  
البحث في الاختبار التحصيلي ومقياس الاستقصاء العلمي .

## الفصل الرابع

النتائج والتوصيات والمقترحات :-

### أولاً: عرض النتائج

١- التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى التي نصت على :- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى ( ٠٠٥ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التي درست باستخدام الانموذج المنحني البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة التي درست باستخدام الانموذج الواقعي في الاختبار التحصيلي .

قام الباحث بايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا من المجموعتين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما يلي :

### جدول (٢)

الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي .

| المجموع     | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية |
|-------------|------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|
| تجربة اولى  | ٢٤         | ٠٧,٧٧           | ٥٨,٨              | ٨٨,٢                    | ٩٨٠,١                   |
| تجربة ثانية | ٢٤         | ١٢,٦٨           | ٧,٠٣              |                         |                         |

وبملاحظة الجدول يتبين ان قيمة ( ت ) المحسوبة ( ٨٨,٢ ) وهي اعلى من قيمة ( ت ) الجدولية والبالغة ( ١٠٩٨٠ ) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية

الاولى وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التي درست باستخدام انموذج المنحني البنائي على طلاب المجموعة التي درست باستخدام الانموذج الواقعي في الاختبار التحصيلي .

٢- التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية والتي نصت على :- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بمستوى ( ٠,٠٥ ) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التي درست باستخدام انموذج المنحني البنائي ومتوسط درجات طلاب المجموعة التي درست باستخدام الانموذج الواقعي في مقياس مهارات الاستقصاء العلمي .

قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما يأتي :-

### جدول ( ٣ )

الاختبار الثاني للفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في مقياس مهارات الاستقصاء العلمي .

| المجموع     | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية |
|-------------|------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|
| تجربة اولى  | ٢٤         | ١٢,٧٧           | ٦١,٩              | ٧٩,٢                    | ٩٨٠,١                   |
| تجربة ثانية | ٢٤         | ١٧,٧١           | ٨,٠٦              |                         |                         |

وبملاحظة الجدول ( ٣ ) يتبين ان قيمة ( ت ) المحسوبة ( ٧٩،٢ ) وهي اعلى من قيمة ( ت ) الجدولية والبالغة ( ١٠، ٩٨٠ ) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التي درست باستخدام انموذج المنحني البنائي على طلاب المجموعة التي درست باستخدام الانموذج الواقعي في مقياس مهارات الاستقصاء العلمي .

يتضح من الجدولين السابقين ان حجم تأثير النموذج البنائي على التحصيل العلمي وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي كان كبير ويرجع الى عوامل عدة منها :

- ١- اتاح التعلم باستخدام النموذج البنائي الفرصة للطلاب العمل ضمن مجموعات تم فيها المناقشة والتحاور مما ادى الى استيعابهم للمعرفة وتشكيل المعنى في ضوء التواصل بين المجموعات .
- ٢- الأنموذج البنائي ساعد الطلاب على الاكتشاف وممارسة مهارات الاستقصاء العلمي وبناء المعرفة من خلال تعلمهم مع زملائهم داخل المجموعات .
- ٣- المناقشات التي تمت بين الطلاب وبين المدرس في جلسات الحوار والنقاش مكنت الطلاب لسماع اكثر من رأي وأكثر من فكرة مما عمق لديهم المعرفة العلمية .
- ٤- مراعاة النموذج البنائي للفروق الفردية والسرعة الذاتية للتعلم حيث يسمح بالتعلم وممارسة مهارات الاستقصاء العلمي بحسب سرعتهم الخاصة .

#### التوصيات :-

في ضوء النتائج التي اسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية يمكن عرض  
التوصيات التالية :-

- ١- تضمين الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية وخصوصاً أنموذج  
المنحني البنائي في برامج اعداد المعلمين عامة ومعلم العلوم خاصة من  
خلال مقرر طرائق التدريس في المعاهد حتى يكتسب الطالب والمعلم  
معارف حول هذه الاستراتيجيات واسسها النظرية وكيفية تطبيقها .
- ٢- التأكد على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي من خلال استراتيجية او  
أنموذج المنحني البنائي .

#### المقترحات :-

- استكمالاً لما انتهت اليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحث اجراء الدراسات التالية  
:-
- ١- اثر استخدام انموذج المنحني البنائي على اتجاهات الطلاب نحو دراسة  
العلوم .
  - ٢- فاعلية برنامج مقترح تدريبي لاعداد معلم العلوم ليتمكن من تطبيق التعلم  
البنائي داخل الصف .
  - ٣- برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارات الاستقصاء العلمي في تعليم  
وتعلم العلوم .
  - ٤- اثر استخدام انموذج المنحني البنائي في تدريب العلوم على تنمية التفكير  
الابداعي لدى طلاب معهد اعداد المعلمين .

#### المصادر:

- ١- الخليلي : خليل يوسف : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، ط ، دار الحكم ، دبي ، ١٩٩٦ .
- ٢- ابراهيم ، مجدي عزيز ( ٢٠٠٤ ) استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم ، ط ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٣- زيتون ، كمال ( ٢٠٠٢ ) تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ١ .
- ٤- العيسوي ، عبد الرحمن ( ٢٠٠٢ ) الطريق الى النبوغ العلمي ، مؤسسة كتب علم النفس الحديث ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان .
- ٥- سعودي ، منى ( ١٩٩٨ ) فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية ، اعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين ، المجلد الثاني الاسماعيلية ، ٢ - ٥ اغسطس .
- ٦- صبري ، ماهر و تاج الدين ، ابراهيم ( ٢٠٠٠ ) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط اساليب التعلم في تعديل الافكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكية الكم واثرها على اساليب الكم واثرها على اساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ، وسائل الخليج العربي ، العدد ٧٧ .
- ٧- السيد ، جيهان والدوسري ، فوزية ( ٢٠٠٣ ) فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الاول في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١١ .



- ٨- داود ، وديع ( ٢٠٠٣ ) البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات ، المؤتمر العربي الثالث ، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، بدران الضيافة ، جامعة عين شمس ، ابريل .
- ٩- خليفة ، غازي ، وخريشة علي ( ١٩٩٨ ) درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمهارات الاستقصائية واثره في درجة تقضيل طلبتهم لانواع الاسئلة واتجاهاتهم نحوها ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، عدد ١٣ سنة ٧ .
- ١٠- محمد ، ناهد عبد الراضي ( ٢٠٠٣ ) فعالية الأنموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي ، مجلة التربية العلمية ، مجلد ٦ عدد ٣ .
- ١١- نشوان ، يعقوب حسين ( ٢٠٠١ ) الجديد في تعليم العلوم ، دار الفرقان ، للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ١٢- زيتون عايش ( ٢٠٠٤ ) اساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- ١٣- الحبشي ، فوزي ، وعبد المقصود ، هانم ( ١٩٩٨ ) اثر تفاعل الاساليب المعرفية والمعالجات على اكتساب تلاميذ الصف الاول الثانوي للمفاهيم العلمية وعمليات العلم المتضمنة في مادة العلوم ، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، مصر .
- ١٤- الشريف ، كوثر عبد الرحيم ( ٢٠٠٠ ) تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين ، المؤتمر العلمي الثاني عشر ، مناهج التعليم وتنمية التفكير ، جامعة عين شمس .

١٥- الحيله ، محمد محمود ( ٢٠٠٣ ) اثر برنامج استقصائي معتمد على  
الوسائل التعليمية البيئية في التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل للصف السابع  
الاساسي في مادة العلوم وفي تنمية تفكيرهم الابداعي ، دراسات في العلوم  
التربوية ، مجلد ٣٠ ، عدد ١ .

١٦- موسى ، سامية محمد ( ٢٠٠١ ) فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات  
التدريس بالعروض العملية الاستقصائية لدى طلاب الفرقة الثالثة - قسم الاحياء  
بكلية التربية ، مجلة التربية العلمية ، مجلد ٤ ، عدد ٤ .

١٧- العبادلة ، حسام حماده سعيد ( ٢٠٠٧ ) اثر استخدام ثنائية التحليل  
والتركيب في تدريب العلوم على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والميول العلمية  
نحو العلوم لدى الطلبة .

١٨- احمد سليمان عوده ( ١٩٩٨ ) القياس في العملية التدريسية ، الاصدار  
الثاني ، اريد ، دار الامل للنشر والتوزيع .

١٩- سعد ، عبد الرحمن ( ١٩٩٧ ) القياس النفسي ، الكويت ، مكتبة الفلاح.

٢٠- الظاهر ، زكريا محمد واخرون ( ١٩٩٩ ) مبادئ القياس والتقويم في  
التربية ، ط ١ ، عمان ، دار الثقافة والنشر .

٢١- الحسون ، عبد الرحمن عيسى ( ١٩٩٣ ) طرق التدريس العامة ، ط ٧

مكتب فرج للطباعة ، بغداد

22-Ebel, R, I, (1972 ) Essentids Educcational Measurements  
2 nd New York , gersey . Engle Woodcleff , prontece Hall

23- Holbrook , j . and kolodner , j . L ( 2000 ) :scaffolding  
Develop ment of an inguiry based ( science ) Class room . In  
B . fishman and s . oconnor Divelbiss ( E D S ) fouth  
International .Conference of the learning scienoes .

24- Hand , B . and treagust , F . ( 1991 ) : student  
achievement and science curriculum Develo ment using

Constructive from work . school science

And Mematics VoL ( 91 ) ,No . 4 .

25- Capraro , M . ( 2001 ) : Defining constructivism :Its

Influence on the problem solving skills Of students , paper  
presented at the Annual Meeting of the south west  
Educational Research Association,

New Orleans Ecbruary .

26- Appleton , ken ( 1997 ) : Analysis and Description of

Students Learning During science classes Using a  
constructivist – Bas Model , Journal of Research in science  
Teaching vol . 34 , No .3 .

27- Windschitl , M .and Ander , T . ( 1998 ) :Using

computer Simulations to Enhance conceptual change:

The Roles of constructivist Instruction And student

Epistemological Beliefs , Journal of Research in science

Teaching . vol . 35 , No . 2 .

## الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية

أ.م.د. بشرى كاظم الشمري

### مشكلة البحث:

ان المجتمعات المتحضرة الحديثة تزداد بمرور الوقت تعقيدا ، وان هذا من شأنه خلق مشكلات جديدة للأفراد ، مثل: زيادة الاحتكاك بين الناس ، وكثرة الصراع فيما بينهم ، في تعاملهم الاجتماعي والاقتصادي من اجل إرضاء حاجاتهم المادية والنفسية، والتصدي لكل المواقع والعقبات التي تعترض طريق إرضائها .

ان الانقلاب الصناعي الضخم قد خلق كثيرا من المشكلات النفسية والاجتماعية للأفراد، وحشد المصانع والآلات والعمال جراء التغيرات التكنولوجية السريعة والتقلبات المنتظرة وغير المنتظرة في الأسواق العالمية ، وهجرة الناس من الريف الى الحضر والبطالة ، كل هذه العوامل جعلت الأفراد العاملين يعيشون في قلق دائم وتوتر مستمر ، وقد انعكس ذلك على الصحة النفسية للعامل الأمر الذي يؤثر على كفايته الإنتاجية وعلاقاته الاجتماعية بزملائه في العمل ورؤسائه ومرؤوسيه ، والتي تكون مرتبطة ارتباطاً قوياً بمثابرتة على العمل ، وتحمسه له واستقراره فيه، وكثرة تعرضه للحوادث ، وهذا ما يدل على سوء التوافق المهني للعامل (عوض، ١٩٨٣، ص ٦ )

ويرى " كاي " kay ان سوء التوافق ينعكس بأكثر من طريقة من جانب نفس الفرد ، ولهذا فان العامل سيء التوافق قد لا يحدد مظاهر سوء توافقه في الغياب او الشكاوي أو الإصابات أو غيرها فقط من السلوك غير المرغوب في العمل بل ان الفرد قد يمارس قسما منها او كلها ( kay:1961 : p:45 )

ولهذا ارتأت الباحثة أن تسلط الضوء لتعرف الإفرازات النفسية والمهنية التي تنتج عن تنظيم وسوء تنظيم البنية الاجتماعية في المؤسسات المهنية والصناعية

ولاشك ان الأمراض المهنية لها تاثيرات من كونها تضيق على العامل وقت عمله وتضعف إنتاجه ، ونظرا لما بين الكفاية الإنتاجية والصحة النفسية من صلات وثيقة فقد اصبح لازماً الاهتمام بالصحة النفسية للعاملين ، ولتوخي الإصابة بالأمراض المهنية ، ومن هنا فان مشكلة البحث تتبلور في تعرف العلاقة بين الصحة النفسية والأمراض المهنية

### أهمية البحث

لا يمكن للإفراد والجماعات ان تحيا دون عمل ، لان العمل بالنسبة لهم ليس مجرد للكسب المادي فحسب ولكنه وظيفة وغاية في الوقت ذاته فمن خلاله يستطيع الفرد ان يعبر عن نفسه ، والعمل من الناحية النفسية لايعني مجرد بذل جهد عقلي او مادي للتأثير على الأشياء المادية او غير المادية المحيطة بالفرد للوصول الى نتيجة ما ، فهو يتفاعل مع المحيطين به في المؤسسة الصناعية ليعبر عن دوافعه وصراعه وقلقه ، وفي اثناء هذا التفاعل مع الوسط الذي يعمل فيه ينمو وتتكامل شخصيته وتسمو وتحقق ذاته ويشعر بقيمته وإنسانيته.

( فهمي ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠٠ )

لان للعمل اثر قوي على الاتزان النفسي ، اذ توجد صلة قوية بين العمل والأهداف التي تكمن وراء السلوك الانساني ، ولهذا نراه يضحى بالكثير من الراحة لتحقيق دوافعه وأهدافه التي تختلف في نوعها وقوتها وأولويتها عن غيره ضمن المؤسسة الصناعية ذاتها . ويمكن القول بان السلوك الواحد كثيرا ما يصدر عن دوافع مختلفة على سبيل المثال ان غياب العامل قد يكون سببه عدم الرضا عن العمل او بسبب صعوبة العمل وعدم قدرته على الانجاز ، وأحيانا تكون أسباب غيابه خافية عليه هو نفسه وبسبب عدم شعوره بالتوافق النفسي الذي ينعكس على صحته النفسية ومعاناته من أمراض مهنية تعيقه عن اداء وظيفته او عمله التي تمتد أثارها الى نطاق

أوسع من الفرد الى المؤسسة الصناعية الى المجتمع لذا فان توفير الصحة النفسية للعمال ، لا يحقق الفوائد الاقتصادية للمؤسسات فحسب إنما يعود بفائدة كبيرة على تحسين العلاقات الاجتماعية وتكوين شخصيات صالحة متعاونة تثق بنفسها وتنعم بالسعادة والرضا . ( Gouldner: 1959: p 102 )

والصحة النفسية لا تعني مجرد خلو الفرد من الأعراض الشاذة الصريحة العنيفة او الخفيفة التي تبدو في صورة وساوس او هلاوس او توهومات او مخاوف او في صورة عجز ظاهر عن معاملة الناس او ضبط النفس ، بل انها حالة تتميز الى جانب هذه العلاقات السلبية بأخرى ايجابية كالتوافق الاجتماعي ، التوافق الذاتي ، الشعور بالرضا والسعادة ، الإنتاج الملائم ، الجهود البناءة .

( عبد الحميد ، ب ت ، ص ١٩٦٨ )

والصحة النفسية حالة نسبية تختلف درجاتها باختلاف الأفراد ومتى ما تحققت الصحة النفسية ، ادى ذلك الى احداث التوافق النفسي للعامل ، فالتوافق النفسي يعد أمراً مهماً في ميدان العمل الذي يعتبر من الميادين التي ينبغي ان يحظى بالأهمية ، وان هذه الاهمية تعود الى عاملين أساسيين :-

**أولهما :-** ان الفرد يقضي نسبة كبيرة من وقته في ميدان العمل

**ثانيهما :-** الدور المهم للعمل وتأثيره على حياة الفرد ومكانته على اعتبار ان التوافق المهني ما هو الا توافق الفرد لمختلف العوامل البيئية التي تحيط به في العمل وتوافقه للتغيرات التي تطرأ على هذه العوامل على مر فترات من الزمن وتوافقه لخصائصه الذاتية ، فتوافق العامل مع رئيسه ومع المشرف عليه ، ومع زملائه ، وتوافقه مع مطالب العمل ، وتوافقه مع ظروف السوق المتغيرة والخاصة بالعمل ، وكذلك توافقه مع قدراته الخاصة وميوله .

( الهابط ، ١٩٨٣ ، ص ١٦٧ )

اما سوء التوافق المهني فهو عجز الفرد عن التكيف السليم لظروف عمله المادية او لظروفه الاجتماعية ، او كلاهما معا ، بما يجعله غير راضي عنها  
( scott: 1958: p :4 )

ومن هذا المنطلق ارتأت الباحثة توضيح القيمة البالغة التي يمكن ان يحققها المجتمع على وجه العموم والمؤسسات الصناعية على وجه الخصوص فيما لو توفرت الظروف المناسبة للعمل والتي تعتبر الخطوة الرئيسية لتحقيق الصحة النفسية وتجنب ما يمكن تجنبه

كما ان إجراء الدراسة العلمية في المؤسسات المهنية والصناعية ، يعد موضوعا هاما لأنه يسهم في فهم بناء هذه المؤسسات وقدرتها على الأداء وفعالية إدارتها وإمكانياتها في انجاز مستويات إنتاجية عالية على نحو يسهم مباشرة في دفع عجلة الإنتاج وصولا الى الكفاية الإنتاجية .

### أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف :-

- ١- درجة الصحة النفسية للعاملين في المؤسسات الصناعية .
- ٢- الأمراض المهنية الشائعة لدى العاملين في المؤسسات الصناعية .
- ٣- الفروق في الصحة النفسية وفقا لمتغير نوع العمل وساعات العمل وسنوات الخدمة .
- ٤- الفروق في الأمراض المهنية وفقا لمتغير نوع العمل ، ساعات العمل ، وسنوات الخدمة .
- ٥- العلاقة بين الصحة النفسية والأمراض المهنية .

### حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على عينة من العاملين في المؤسسات الصناعية في  
مدينة بنغازي للعام ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥

### تحديد المصطلحات

اولا:- الصحة النفسية

تعريف زهران

(( حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا ، شخصيا وانفعاليا ،  
 واجتماعيا ، أي مع نفسه وبيئته )) ( زهران ، ١٩٧٤ ، ص ١١ )

تعريف القوصي

(( التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ( تفكير ، عاطفة ، سلوك مع القدرة  
على مواجهة الأزمات العادية التي تطرأ عادة على الانسان مع الإحساس  
الايجابي بالسعادة والكفاية )) (القوصي، ١٩٧٥، ص٣٢ )

تعريف عبد الغفار

(( حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة مما يؤدي الى أحسن استثمار لها  
ويؤدي تحقيق وجوده أي تحقيق إنسانيته )) ( عبد الغفار ، ب ت ، ص ٦٠ )

التعريف النظري

(( حالة من التكامل النفسي التي تكون للفرد القدرة على التعامل بشكل متزن  
مع الأزمات النفسية ))

التعريف الإجرائي

(( هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الموظف او العامل من خلال  
استجابته على مقياس العيسوي ))

ثانيا :- الأمراض المهنية

تعريف عبد القادر



(( هو المرض الذي يصيب الفرد بسبب انشغاله في عمل معين او مهنة معينة لفترة طويلة خاصة اذا لم يكن يستخدم الاحتياطات الكافية لوقاية نفسه من إِمراض المهنة )) ( عبد القادر ، ١٩٦٣ ، ص ١٠٩ )

#### تعريف عويد

(( بأنه اختلال وظيفي في المنظمة او المؤسسة ، هذا الاختلال يؤدي الى انخفاض في مستوى الرضا الوظيفي وضعف مستوى الأداء والفاعلية ))  
( عويد ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٧ )

#### تعريف دويدار

(( هو المرض الذي يصيب العامل بسبب عمله في مهنة ما مدة قصيرة او طويلة وذلك نتيجة تعرضه لعوامل مختلفة ذات تأثير ضار يحدث تغييرات بالجسم )) ( دويدار ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٤٩ )

#### تعريف سيزلاقي والاس

(( بأنه تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل من الفرد نفسه او البيئة التي يعمل فيها )) ( سيزلاقي ، ب ت ، ص ٢٠١ )

#### التعريف النظري

((حالات مرضية يتعرض لها الفرد العامل نتيجة تأديته العمل لفترات زمنية معينة تظهر على شكل إعراض عضوية ( جسدية ) ونفسية ))  
التعريف الإجرائي (( هي الدرجة التي يحصل عليها الموظف أو العامل من خلال إجابته على الاستبانة ))

#### ثالثاً:- المؤسسات الصناعية

#### تعريف دويدار

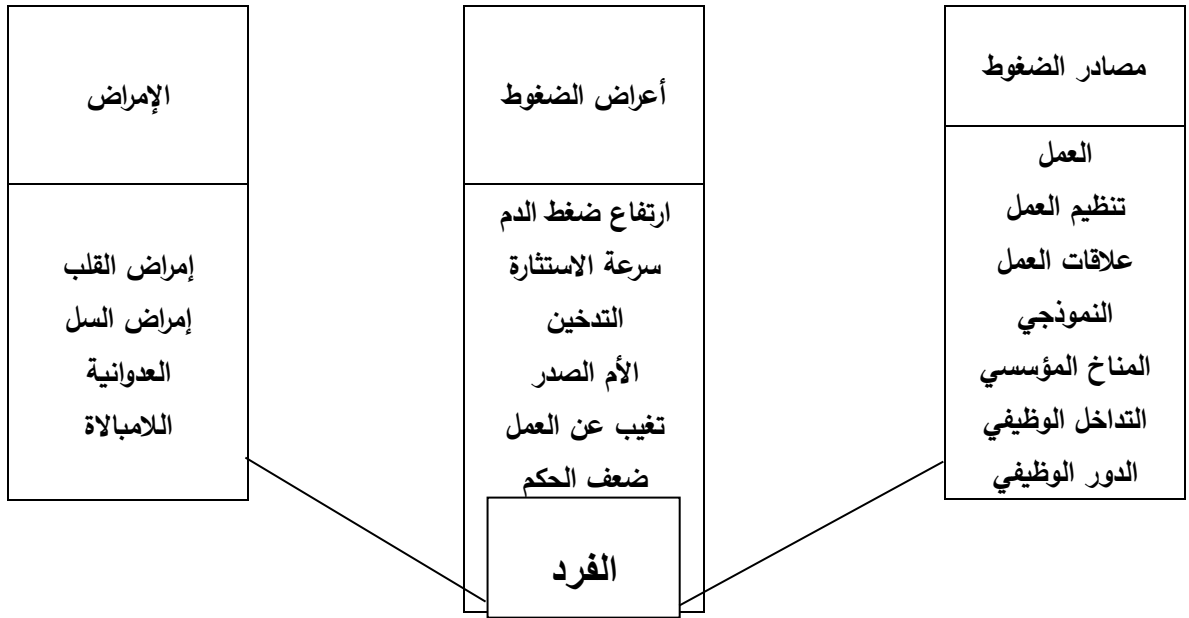
(( هو ذلك الميدان الذي يحوي على مجموعة من الأفراد يمتنون مهنة ما تجمعهم أهداف محددة ويرأسها شخص واحد وهو الذي يحدد الأعمال والواجبات إلى رؤوسيه )) ( دوبرار ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢ )  
**التعريف النظري**

(( هي المؤسسة التي تحوي على الأفراد العاملين فيها ضمن شروط معينة وتلقى عليهم مسؤوليات محددة ضمن إطار المهنة التي يمتنها كل عامل ))

## الفصل الثاني الجزء الأول : - الإطار النظري

نظرية مارشال

حدد مارشال العوامل المسببة للضغط في المهنة والإعراض التي تظهر على الفرد نتيجة لضغوط العمل او المهنة وتتنوع هذه الأعراض منها ما هو خاص بالفرد تكون نتيجتها الإصابة بأمراض منها الصداع المزمن ، القلب وأخرى خاصة بالتنظيم كالشعور العدواني وتزايد الحوادث ، ويتعدى الأمر ذلك الى العلاقات في العمل التي يشوبها التوتر وبالتالي لا يحدث نمو مهني ، وقد ينتهي المطاف الى ظهور إمراض مهنية متمثلة في عدم المبالاة فضلا عن المشاكل السلوكية كالعدوان والتخريب ٠ (عثمان ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥١)

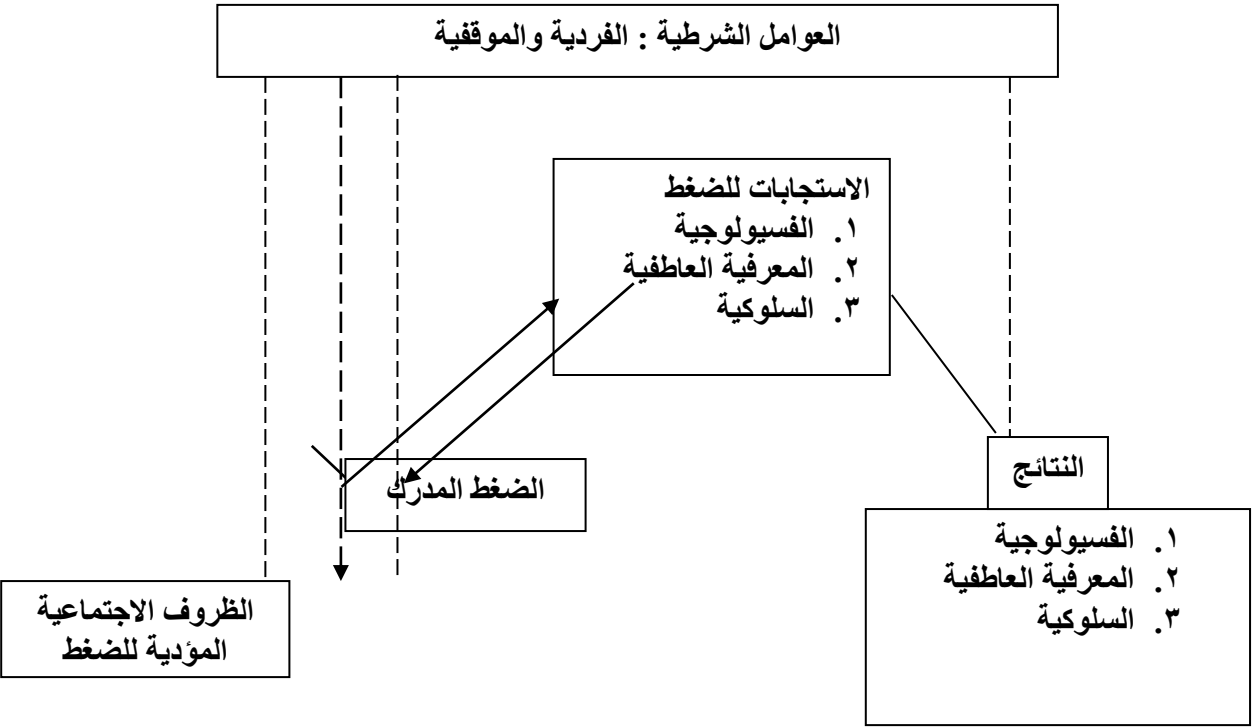


الشكل يبين المخطط التوضيحي لنظرية مارشال

### نظرية هوس House

صاغ هوس House نموذجاً للضغط أطلق عليه نموذج الضغط المهني ، وذلك من خلال نتائج بحثه المتعلقة بمرضى القلب وحاول استعمال أهداف بحثه المتعلقة بدور العامل الاجتماعي والنفسي في معرفة اسباب الأمراض المزمنة ، وبين

ان خبرة الضغط هي استجابة ذاتية ناتجة عن التفاعل بين الظروف الاجتماعية والخصائص الفردية مثل الحاجات والقيم ، إضافة الى خصائص المواقف الاجتماعية كعلاقات العمل الجيدة مقابل علاقات العمل المشحونة بالصراعات والتي ينتج عنها مواقف ضغط تؤثر على عملية إدراك الضغط ، وبّين "هوس" ان طريقة توافق الفرد مع المواقف الضاغطة ذات اهمية وفعالية ، اذ أنّ استجابات الضغط المدرك يمكنها ان تكون استجابات فسيولوجية او سلوكية ، هذا يعطينا مؤشراً إن ما يعرض له العاملون في تنظيماهم من أعباء لها فعالية في الإصابة بعدد من الأمراض (بدران ٢٠٠٣، ص ٢٠)

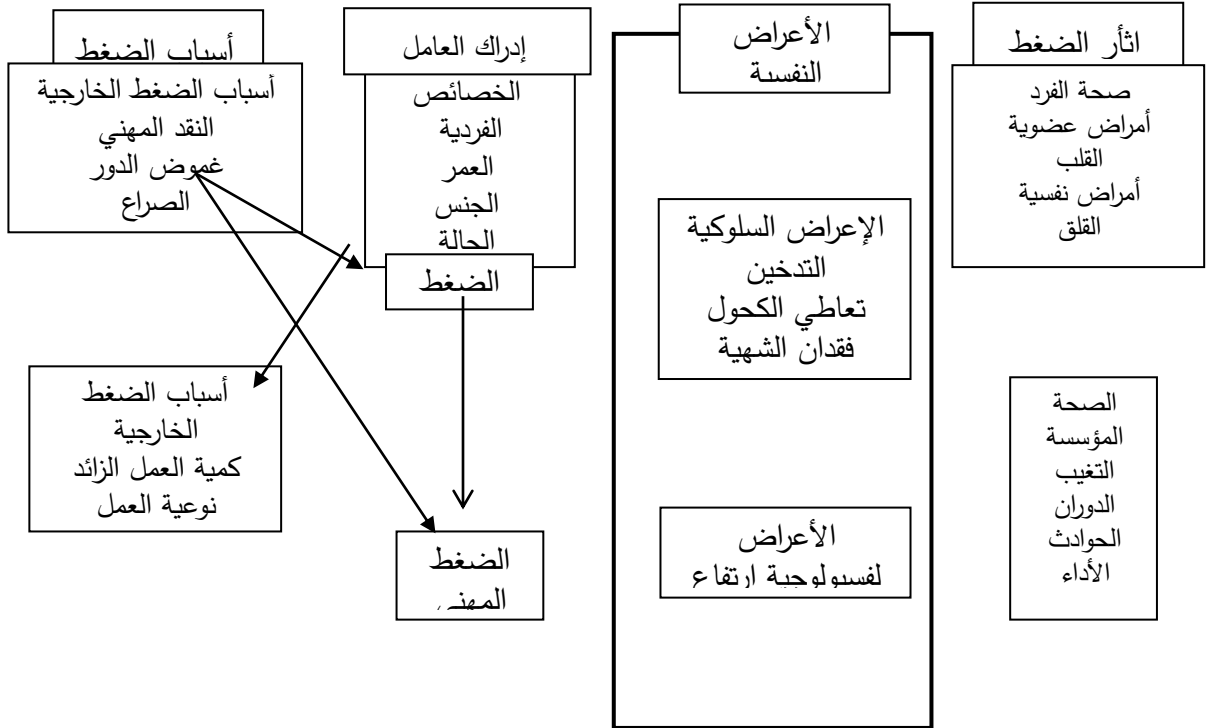


الشكل يوضح مخطط هوس للضغوط المهنية

#### نظرية كشرود:

يرى كشرود ان اسباب الضغوط مختلفة ومتعددة ، منها ما يتعلق ببيئة العمل او خارج بيئة العمل الناتج من الاسرة والمجتمع كما أشار الى إمكانية تناول ودراسة هذه الأسباب مع العديد من التغيرات ذات الصلة بالضغط مثل انعدام الرضا

الوظيفي ، او القلق المستمر والتغيب والتخريب ويرى ،، كشرود،، ان التفاعل بين اسباب الضغوط والفروق الفردية تؤدي الى وجود او عدم وجود دلائل على الضغوط المتصلة في الاعراض التي تقع تحت وطأة الضغوط والتوتر . ( عبد الهادي ، ٢٠٠٣، ص ٥٨ )



الشكل يوضح مخطط كشرود لإعراض الضغط

### نظرية ارسطو:

ترى هذه النظرية بان الجهد الذي يبذله الفرد في عمله يتوقف على مقدار إحساسه الشخصي بمعاملة المؤسسة على اساس المساواة والعدالة ضمن الإطار

الاجتماعي الذي يتواجد فيه أي ضمن رفاق العمل الذين يشترك معهم في هذه المؤسسة حيث تزداد حساسية الفرد تجاه المعاملة التي يتلقاها عند مقارنة نفسه مع الآخرين الذين هم بنفس المؤهلات والكفاءات الوظيفية ، وهذا سيضمن الشعور بدرجة من الرضا الوظيفي .

وتركز هذه النظرية الى حد كبير على المكافآت المالية ، ومع ان التركيز لم يقصد أصلا ، الا ان بروز المردود المالي راجع الى انه من المكافأة الملموسة لدى الفرد ، فعنده تناول المساواة او الإنصاف في المعاملة فمن السهل التحدث عن الإنصاف المادي مقارنة بالإنصاف المتعلق بواجبات العمل او فرص الترقية او التقدير المعنوي . ( ياسين وعسكر ، ١٩٩٩ ، ص ١٢٦ ) .

#### ب- الصحة النفسية :

من الضروري ان نضع في حسابنا اهمية الصحة النفسية في المجتمع بمؤسساته الطبية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية والدينية ، وان نعمل على تحقيق والتناسق بين هذه المؤسسات ، وهذا يحتم تطبيق اتجاهات الصحة النفسية في المجتمع ، لتجنب إفراده وجماعاته كل ما يؤدي الى المرض او الاضطراب النفسي حتى يتحقق الإنتاج والتقدم والتطور والسعادة وان من اهم أهداف الصحة النفسية بناء الشخصية المتكاملة وإعداد شخص قادر على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها خلال أدائه لوظيفته ولعمله ، ولكي تتحقق هذه الاهداف ، لابد من الاستناد على مناهج الصحة النفسية :-

#### - المنهج الإنشائي:

ويتضمن زيادة السعادة والكفاية والتوافق لدى الأسوياء والعادين حتى يتحقق الوصول بهم الى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية ويتحقق ذلك عن طريق دراسة إمكانيات وقدرات الأفراد والجماعات وتوجيهها نفسيا وتربويا ومهنيا .

### المنهج الوقائي :

ويتضمن الوقاية من الوقوع في المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية ويهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقبهم من أسباب الأمراض النفسية بتعريفهم بها وإزالتها ويرعى نموهم النفسي السوي ويهيئ الظروف التي تحقق الصحة النفسية ٠ ( عبد الخالق ، ١٩٨٣ ، ص ١١٥ )

### المنهج العلاجي :

يتضمن علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة الى حالة التوافق والصحة النفسية لان هذا سيخلق لدى العمال او المهنيين مقومات الصحة النفسية سواء أكانت مقوماتها بيولوجية او نفسية او اجتماعية ، ويمكن أن نوضح هذه المقومات بما يلي:

- ١- وراثية متحررة من الخطأ وجهاز عصبي وغددي سليم .
- ٢- تحرير شخصية العامل من الصراعات النفسية سواء كانت شعورية او لاشعورية .
- ٣- تحقيق مطالب الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية على ان يكون ذلك من خلال النظرة الاعتدالية في إشباع الحاجات .
- ٤- مساعدة العامل او المهني على معرفة نفسه واستبصار جوانبها ، ويمكن ان يتم ذلك من خلال وحدة الخدمات الإرشادية والنفسية الموجودة بداخل المؤسسة حيث ان من اهداف وحدة الخدمات النفسية مساعدة الفرد على إدراكه نفسه .
- ٥- لكل شخص حسناته وعيوبه ، وعلينا ان نساعد العامل على ان يقتنع

بهذه الحقيقة وان وجدت عيوب عليا ان لا يتوتر، وانما يتعايش مع هذه العيوب .

٦- وجود الصداقة مبدا هام لتحقيق التوافق النفسي والمهني  
( ياسين وعسكر ، ١٩٩٩ ، ص ٢٤١ ) .

**من خلال استعراض النظريات يتبين لنا :-**

١- اغلبها اتفقت ان ضغط العمل يؤثر على إنتاجية الفرد وبالتالي إصابته بالأمراض المهنية .

٢- الجهد الذي يبذله الفرد في عمله يتوقف على مقدار إحساسه الشخصي بالمساواة والعدالة .

٣- المكافآت المادية لها دور في خلق الدافعية عند العامل نحو العمل .

٤- البعض من هذه النظريات تنظر الى ان الانسان خير بطبعه ، وان القوى الدافعة هي منبثقة من الداخل ولا يمكن فرضها من أي قوى خارجية ، إذن فان الناس لديهم القدرة على النمو والتطور .

### الإمراض المهنية والصحة النفسية



### العوامل المؤدية للمرض المهني :

تختلف هذه العوامل من حيث نوعها وطريقة تأثيرها من مهنة الى أخرى ومن

هذه العوامل :

#### أولا - العوامل الطبيعية

##### ١- الحرارة :

على الرغم من صعوبة التحكم في الظروف فان بعض التجارب أثبتت اثر درجة الحرارة على كفاءة العامل ووجد كل من فيرنون Vernon ، وبيدفولك bed folk ، ووارنر Warner ، انه عندما كانت درجة الحرارة اقل من ٧٠ % ضاع ٣% فقط من الوقت نتيجة مرض العامل ، وعندما كانت درجة الحرارة بين ٧٠ - ٧٩ ضاع ٥, ٤ من الوقت .لان الحرارة تنتج عنها تقلصات عضلية وحالات إغماء نتيجة فقدان ملح كلوريد الصوديوم ( ملح الطعام ) من الجسم وذلك عن طريق العرق ( عبد الحميد والشيخ ، ب ت ، ص ٣٠٠ )

##### ٢- الرطوبة :

ويقصد بها زيادة نسبة بخار الماء في الجو وينتج عنه ضيق في التنفس وتساعد على زيادة مظاهر التأثير بالحرارة ، لذلك وجد ان درجة الرطوبة تؤثر في كل من سرعة العمل وطول فترة الراحة الاختيارية لعمال المناجم ، ففي الهواء المريح استراح العمال ( ٧ ) دقائق في كل ساعة ولكن في الهواء شديد الرطوبة استراحوا ( ١٢ ) دقيقة معنى هذا انهم يحتاجوا وقتا طويلا في حالة درجات الرطوبة العالية .

##### ٣- البرودة :

تتواجد في الثلجات وما شابه وينتج عنها تيبس وتجمد الأطراف  
( نقص الدورة الدموية الطرفية ... الخ ) . ( فهمي ، ١٩٧٩ ، ص ٦٧ )  
٤- الوهج ( الضوء الساطع ) :

تبين لبعض العلماء ان الإنتاج يمكن ان يزداد ، ويقل التعب اذا زود المصنع  
بإضاءة طيبة وزالت الإضاءة المتوهجة والظلال الكثيرة ، فقد دلت بعض  
الدراسات ان الإضاءة الجيدة الملائمة اكثر فائدة ، ففضلا عن انه تزيد من  
مقدار الإنتاج ودقته ، فهي تسهل الرقابة على العمال ، وهكذا فان الإضاءة  
الطيبة التي تتميز بشدة الإضاءة المناسبة تسهم في تحقيق راحة العامل  
وكفائته في عمله ولاشك انه يمكن تحقيق اليسير في العمل عن طريق  
مستويات ومعايير سليمة للإضاءة الصناعية المناسبة لكل عمل من الأعمال  
( عبد الحفيظ ، ١٩٨٤ ، ص ٩٠ - ٩٧ ) .

#### ٥- التهوية :

تؤثر التهوية تأثيرا كبيرا في انتاج العامل ونشاطه ، فقد ظهر في تجربة  
أجريت في احدى الشركات ان التحسين في شروط التهوية قد نتج عنه زيادة  
في الإنتاج بحوالي ٤% ونقص كشف المرضى بحوالي خمسين في المائة ،  
وفي الواقع ان سوء التهوية سرعان ما يؤدي الى الشعور بالنعاس والخمول  
والتعب والضجر والضييق . ( عبد الحفيظ ، ١٩٨٤ ، ص ٩٧ )

#### ٦- الضغط الجوي :

\* الضغط المرتفع : وينشأ عنه مرض القيسون نسبة إلى الوعاء الذي يعمل  
به عمال بناء الجسور .  
\* الضغط المنخفض : وينشأ عنه فقاعات هواء في الأوعية الدموية كما في  
الأجواء العليا او المناطق الجبلية العالية .

## ثانيا - العوامل الكيميائية :

- ١- مواد تبتلع وتمتص من الجهاز الهضمي : مثل الزرنيخ والسمبارتور
- ٢- مواد تمتص من الجلد : مثل المبيدات الحشرية او أصباغ النيلين او الفتيك
- ٣- مواد تستنشق وتمتص من الجهاز التنفسي : واستنشاق المواد عن طريق الرئة وتعتبر من المواد الضارة وتنقسم الى :

\* غبار يسبب التليف الرئوي ، السيلقيا وبسيتوس .  
\* غبار المواد النباتية ، وتسبب التهابات في الرئة او إمراض الحساسية مثل القطن والكتان والقصب .

\* غبار المعادن الثقيلة ، وينقسم مفعوله الى :

- غبار يسبب التهابات رئوية ، مثل المنغنيز .
- غبار يسبب السرطان ، مثل النيكل والكروم والزرنيخ .

لهذا فان الصحة النفسية للعامل لها صلة وثيقة بقدرته على الإنتاج والأداء الأفضل في عمله ، لهذا ترى ان ذي الصحة النفسية المعتلة نواة الاضطراب والقلق والصراع النفسي والصناعي ، كما ان شكاواهم لانهاية لها من العمل ومن الناس . ( عبد القادر ، ١٩٨٠ ، ص ٢٤٤ - ٢٤٧ )

ان الحضارة الصناعية تلقي على العامل المعاصر أعباء نفسية كثيرة تهدده تهديدا مباشرا في صحته النفسية ، منها طبيعة العمل الصناعي الذي زاد الإسراف في تقسيمه ومنها رتابة ذلك العمل وملالته ، ثم ضعف شعور العامل بالانتماء والولاء للشركة او المصنع الذي يعمل فيه ، وعجزه عن ادراك النتيجة النهائية لعمله هذا الى ما يجد في دنيا الصناعة من تغيرات تكنولوجية مفاجئة ومن تقلبات منتظرة وغير منتظرة في الأسواق المحلية والعالمية . ( مرسي ١٩٦٢ ، ص ٣٩ )

ولهذا نجد من الضروري الاهتمام وتوجيه الرعاية بصحة العاملين النفسية  
كإجراء تحصيني قبل الإصابة بالاضطرابات واختلال الصحة النفسية وبالتالي  
تدهور الإنتاج.

الجزء الثاني : دراسات سابقة

دراسة هارسون ١٩٧١

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التغيرات في الإضاءة على الإنتاج وكانت  
الدراسة تجريبية توصل الباحثان الى ان التغيرات في الإضاءة ينتج عنها تغير واضح  
في الإنتاج عند العمال حيث يزداد الإنتاج كلما كانت الإضاءة الصناعية افضل (   
عبد الحميد ،١٩٧٢،ص٢٧٧)

دراسة مكتب البحث في التعب الصناعي ١٩٧٢

هدفت الدراسة الى معرفة تأثير الظروف الفيزيائية للبيئة الصناعية على  
عملية نسيج القطن وهي الغياب والحضور الى العمل ، أظهرت النتائج ان هناك  
اختلاف في تغيب العمال نتيجة تغير الظروف الفيزيائية اما التغيب الذي يرجع الى  
المرض يزداد بزيادة درجة الحرارة في او سرعة الهواء في المصنع ( دويدار ، ٢٠٠٣  
،ص٢٧٠)

دراسة ومورجان وليرد ١٩٨٥

هدفت الدراسة الى معرفة اثر الضوضاء في استنفاد الطاقة والجهد قامت  
الدراسات على عينة من العمال يعملون في صناعة النسيج ودلت النتائج من خلال  
استخدام الملاحظة الاستبطانية ان الإنتاج يزداد بمقدار الكفاية الفردية للعامل بمقدار  
٧,٥% اذا استعملت واقيات للآذن وبالتالي تزيد من شعور العامل بالإنتاج  
( دويدار ، ٢٠٠٣، ص ٢٧٠)

دراسة عسكر وعبد الله ١٩٨٨

هدفت الدراسة الكشف عن مدى الضغط المهني الذي يتعرض له العاملون في بعض المهن الاجتماعية وفقا الى بعض التغيرات الديموغرافية مع تحديد الأعراض النفسية والفسولوجية الاكثر تكرارا وارتباطا بالضغط المهني واستخدم الباحثان في دراستهما طريقة الاستبيان على عينة مكونة من (٣٥٣) عاملا موزعين على مهن مختلفة وتوصلت الدراسة الى ان مهن التدريس هي من اكثر المهن تعرضا للضغوط تليها مهنة الخدمة النفسية ثم مهنة الخدمة الاجتماعية بينما كانت علاقة الضغط المهني والمتغيرات الديموغرافية اكثر وضوحا في متغير الحالة الاجتماعية اذا ان المتزوجين اكثر عرضا لضغوط العمل من غير المتزوجين ولمتغير الجنس لصالح الإناث ولم تظهر أي فروق دالة إحصائية مع باقي المتغيرات ،اما فيما يتعلق بالأعراض النفسية والفسولوجية فكانت مرتكزة في الصراع والإرهاق والتي كانت اكثر ظهوراً لدى العاملين فـي مهنة التدريس .  
(عسكر ،١٩٨٨، ص٨٦-١٨٠) .

#### دراسة ذياب البداينة وسوياش سوناد ١٩٩٣

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الضغط المهني وتقدير الأداء المهني والرضا المهني للمدرسين والمدرسات في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في الأردن واستخدم الباحثان مقياس الرضا المهني لقياس لأداء المهني و الضغط المهني ، طبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من ( ٣٠٣ ) مدرسا ومدرسة ، أظهرت النتائج :

- وجود علاقة ايجابية بين اداء المدرسين والمدرسات والرضا المهني
- وجود علاقة سلبية بين الضغط المهني وكل من الأداء والرضا المهني للمدرسين والمدرسات

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة
- من حيث الضغط المهني والأداء المهني .
- (البداينة وسوباش ، ١٩٩٤ ، ص ٤٩ - ٥٢ ) .

### دراسة الهنداوي ١٩٩٤

- هدفت الدراسة الى تحديد مسببات ضغوط العمل وكيفية التعامل معها وفقا لبعض المتغيرات الشخصية طبقت الباحثة استمارة المعلومات الشخصية لقياس مسببات ضغوط العمل على عينة مكونة من ( ٢٧٦ ) عاملا في المجال الصحي بمدينة الرياض في السعودية من أطباء وممرضين وإداريين وكانت النتائج :
- ان إدراك الأفراد لجميع مسببات الضغوط بالعمل يختلف باختلاف جنسية عينة الدراسة وأعمارهم وطبيعة وظيفتهم
  - ان غير السعوديين يشعرون بدرجة اكبر من الضغوط مقارنة بالعاملين في وظائف إدارية
  - كما أن أكثر أسباب ضغوط العمل تكمن في بعدي عب العمل وطبيعة العمل رغم أهميته ( الهنداوي ، ٢٠٠٠، ص ١٠٠ - ١٢٠ )
- مناقشة الدراسات السابقة

في ضوء استعراض الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت الصحة النفسية والأمراض المهنية تجد ان من الممكن الخروج ببعض الجوانب

١- تنوعت الدراسات السابقة بين دراسات هدفت الى معرفة اثر التغيرات في الإضاءة كدراسة هارسون (١٩٧١) ومنها ما هدفت الى معرفة اثر الضوضاء في استنفاد الطاقة كدراسة مورجان (١٩٨٥) و البعض هدف الى تأثير الضغط المهني وبعض المتغيرات كدراسة عسكر وعبد الله

- (١٩٨٩) ودراسة البداينة (١٩٩٣) والبعض هدف الى تحديد مسببات ضغط العمل كدراسة وفيه (١٩٩٤) .
- اما الدراسة الحالية هدفت الى معرفة الصحة النفسية والإمراض المهنية في المؤسسات الصناعية .
- ٢- تراوحت إعداد عينات الدراسات السابقة بين (١٤٠-٣٥٣) حيث بلغت عينة دراسة عسكر وعبد الله ( ٣٥٣ ) عاملا بينما الدراسة الحالية تتحدد عينتها (١٤٠) عاملا .
- ٣- تم استخراج الصدق والثبات للمقياس المستخدمة في الدراسات وقد اعتمدت اغلب الدراسات الصدق الظاهري وهذا ما قامت به الدراسة الحالية اما الثبات فقد تباينت الدراسات في استخراج الثبات فمنها ما استخدم طريقة التجزئة النصفية كدراسة عسكر وعبد الله (١٩٩٨) والبعض استخدم الفا كرونباخ أو طريقة إعادة الاختبار كدراسة البداينة ( ١٩٩٣ ) ودراسة الهنداوي ( ١٩٩٤ ) وكذلك الدراسة الحالية ولقد أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في الجوانب الاتية :ـ
- ١- وضع فقرات الاستبانة
  - ٢- تحديد الإمراض المهنية
  - ٣- اختيار عينة البحث من العمال
  - ٤- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .

## الفصل الثالث

### إجراءات البحث

اولا : مجتمع البحث يتمثل مجتمع البحث الحالي بالعاملين في المؤسسات الصناعية المتمثلة بالورش الصناعية والمعامل الإنتاجية والورش التجارية في مدينة بنغازي والبالغ عددهم ( ٤٨٠ ) \* عاملا كما في الجدول ( ١ )

### جدول ( ١ )

يوضح أعداد العاملين في المؤسسات الصناعية في مدينة بنغازي

| الأقسام الصناعية | العدد |
|------------------|-------|
| النجارة          | ١٢٠   |
| بناء طوبة        | ٢٨    |
| نجارة وخرسانة    | ٣٥    |
| سمكرة صحية       | ٣٦    |
| لباس وتبليط      | ٣٦    |
| هندسة            | ٧٥    |
| ورشة ميكانيكا    | ٧٥    |
| ورشة خراطة       | ٤٠    |
| رسم هندسي        | ٣٥    |
| المجموع          | ٤٨٠   |

\* تم الحصول على هذه البيانات من ادارة المؤسسات الصناعية في مدينة بنغازي

-ليبيا

عينة البحث



تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية والتي بلغت ( ١٤٠ ) من العاملين في المؤسسات الصناعية وهي موزعة على الأقسام الصناعية بطريقة التوزيع المتساوي والتي هي ( نجارة ، نجارة وخرسانة ، سمكرة صحية ، لباس وتبليط ، بناء وطوبة ، هندسة رسم هندسي ، ورشة ميكانيك ، ورشة خراطة ) ووفقا لسنوات الخدمة وساعات العمل ونوع العمل كما في الجدول ( ٢ )

### الجدول ( ٢ )

يوضح عينة البحث موزعة حسب الأقسام الصناعية

| الأقسام الصناعية | العدد |
|------------------|-------|
| النجارة          | ١٦    |
| نجارة وخرسانة    | ١٥    |
| سمكرة صحية       | ١٥    |
| لباس وتبليط      | ١٥    |
| بناء وطوبة       | ١٦    |
| هندسة            | ١٦    |
| رسم هندسي        | ١٥    |
| ورشة ميكانيك     | ١٦    |
| ورشة خراطة       | ١٦    |
| المجموع          | ١٤٠   |

أدأتا البحث

## اولا :- مقياس الصحة النفسية

تبنت الباحثة مقياس ( عبد الرحمن عيسوي ) ، يتكون المقياس من ( ٦٠ )  
( فقرة على شكل سؤال ، وتتكون بدائل الاستجابة من بديلين ( نعم ، لا ) وقد اعطي  
للبديل نعم ( ١ ) والبديل لا ( صفر ) ملحق ( ١ ).  
الخصائص السايكومترية للمقياس

### ١- الصدق Validity \*

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية  
والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد  
( دالين ، ١٩٨٦ ، ص ٤٤٨ )

وقامت الباحثة باستخراج الصدق الظاهري Face Validity أو ما يسمى  
بصدق المحكمين للمقياس ، ويقصد به إلى أي مدى يكون المقياس مناسب للفرض  
الذي وضع من اجله ولتحقيق صدق المحكمين ، قامت الباحثة بعرض الفقرات على  
مجموعة من الخبراء \* بلغ عددهم ( ٥ ) وقد اخذ نسبة موافقة ٨٠ % على كل فقرة  
لتعد صالحة في مقياس ما وضعت من اجل قياسه ، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات  
المقياس في ضوء ملاحظات الخبراء \*

## ٢- الثبات Reliability

\* أسماء الخبراء ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

- |                             |             |                   |
|-----------------------------|-------------|-------------------|
| ١- أ . د رجب عبد جاسم       | أستاذ مشارك | جامعة عمر المختار |
| ٢- أ . د راضي الكبيسي       | أستاذ مشارك | جامعة عمر المختار |
| ٣- أ . د صالح الغماري       | أستاذ مشارك | جامعة عمر المختار |
| ٤- أ . د الطشاني عبد الرزاق | أستاذ مشارك | جامعة القبة       |
| ٥- د هاني جرجس              | مدرس        | جامعة القبة       |

أن الثبات يعني الاتساق في نتائج الاختبار ،وهذا يعني أن درجة الفرد تكون نفسها في ظل ظروف مختلفة تماما .

( أبو حطب ، ١٩٨٧ ، ص ١٠١ )

وتم استخراج الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار Test . Retest من خلال تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددهم ( ٢٠ ) عاملا ، وبعد مرور ( ١٤ ) يوم تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة ، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسن بين الأول والثاني ، الذي بلغ ( ٨٦ ، ٠ ) . الجدول(٣) يوضح ذلك.

### الجدول (٣)

#### عينة الثبات موزعة حسب القسم الصناعي

| العدد | الأقسام الصناعية |
|-------|------------------|
| ٤     | النجارة          |
| ٣     | ورشة الخراطة     |
| ١٠    | هندسة            |
| ٣     | سمكره و صحية     |
| ٢٠    | المجموع          |

#### ٢-تطبيق المقياس

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث وكانت الباحثة تشرح للعينة التعليمات الخاصة بالمقياس وتؤكد لهم ضرورة قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة ، وكانت الباحثة تجيب على الأسئلة بخصوص المقياس وكيفية الإجابة عليه . وبعد إن انتهت الباحثة من تطبيق المقياس على عينة البحث ، بدأت بتصحيح المقياس

ثانيا: استبانة الأمراض المهنية

بهدف التعرف على الأمراض المهنية لدى العاملين ولعدم وجود أداة لتعرف الأمراض المهنية اتجهت الباحثة إلى الاستبانة وتشير الأدبيات إلى ان الاستبانة وسيلة مناسبة لجمع البيانات في البحث الحالي ، وهذا ما أكده اوبنهايم ( Oppenhiem ) بان الاستبانة أداة مهمة لتحقيق أهداف البحث الحالي ، وقد اتبعت الخطوات التالية في بناء الاستبانة :-

#### ١- الاستبانة المفتوحة

لقد مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية :- لغرض التعرف على الأمراض المهنية ، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية تضمنت توزيع استبانة مفتوحة على عينة استطلاعية من العاملين ، وقد تضمنت الاستبانة سؤالاً واحداً ، يستطلع الإعراض التي يعاني منها العمال خلال ممارستهم لعملهم وجرى تحليل استجابات العينة . واستخلصت منها الفقرات التي تدل على الأمراض المهنية وتم بعد ذلك ترتيبها وفقاً لتكراراتها ، وكانت النتيجة إن حصلت الباحثة على ( ٢١ ) فقرة وتم صياغة التقديرات لبدائل الاستبانة وهي ( ينطبق تماماً ، ينطبق إلى حد ما ، ينطبق ، لا ينطبق ، لا ينطبق أبداً ) وكانت أوزان البدائل تتراوح بين ( ١ - ٥ ) درجة

**صدق الاستبانة :-** يعني إن فقرات الاستبانة مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله ( عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص ٦٧٧ ) وهناك أنواع عديدة من الصدق ، ، ويعد الصدق الظاهري احد أنواع الصدق الذي يمكن الركون إليه في بناء الاستبانة ( جابر ، ١٩٧٣ ، ص ٨٥ )

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعرض الفقرات على مجموعة من الخبراء \* بلغ عددهم ( ٥ ) وقد تم حذف الفقرات التي لم تحصل على اتفاق الخبراء \* وعددها

---

\* \* أسماء الخبراء ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

( ٥ ) ، وهكذا أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تتألف من ( ١٦ ) فقرة كل فقرة تمثل مرضا مهنيا ملحق ( ٢ )

### ثبات الاستبانة

يقصد بالثبات الاتساق في نتائج الاختبار ، وهذا يعني إن درجة الفرد تكون نفسها في ظل ظروف مختلفة تماما ( Kerlinger : 1973 : P 267 )  
وقد استخدمت طريقة الإعادة لغرض إيجاد ثبات الاستبانة ، إذ تعد هذه الطريقة من أكثر طرق الثبات استخداما وذلك لتوفيرها الوقت والجهد ، وقد تم تطبيق الاختبار على ( ٢٠ ) عامل وبعد مرور أسبوعين ، تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأول والثاني ، الذي بلغ ( ٧٨ , ٠ ) وهو ثبات جيد .  
الوسائل الإحصائية :-

استخدم في هذا البحث الوسائل الإحصائية الآتية : \_

١. تحليل التباين الثلاثي Three-Way, variance analysis

٢. معامل ارتباط بيرسون Person correlation coefficient

لإيجاد العلاقة بين الصحة النفسية والأمراض المهنية .

### الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها وفقا لأهداف البحث ، وتقديم

التوصيات والمقترحات اللازمة .

---

١- أ . د رحيم عبد جاسم أستاذ مشارك جامعة عمر المختار

٢- أ . د راضي الكبيسي أستاذ مشارك جامعة عمر المختار

٣- أ . د صالح الغماري أستاذ مشارك جامعة عمر المختار

٤- أ . د الطشاني عبد الرزاق أستاذ مشارك جامعة عمر المختار

٥- م.م. سعاد سويدان مدرس جامعة عمر المختار

وكانت النتائج كالآتي :-

**الهدف الأول :-** "تعرف درجة الصحة النفسية في المؤسسات الصناعية وفقا لمتغيرات ،نوع العمل ،ساعات العمل ،سنوات الخدمة "

ولتحقيق هذا الهدف ، فقد طبق مقياس الصحة النفسية على العاملين في المؤسسات الصناعية.

ظهر ان متوسط درجات العينة بلغ ( ٧ , ٤٣ ) وبانحراف معياري ( ٤ , ٧ ) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط النظري للمقياس البالغ ( ٣٠ ) درجة ظهر ان هذا المتوسط الحسابي اكثر من المتوسط النظري للمقياس ، وبعد اختبار الفرق بين المتوسطين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر انه دال إحصائيا عند مستوى دلالة ( ٠ , ٠٠٠١ ) كما في الجدول ( ٤ )

#### جدول ( ٤ )

يوضح نتائج الاختبار التائي لإيجاد الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط

#### النظري

| عدد<br>العينة | متوسط<br>العينة | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>النظري | القيمة التائية<br>المحسوبة | القيمة<br>الجدولية | مستوى<br>الدلالة |
|---------------|-----------------|----------------------|-------------------|----------------------------|--------------------|------------------|
| ١٤٠           | ٤٣ , ٧          | ٧ , ٤                | ٣٠                | ٢١ , ٩٢                    | ٣ , ٠٩             | ٠ , ٠٥           |

يتبين من الجدول ( ٤ ) ان هناك أعباء تقع على العاملين في هذه المؤسسات كثيرة والتي تتطلب جهدا كبيرا لا ينحصر بالجهد العقلي او الحركي ، وانما يتطلب جهدا فكريا لان الحصيلة النهائية لعملهم هو الإقتان في الصنع

#### الهدف الثاني

لتحقيق الهدف الثاني الذي ينص "تعرف الأمراض المهنية الشائعة " فقد استخدم الوزن المئوي ودرجة الحدة ، وعدت الفقرة التي تبلغ حدتها ( ٣ ) فما فوق شائعة في المؤسسات الصناعية كما في الجدول ( ٥ ) .

### جدول ( ٥ )

#### الأمراض المهنية ووزنها المئوي ودرجة حدتها

| ت   | الفقرات                                                   | الوزن المئوي | درجة الحدة |
|-----|-----------------------------------------------------------|--------------|------------|
| ١-  | أجد صعوبة في الحضور الى العمل في الوقت المحدد             | ٤٤ , ٦       | ٢ , ٢٣     |
| ٢-  | استيقظ في الصباح متعبا وكسلانا                            | ٨٦ , ٢٦      | ٤ , ٣١     |
| ٣-  | يضايقني ضيق الوقت في العمل                                | ٧٣           | ٣ , ٢٥     |
| ٤-  | ينتابني الصداع كثيرا اثناء العمل                          | ٧١           | ٣ , ١٥     |
| ٥-  | يتطلب العمل الذي اقوم به مجهودا كبيرا                     | ٦٨           | ٣ , ١٣     |
| ٦-  | اتعب في اثناء العمل                                       | ٦٠           | ٣          |
| ٧-  | استيقظ كثيرا اثناء النوم                                  | ٥٦           | ٢ , ٨٠     |
| ٨-  | أتشاجر مع زوجتي وأولادي                                   | ٤٥ , ٤       | ٢ , ٢٧     |
| ٩-  | اكره العمل الذي اقوم به                                   | ٧٢ , ٣       | ٣ , ١٦     |
| ١٠- | تنتابني تقلصات عضلية نتيجة الحرارة                        | ٧٥ , ١٢      | ٣ , ٧٣     |
| ١١- | اشعر بضيق التنفس اثناء العمل                              | ٦١           | ٣ , ٧      |
| ١٢- | الشعور بتعب في عيني لسوء الإنارة في المؤسسة التي اعمل بها | ٤٦           | ٢ , ٣٠     |
| ١٣- | أتشاجر أحيانا مع رؤسائي في العمل                          | ٤٧           | ٢ , ٣٩     |
| ١٤- | لست على وفاق مع زملائي في العمل                           |              |            |

الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية.....  
 م.د. بشرى كاظم الشمري

| ت   | الفقرات                                                      | الوزن المئوي | درجة الحدة |
|-----|--------------------------------------------------------------|--------------|------------|
| ١٥- | قدرتي ضعيفة على بذل الجهود                                   | ٧٢           | ٣ , ١٦     |
| ١٦- | المتواصلة<br>أقلق عندما يتعرض احد زملائي الى<br>خطر في العمل | ٥٢ , ١٤      | ٢ , ٦٥     |

ولتتعرف الأمراض المهنية الشائعة لدى العاملين في المؤسسات الصناعية ، يلاحظ من الجدول السابق ان الأمراض التي بلغت حدتها ( ٣ ) فما فوق وهو المعيار الذي التزم به البحث الحالي بلغت ( ٨ ) أجرى ترتيبها تنازليا حسب وزنها المئوي ودرجة حدتها كما في الجدول ( ٦ )



## جدول ( ٦ )

يوضح الأمراض المهنية الشائعة لدى العاملين في المؤسسات الصناعية

| ت  | الفقرات                                          | الوزن المئوي | درجة الحدة |
|----|--------------------------------------------------|--------------|------------|
| ١- | استيقظ في الصباح متعبا وكسلانا                   | ٨٦ , ٢٦      | ٤ , ٣١     |
| ٢- | اشعر بضيق التنفس اثناء العمل                     | ٧٥ , ١٢      | ٣ , ٧٣     |
| ٣- | ينتابني الصداع كثيرا اثناء العمل                 | ٧٣           | ٣ , ٢٥     |
| ٤- | ينتابني تقلصات عضلية نتيجة الحرارة               | ٧٢ , ٣       | ٣ , ١٦     |
| ٥- | يتطلب العمل الذي اقوم به مجهودا كبيرا            | ٧١           | ٣ , ١٥     |
| ٦- | اتعب في اثناء العمل                              | ٦٨           | ٣ , ١٣     |
| ٧- | الشعور بتعب في عيني لسوء الإنارة في المؤسسة التي | ٦١           | ٣ , ٧      |
| ٨- | اعمل بها<br>استيقظ كثيرا اثناء النوم             | ٦٠           | ٣          |

أدناه مناقشة لهذه الفقرات:

\* استيقظ في الصباح متعبا وكسلانا \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الاولى ، اذ بلغت حدتها ( ٤ , ٣١ ) ووزنها المئوي ( ٨٨ , ٢٦ ) يبدو ان العاملين يعانون من ضعف الدافعية للنهوض للعمل نتيجة الأعباء الملقاة على كاهلهم اثناء العمل ، ونتيجة ما ينتظرهم من جهود كبيرة ، ولعل دراسة المكتب العربي تتفق مع هذه النتيجة، وهذا ما اكده مارشال بأن ضغوط العمل تؤثر على الحالة الصحية للعامل.

\* اشعر بضيق التنفس اثناء العمل \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الثانية ، اذ بلغت حدتها ( ٣ , ٧٣ ) ووزنها المئوي ( ٧٥ , ١٢ ) ، هذا ما اشارت اليه اغلب الدراسات ، ان التلوث البيئي داخل المؤسسة

من شأنه ان يؤدي الى الاختناق لدى العاملين في مثل تلك المؤسسات التي تستخدم المواد الكيماوية والسامة.

\* ينتابني الصداع كثيرا اثناء العمل \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الثالثة ، اذ بلغت حدتها ( ٢٥ , ٣ ) ووزنها المئوي ( ٧٣ ) وهذا مؤشر من مؤشرات الأمراض المهنية،وهذه النتيجة تتفق مع نظرية مارشال.

\* ينتابني تقلصات عضلية نتيجة الحرارة \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الرابعة ، إذ بلغت حدتها ( ١٦ , ٣ ) ووزنها المئوي ( ٧٢ , ٣ ) وبالفعل هذا ما أكدته التجارب بان لدرجة الحرارة اثر على كفاية العامل ، وبالأخص إذا زادت درجة الحرارة سيشعر العامل بتقلصات عضلية وحالات إغماء ، وهذا ما اكده كشرود اذ اشار الى بيئة العمل تؤثر على فاعلية العامل.  
\* اتعب في اثناء العمل \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الخامسة ، اذ بلغت حدتها ( ١٣ , ٣ ) ووزنها المئوي ( ٦٨ ) لعل ذلك يعود الى افتقار المؤسسة الى التهوية الجيدة لان التهوية تؤثر تأثيرا مباشرا في انتاج العامل ، والواقع ان سوء التهوية سرعان ما يؤدي الى الشعور بالنعاس والخمول والتعب ، معنى هذا ان التعب حالة فسيولوجية نفسية تنشأ من الاستمرار لفترة طويلة في عمل مهما كان الفرد يميل اليه وهذا مايتفق مع ماجاء به مارشال وكشود في نظريتهما .

\* الشعور بتعب في عيني لسوء الإنارة في المؤسسة التي اعمل فيها \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة السادسة ، اذ بلغت حدتها ( ٧ , ٣ ) ووزنها المئوي ( ٦١ ) ، هذا يؤكد ان الظروف الفيزيائية لا تقل شيئا عن الظروف النفسية في تأثيراتها على العاملين ، وهنا نقطة هامة يجب الانتباه اليها ، ان المؤسسة

عندما تجري تغيرات في الظروف ، عليه ان يشعر العاملين بان ذلك لأجلهم وليس من  
اجل زيادة الإنتاج لان ذلك سيؤدي الى خفض مستوى الإنتاج .  
\* استيقظ كثيرا اثناء النوم \*

جاءت هذه الفقرة بالمرتبة السابعة ، إذ بلغت حدتها ( ٣ ) ووزنها المئوي  
( ٦٠ ) ، هذا يعني ان العاملين حتى في فترة نومهم يعانون من الأرق ، قد يكون  
بسبب ما مر ذكره او نتيجة لشعورهم بالتعب الجسدي او النفسي الذي يحرمهم من  
الاستغراق في النوم .

#### أما ما يتعلق بالهدف الثالث

( الكشف عن دلالة الفرق في درجة الصحة النفسية وفقا لمتغير نوع العمل  
( فكري، بدني ، ساعات العمل ( ٦ - ١٢ ) ساعة ، سنوات الخدمة ( ٣ - ١٠ ) فما  
فوق ، من اجل تحقيق هذا الهدف ، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي وكانت النتائج  
كما في الجدول ( ٧ )

#### جدول ( ٧ )

الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية.....  
 .....م.د بشرى كاظم الشمري

### نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الفرق في الصحة النفسية تبعا لمتغيرات ( نوع العمل ، ساعات العمل ، سنوات الخدمة )

| مصدر التباين                           | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | مستوى الدلالة<br>٠,٠٥ |
|----------------------------------------|----------------|-------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| نوع العمل                              | ٧٠,٣٥          | ١           | ٧٠,٣٥          | ٠,٤٢                    | غير دالة              |
| ساعات العمل                            | ١١٤,٧٠         | ١           | ١١٤,٧٠         | ٠,٦٩                    | غير دالة              |
| سنوات الخدمة                           | ١١٢٤,٤         | ١           | ١١٢٤,٤         | ٠,٦٧                    | غير دالة              |
| نوع العمل × سنوات الخدمة               | ١٥٩,٠٤         | ١           | ١٥٩,٠٤         | ٠,٢٤                    | غير دالة              |
| سنوات الخدمة × ساعات العمل             | ٦٦٥,٥٩         | ١           | ٦٦٥,٥٩         | ٩,٥٧                    | دالة                  |
| نوع العمل × ساعات العمل × سنوات الخدمة | ٤٤,٤٢          | ١           | ٤٤,٤٢          | ٠,٢٦                    | غير دالة              |
| الخطأ                                  | ٢٢٠٩٣٦,٩٥      | ١٣٣         | ١٧٧,١٦٦١       |                         |                       |
| المجموع الكلي                          | ٩٢٣٢٢,٣٦       | ١٣٩         |                |                         |                       |

ومن ملاحظة القيم الواردة في جدول ( ٧ ) نستنتج ما يأتي :-

١- بما إن القيمة الفائية المحسوبة لمتغير نوع العمل ( فكري ، بدني ) والبالغة ( ٠,٤٢ ) أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( ٨٤ , ٣ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ، هذا يعني انه لا توجد فروق داله في الصحة النفسية لنوع العمل سواء كان ( فكري ، بدني ) لان الانسان حتى يعمل يحتاج الى التمتع بالصحة النفسية ، وهناك معوقات للصحة النفسية ولعل من أهمها الحفاظ على الصحة الجسمية على اعتبار ان أي خلل جسمي يمكن ان يؤدي لانخفاض معدل الأداء وهذا ماجاء به مارشال في نظريته .

٢- بما ان القيمة الفائية المحسوبة لمتغير ساعات العمل ( ٦- ١٢ ) ساعة والبالغة ( ٠,٦٩ ) اقل من القيمة الجدولية البالغة ( ٨٤ , ٣ ) عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ، هذا يعني انه لا توجد فروق في الصحة النفسية تبعا لساعات العمل ، هذا يعني

ان العامل اذا توفرت له الظروف الجيدة في المؤسسة الصناعية رغم الساعات الطويلة التي يقضيها لا تؤثر على صحته النفسية.

٣- بما ان القيمة المحسوبة لمتغير سنوات الخدمة ( ٣ - ١٠ فما فوق ) والبالغة ( ٦٧ , ٠ ) اقل من القيمة الجدولية البالغة ( ٨٤ , ٣ ) عند مستوى ( ٠ , ٠٥ ) هذا يعني انه لا توجد فروق في الصحة النفسية تبعا لسنوات الخدمة الطويلة ، وهذا يدل ان العامل كلما أمضى فترة طويلة يصبح لديه ولع وحميمية لعمله أضف الى انه يجد نفسه في العمل ، هذا مايتفق ونظرية كشرود من تأثير بيئة العمل بالسلب والايجاب على العامل .

#### إما ما يتعلق بالهدف الرابع

( الكشف عن دلالة الفرق في الأمراض المهنية وفقاً لمتغير نوع العمل )  
بدني ، فكري ، وساعات العمل ( ٦ - ١٢ ) ، وسنوات الخدمة ( ٣ - ١٠ ) فما فوق من أجل تحقيق هذا الهدف ، فقد استخدم تحليل التباين الثلاثي وكانت النتائج كما في الجدول ( ٨ )

#### جدول ( ٨ )

نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الفرق في الأمراض المهنية تبعاً لمتغيرات  
 ( نوع العمل ، ساعات العمل ، سنوات الخدمة )

| مصدر التباين                           | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | مستوى الدلالة<br>٠ . ٠٥ |
|----------------------------------------|----------------|-------------|----------------|-------------------------|----------|-------------------------|
| نوع العمل                              | ٦٦,٧٠          | ١           | ٦٦,٧٠          | ٠ . ٢٢٠                 | ٣ . ٨٤   | غير دالة                |
| ساعات العمل                            | ١١١٠, ٤        | ١           | ١١١٠, ٤        | ٣ . ٦٦٢                 |          | غير دالة                |
| سنوات الخدمة                           | ٧٠, ٤٠         | ١           | ٧٠, ٤٠         | ٠ . ٢٣٢                 |          | غير دالة                |
| نوع العمل × ساعات العمل                | ٣٨, ٩٤         | ١           | ٣٨, ٩٤         | ٠ . ١٢٨                 |          | غير دالة                |
| نوع العمل × سنوات الخدمة               | ١٤٧, ٠٢        | ١           | ١٤٧, ٠٢        | ٠, ٤٨٤                  |          | غير دالة                |
| سنوات الخدمة × ساعات العمل             | ٥٦٤, ١٢        | ١           | ٥٦٤, ١٢        | ١, ٨٦٠                  |          | غير دالة                |
| نوع العمل × ساعات العمل × سنوات الخدمة | ٤٣, ٤٠         | ١           | ٤٣, ٤٠         | ٠ . ١٤٣                 |          | غير دالة                |
| الخطأ                                  | ٤٠٦٢٦, ٢٥٤     | ١٣٣         | ٣٠٣, ١٨١       |                         |          |                         |
| المجموع الكلي                          | ٢٣٤٤, ١٦١      | ١٣٩         |                |                         |          |                         |

ومن ملاحظة القيم الواردة في الجدول ( ٨ ) نستنتج ما يأتي :-

١- بما ان القيمة الفائية المحسوبة لمتغير نوع العمل ( فكري - بدني ) والبالغة

( ٠ , ٢٢ ) اقل من القيمة الفائية الجدولية ( ٣ , ٨٤ ) عند مستوى دلالة

( ٠ , ٠٥ ) هذا يعني انه لا توجد فروق في الأمراض المهنية لنوع العمل سواء

كان ( فكري - بدني )

٢- بما ان القيمة الفائية المحسوبة لمتغير ساعات العمل ( ٦ - ١٢ ) ساعة

والبالغة ( ٣ , ٦٦٢ ) اقل من القيمة الجدولية البالغة ( ٣ , ٨٤ ) عند مستوى

دلالة ( ٠ , ٠٥ ) هذا يعني انه لا توجد فروق في الأمراض المهنية هذا

يدل ان العامل الذي يجد متعة في عمله لا يشعر بالساعات الطويلة التي يقضيها في العمل اذا توفرت الظروف المناسبة.

٣- بما ان القيمة الفائية المحسوبة لمتغير سنوات الخدمة ( ٣ - ١٠ ) فما فوق والبالغة ( ٢٣٢ , ٠ ) اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة ( ٨٤ , ٣ ) عند مستوى دلالة ( ٠٥ , ٠ ) هذا يعني انه لا توجد فروق في الأمراض المهنية تبعا لسنوات الخدمة ، هذا يعني ان سنوات الخدمة الطويلة ليس لها تأثير على نوعية الأداء وكفاية الإنتاج.

#### اما ما يتعلق بالهدف الخامس

( هل هناك علاقة بين الصحة النفسية والأمراض المهنية ، لإيجاد العلاقة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون يبين درجات الصحة النفسية ودرجات الأمراض المهنية وقد بلغ معامل الارتباط ( ٥٨ , ٠ ) وهو ارتباط جيد

#### التوصيات

من خلال النتائج توصي الباحثة بالاتي :

١- العناية بالمؤسسات الصناعية من حيث توفير الأبنية التي تتناسب وطبيعة العمل .

٢- التخلص من ملوثات الجو كالأتربة ، الأدخنة ، الغازات .

٣- تحديد ساعات العمل بما يناسب وكفاءة العامل وبما يخدم المؤسسة الصناعية.

٤- عقد ندوات لتوعية العاملين بتجنب المخاطر التي قد تعرضهم الى أمراض.

٥- الاهتمام بقيمة الإنسان ايا كانت المهنة التي يمتنها

المقترحات: في ضوء النتائج واستكمالاً لها تقترح الباحثة اجراء الدراسات المستقبلية الاتية:

- ١- إجراء دراسة للمقارنة بين الجنسين في المؤسسات الصناعية .
- ٢- إجراء دراسة تتضمن برنامج علاجي للوقاية من الأمراض المهنية .
- ٣- إجراء دراسة حول أسباب تدهور الصحة النفسية للعاملين في المؤسسات الصناعية

## المراجع

- بدران ، منى محمد ( ١٩٩٧ ) : الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية ، رسالة ماجستير ( غير منشورة )
- البداينة، ذياب و سوباش سوناد ( ١٩٩٣ ) : الضغط المهني وتقدير الأداء المهني والرضا المهني للمدرسين والمدارس في المدارس الحكومية ، عمان .
- جابر عبد الحميد ، يوسف الشيخ ( ١٩٧٢ ) : علم النفس الصناعي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- دربي ، فدوة فرحات ( ١٩٩١ ) : علاقة الإجهاد المهني بالرضا الوظيفي وبعض العوامل الديموغرافية ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) ، كلية الاداب ، جامعة قاريونس
- دويدار ، عبد الفتاح محمد ( ١٩٩٢ ) : أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية .
- دويدار ، عبد الفتاح محمد ( ٢٠٠٣ ) : محاضرات تمهيدية في علم النفس المهني ، دار المعرفة الجامعية .
- زهران ، حامد عبد السلام ( ١٩٧٤ ) : أسس الصحة النفسية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- السنوسي ، منى عبد الهادي ( ٢٠٠٣ ) : الضغط المهني وعلاقته بالتوافق العام وبعض المتغيرات الديموغرافية ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) .



- سيد عبد الحميد مرسي ( ١٩٦٢ ) :سيكولوجية المهن ، دراسة علمية تطبيقية للمهن وأثرها على الفرد والمجتمع ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- سيزلاقي وللاس مارك اندوري ( ١٩٩١ ) : ترجمة جعفر ابو القاسم ، السلوك التنظيمي والإدارة الجامعية ، الرياض ، معهد الإدارة .
- عباس محمود عوض ( ١٩٨٣ ) : التكيف والصحة النفسية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
- عبد الحفيظ ، صبحي ( ١٩٨٤ ) : سيكولوجية العمل والعلاقات الادارية ، مكتبة الانجلو المصرية .
- عبد الحميد ، جابر ويوسف الشيخ ( ١٩٧٢ ) : علم النفس الصناعي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عبد الحميد ، محمد نبيل ( ب ت ) : علم النفس الصناعي والتنظيمي ، الجوانب النظرية والتطبيقية ، المنصورة ، مكتبة المستقبل للنشر والتوزيع .
- عبد الخالق ، احمد ( ١٩٨٣ ) : علم النفس المهني ، بيروت ، الدار الجامعية للطباعة والنشر .
- عبد القادر ، فرج ( ١٩٨٠ ) : علم النفس الصناعي والتنظيمي ، القاهرة ، دار الطباعة المعارف .
- عبد القادر ، فرج ( ١٩٩٣ ) : علم النفس الصناعي والتنظيمي ، القاهرة ، دار الطباعة المعارف .
- عثمان ، فاروق السيد ( ٢٠٠١ ) : القلق وإدارة الضغوط النفسية ، القاهرة ، ط ، دار الفكر العربي .

- عسكر ، علي وعبد الله احمد ( ١٩٨٨ ) : مدى تعرض العاملين لضغط العمل في بعض المهن الاجتماعية ، المجلد السادس عشر ، العدد الرابع ، جامعة الكويت .
- عسكر ، علي ( ٢٠٠٠ ) : ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، القاهرة ، دار الكتب الحديث .
- عويد ، مشعان ( ٢٠٠٠ ) : مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد الاول ، جامعة الكويت .
- عوض ، عباس محمود ( ١٩٨٣ ) : التكيف والصحة النفسية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
- العيسوي ، عبد الرحمن ( ب ت ) : سيكولوجية الإدارة ، دار المعرفة الجامعية .
- فان دالين ، يوبلدرن ( ١٩٨٦ ) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ترجمة محمد نبيل واخرون ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- فرج عبد القادر طه ( ١٩٩٣ ) : علم النفس الصناعي والتنظيمي ، القاهرة ، دار الطباعة المعارف .
- فرج عبد القادر طه ( ١٩٨٠ ) : علم النفس الصناعي والتنظيمي ، القاهرة ، دار المعارف .
- فهمي ، مصطفى ( ١٩٧٢ ) : علم النفس الصناعي ، دراسة نظرية وميدانية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- القوصي ، عبد العزيز ( ١٩٧٥ ) : أسس الصحة النفسية ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

- الهابط ، محمد السيد ( ١٩٨٣ ) :التكيف والصحة النفسية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
  - الهنداوي ، وفيه ( ٢٠٠٠ ) : استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل .
  - مرسى ، عبد الحميد ( ١٩٦٢ ) : سيكولوجية المهن ، دراسة علمية تطبيقية للمهن وأثرها على الفرد والمجتمع ، القاهرة ، دار النهضة المصرية.
  - ياسين ، حمدي ( ١٩٩٠ ) : علم النفس الصناعي والتنظيمي بين النظرية والتطبيق ، دار الكتاب الحديث .
- Gouldner , a , w , ( 1959 ) : organizational analysis , in sociology to day and prospects .
- Kay , e ( 1961 ) : industrial mental health , in industrial psychology , edited by gillmer , McGraw hill .
  - Scott , t . b ( 1958 ) : adefintion of work adjustment , Industrial relations center , university of Minnesota , u . s . A .
  - Kerlinger , Fred , N . ( 1973 ) : foundations of behavior ,  
٣٨ Research Education and Psychological , Holt , Rink and Winston , new York .
  - Oppenheim , A . N . ( 1966 ) : Questionnaire Design and Attitude Measure – London , Heineman Education book.

## ملحق ( ١ )

### مقياس الصحة النفسية

أخي الفاضل .....المحترم

أرجو أن تقرأ كل فقرة بإمعان ثم تختار بديلا واحدا من

البديلين الموجودة إمام كل فقرة وذلك بوضع إشارة (√) للبديل

الذي تختاره إمام رقم الفقرة ، مع شكر وتقدير الباحثة .  
مجلة العلو ( ٨٨ )

الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية.....

.....م.د بشرى كاظم الشمري

|     |                                                            |    |
|-----|------------------------------------------------------------|----|
| ١-  | هل تفضل عادة إن تكون مع الناس عن البقاء بمفردك             |    |
| ٢-  | هل تتمتع بالحياة الاجتماعية السهلة                         |    |
| ٣-  | هل تفتقر إلى الثقة بالنفس                                  |    |
| ٤-  | هل تعتقد أنك تحصل على المديح الكافي                        |    |
| ٥-  | هل تشعر دائماً بالحنق ضد العالم                            |    |
| ٦-  | هل تعتقد ان الناس يحبونك كما يحبون الآخرين                 |    |
| ٧-  | هل تقلق كثيراً من نبرات الالهانة                           |    |
| ٨-  | هل تستطيع ان تكون مرتاحاً مع نفسك                          |    |
| ٩-  | هل أنت عامة شخص غير أناني                                  |    |
| ١٠- | هل تميل إلى تجنب المواقف غير السارة عن طريق الهرب          |    |
| ١١- | هل لديك غالباً شعور بالوحدة حتى عندما تكون مع الناس        | ٣٩ |
| ١٢- | هل تشعر أنك تحصل على نصيب عادل في الحياة                   |    |
| ١٣- | عندما ينتقدك أصدقائك فهل تأخذها مأخذاً حسناً               |    |
| ١٤- | هل تقتر همتك بسهولة                                        |    |
| ١٥- | هل تشعر غالباً بالود تجاه غالبية الناس                     |    |
| ١٦- | هل تشعر غالباً بان الحياة لا تستحق البقاء فيها             |    |
| ١٧- | هل أنت متقائل                                              |    |
| ١٨- | هل تعتبر نفسك شخصاً عصبياً نوعاً ما                        |    |
| ١٩- | هل أنت عموماً شخص سعيد                                     |    |
| ٢٠- | هل أنت عادة واثق من نفسك                                   |    |
| ٢١- | هل دائماً تلاحظ ذاتك وتعيتها                               |    |
| ٢٢- | هل تميل ان تكون غير راض عن نفسك                            |    |
| ٢٣- | هل أنت دائماً في حالة معنوية منخفضة                        |    |
| ٢٤- | عندما تلتقي لأول مرة . هل تشعر دائماً انهم لن يتحدثوا اليك |    |
| ٢٥- | هل لديك إيمان كاف بنفسك                                    |    |
| ٢٦- | هل تشعر على وجه العموم ان معظم الناس يمكن الثقة فيهم       |    |
| ٢٧- | هل تشعر أنك مقيد في العالم                                 |    |
| ٢٨- | هل تحت الظروف العادية تتعامل مع الناس تعاملأ حسناً         |    |

الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية.....

.....م.د. بشرى كاظم الشمري

|     |                                                                              |    |
|-----|------------------------------------------------------------------------------|----|
| ٢٩- | هل تقضي كثيراً من الوقت قلقاً حول المستقبل                                   |    |
| ٣٠- | هل تشعر أنك قوي وفي حالة طيبة                                                |    |
| ٣١- | هل أنت تجيد المحادثة                                                         |    |
| ٣٢- | هل لديك شعوراً بانك عب على الآخرين                                           |    |
| ٣٣- | هل أنت دائماً أنك بعيد عن المواقف الاجتماعية                                 |    |
| ٣٤- | هل أنت دائماً تسعد بسعادة الآخرين                                            |    |
| ٣٥- | هل لديك صعوبات في التعبير عن مشاعرك                                          | ٤٠ |
| ٣٦- | هل تميل ان تكون شخصاً شاكاً                                                  |    |
| ٣٧- | هل أنت تحت الظروف العادية تفكر في العالم كمكان جميل للحياة فيه               |    |
| ٣٨- | هل تصبح حزينا بسهولة                                                         |    |
| ٣٩- | هل تفكر في نفسك كثيراً                                                       |    |
| ٤٠- | هل تشعر أنك تحيا كما تريد أنت أكثر مما تحيا كما يريد شخص آخر                 |    |
| ٤١- | هل تشعر بالأسف والشفقة على نفسك عندما تصبح الأمور غير مواتية                 |    |
| ٤٢- | هل تشعر أنك ناجح في عملك او في وظيفتك                                        |    |
| ٤٣- | هل تدع الناس تحت الظروف العادية يفهمون حقيقتك                                |    |
| ٤٤- | هل تشعر أنك لست متكيفاً تكيفاً حسيماً مع الحياة                              |    |
| ٤٥- | هل تسلك تحت الظروف العادية مفترضاً ان الأمور سوف تتحول في النهاية وتصبح حسنة |    |
| ٤٦- | هل تشعر ان الحياة عب ثقل                                                     |    |
| ٤٧- | هل تنتزع لمشاعر النقص                                                        |    |
| ٤٨- | هل تشعر عامة أنك طيب                                                         |    |
| ٤٩- | هل تستطيع ان تتعامل معاملة حسنة مع أفراد الجنس الآخر                         |    |
| ٥٠- | هل حدث لك ان أزعجتك فكرة ان الناس ترقبك وأنت في الطريق                       |    |
| ٥١- | هل يجرح شعورك بسهولة                                                         |    |
| ٥٢- | هل تشعر بالراحة والألفة في هذا العالم                                        |    |

|     |                                |  |  |
|-----|--------------------------------|--|--|
| ٥٣- | هل تقلق إزاء ذكائك             |  |  |
| ٥٤- | هل تضع عامة الناس فيما         |  |  |
| ٥٥- | هل لديك خوف غامض من المستقبل   |  |  |
| ٥٦- | هل تسلك سلوكاً طبيعياً         |  |  |
| ٥٧- | هل تشعر أنك سعيد الحظ          |  |  |
| ٥٨- | هل كنت تتمتع بطفولة سعيدة      |  |  |
| ٥٩- | هل لك أصدقاء حقيقيين كثيرين    |  |  |
| ٦٠- | هل تشعر بعدم الراحة معظم الوقت |  |  |

## ملحق (٢)

استبانة الأمراض المهنية بصيغتها النهائية

أخي الفاضل ..... المحترم

أرجو إن تقرأ كل فقرة بإمعان ثم تختار بديلاً واحداً من البدائل الخمس

الموجودة إمام كل فقرة وذلك بوضع إشارة (✓) تحت البديل الذي تختاره إمام رقم الفقرة

وأرجو إن تتذكر دائماً في إجابتك مستوى انطباق الفقرة عليك مع شكري وتقديري •

استبانة الأمراض المهنية بصيغتها النهائية

| ت | الفقرات                                       | ينطبق تماماً | ينطبق إلى مدى | ينطبق | لا ينطبق | لا ينطبق أبداً |
|---|-----------------------------------------------|--------------|---------------|-------|----------|----------------|
| ١ | أجد صعوبة في الحضور الى العمل في الوقت المحدد |              |               |       |          |                |
| ٢ | استيقظ في الصباح متعباً وكسلاناً              |              |               |       |          |                |
| ٣ | يضايقني ضيق الوقت في العمل                    |              |               |       |          |                |
| ٤ | ينتابني الصداع كثيراً اثناء العمل             |              |               |       |          |                |
| ٥ | يتطلب العمل الذي اقوم به مجهوداً              |              |               |       |          |                |

الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية.....

.....م.د بشرى كاظم الشمري

| ت  | الفقرات                                                   | ينطبق تماماً | ينطبق إلى مدى | ينطبق | لا ينطبق | لا ينطبق أبداً |
|----|-----------------------------------------------------------|--------------|---------------|-------|----------|----------------|
|    | كبيراً                                                    |              |               |       |          |                |
| ٦  | أُتغيب في إثناء العمل                                     |              |               |       |          |                |
| ٧  | استيقظ كثيراً أثناء النوم                                 |              |               |       |          |                |
| ٨  | أُتشاجر مع زوجتي وأولادي                                  |              |               |       |          |                |
| ٩  | أكره العمل الذي أقوم به                                   |              |               |       |          |                |
| ١٠ | تنتابني تقلصات عضلية نتيجة الحرارة                        |              |               |       |          |                |
| ١١ | أشعر بضيق التنفس أثناء العمل                              |              |               |       |          |                |
| ١٢ | الشعور بتعب في عيني لسوء الإنارة في المؤسسة التي أعمل بها |              |               |       |          |                |
| ١٣ | أُتشاجر أحياناً مع رؤسائي في العمل                        |              |               |       |          |                |
| ١٤ | لست على وفاق مع زملائي في العمل                           |              |               |       |          |                |
| ١٥ | قدرتي ضعيفة على بذل الجهود المتواصلة                      |              |               |       |          |                |
| ١٦ | أقلق عندما يتعرض احد زملائي الى خطر في العمل              |              |               |       |          |                |

الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية.....  
م.د. بشرى كاظم الشمري.....

---



ملحق ( ٣ )

استمارة المتغيرات الديموغرافية

|                |        |                     |
|----------------|--------|---------------------|
| نوع العمل :    | فكري   | بدني                |
| ساعات العمل :  | ٦ ساعة | ١٢ ساعة             |
| سنوات الخدمة : | ٣      | أكثر من ٣<br>إلى ١٠ |

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي  
التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل  
الدراسي والتخصص والصف الدراسي  
(دراسة مقارنة)

أ.م.د. فضيلة عرفات محمد م.د. أزهار يحيى

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

١. قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات بشكل عام .

٢. قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية

٣. قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للبنات.

٤. التعرف على الفروق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.

٥. التعرف على الفروق في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.

٦. التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات والمتغيرات منها التحصيل الدراسي والتخصص والصف.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٧٠٢) طالبة ، يمثلن نسبة (٤١,٤٣٦%) تقريبا من المجتمع البحث الأصلي استخرجت الباحثتان صدق أداة البحث عن طريق الصدق الظاهري والصدق الذاتي واستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة

- من الطلبة بلغت (٤٠) طالبة وكان معامل الثبات لأداة البحث (٠,٨٩) واستخدمت الباحثتان الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً ، ومنها معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بوينت باسيريال وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي لمقياس العزلة الاجتماعية وأن أفراد العينة وقعوا ضمن المستوى المتوسط للعزلة الاجتماعية بدلالة الدرجة .
  - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات .
  - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.
  - وجود علاقة ارتباطيه غير دالة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية -التربية للبنات ومتغير التحصيل الدراسي .
  - وجود علاقة ارتباطيه دالة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.
  - وجود علاقة ارتباطيه دالة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير الصف ولصالح المرحلة الرابعة.
- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة قدمت التوصيات والمقترحات اللازمة.

## التعريف بالبحث

## - مشكلة البحث :

تهتم المجتمعات على اختلاف درجات رقيها في الحضارة بطلبتها وشبابها لأنها تعتقد عليهم الآمال في استقرارها وتطورها وتقدمها وتزداد أهمية هذه الفئة في المجتمعات النامية لسببين أولهما : حاجة هذه المجتمعات إلى الإسراع في عملية التنمية القومية الشاملة التي تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى على شبابها وطلبتها ، وثانيهما : ارتفاع نسبة هذه الفئة العمرية بالقياس على بقية الفئات العمرية الأخرى وهذا ما يجعلنا نرى في وجوه الجيل الجديد مستقبل الأمم والحضارات ومستقبل الإنسان نفسه ( التميمي ، ١٩٩٩ : ٢٠٣).

والإنسان بطبعه مخلوقاً اجتماعياً يميل إلى العيش وسط جماعة معينة يشعر بينها بالأمن والاستقرار والطمأنينة، وتشبع حاجته إلى الانتماء وتبرز شخصيته من خلالها و تتشكل إلى حد كبير ويتشرب منها المعايير الاجتماعية والخلقية والاتجاهات النفسية المهمة، ويتعلق بأعضائها ويقيم معهم علاقات متبادلة، وحينما لا يستطيع أن يقيم هذا التعلق فإن علاقته بأعضاء الجماعة تتأثر سلباً فينسحب بعيداً عنهم ويعيش في وحدة وعزلة. كما ان العزلة تؤثر في الصحة النفسية والعقلية للفرد .

وتعد العزلة الاجتماعية والوحدة النفسية خبرة ضاغطة ترتبط بعدم إشباع الحاجة إلى الارتباط الوثيق بالآخرين والافتقار إلى التكامل الاجتماعي والذي يكون استجابة للقصور والعجز في الاتصال بالآخرين وإقامة العلاقات معهم، حيث تنقسم العلاقات الاجتماعية في ظل العزلة بالسطحية مع شعور باليأس والنبذ، ويحس الفرد الذي يشعر بالوحدة أو العزلة أنه بعيد عن الآخرين وأنهم لا يقبلون عليه ولا يشبعون له حاجاته الاجتماعية المختلفة؛ حيث يفشل في اجتذابهم نحوه بأي صورة كانت؛ نظراً لوجود ضعف في الاتصال بهم وقصور في العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن يقيمها معهم.

وأصبح الهدف التربوي لا يعني مجرد إكساب الطالب كمّاً من المعلومات بل العناية بشخصيته ككل في جوانبها العقلية والنفسية كي تجعل منه إنساناً واثقاً من قدراته وإمكاناته ومدرّكاً ماله وما عليه وما يجب أن يفعله من فعل مؤثر وذو معنى من خلال اختياراته الحرة وتحمله ما يترتب على تلك الاختيارات من نتائج وأن يقبل

تلك النتائج باعتبارها نتاج فعله الشخصي . كما أن عليه أن يدرك مسؤوليته الذاتية وان يعمل على إيجاد وشائج تصله بالآخرين من خلال بناء علاقات اجتماعية قائمة على الحب والتفاعل المتبادل الذي يتيح له إبراز خصوصيته وتفرده وتميزه. ( المسعودي ، ٢٠٠٢ : ٢١ )

وعليه نجد طالبات اليوم بحاجة لأن تثار اهتماماتهم ومشكلاتهم، ولقد تم تشخيص بعض الحالات عند الطالبات في الكليتين نتيجة لشعورهن بالعزلة الاجتماعية والوحدة النفسية مما قد يولد أضرارا نفسية في المستقبل عليهن ، عليه تجسدت مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤلات الآتية: ما مستوى درجة العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية -التربية للبنات بشكل عام . وهل توجد فروق في مستوى العزلة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية تربية للبنات؟ وهل هناك علاقة بين مستوى العزلة الاجتماعية ومتغيرات التحصيل والتخصص والصف ؟

#### - أهمية البحث :

مما لاشك فيه إن أهمية كل بحث تتحدد في ضوء ما يمكن التوصل إليه من النتائج التي قد تؤدي إلى حلول ناجحة لمشكلة محددة أو تتحدد أهميته أيضا في ضوء ما يضيفه من خبرة علمية متواضعة مضافة للكم المعرفي. كما تتجلى أهمية هذه الدراسة من حيث إن مرحلة التعليم العالي مرحلة نمو وتطوير واستثمار تربوي فضلا عن إن العزلة الاجتماعية من المواضيع الحيوية وهو بحاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات التي تعينه في ميادين علم النفس وعلم الاجتماع والصحة النفسية .

فالعزلة إحدى الظواهر التي يبتعد الأفراد بها عن المحيط الخارجي وعدم الرغبة في الاختلاط مع الآخرين وتكوين عالم داخلي لهم بدلاً من عالم اكبر من عالمهم أو دائرة اكبر من الدائرة الفردية التي يعيشون فيها ، ويشير باندورا إلى أن السلوك الانعزالي ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية كما يرى أن هناك عوامل

متعددة تؤثر في السلوك الانعزالي منها العوامل البيئية والعوامل الشخصية. (المصري، ١٩٩٤، ٢٧).

وتشير (هورني) إلى أن العوامل البيئية والاجتماعية هي أكثر المؤثرات في تشكيل سلوك العزلة والأكثر حيوية من بين هذه العوامل هي العلاقات الإنسانية، التي يعيشها الفرد في طفولته، وبخاصة إذا شعر أن حاجته إلى استمرار الأمن والحماية من والديه غير مضمونة تماماً فضلاً عن أن فرويد أشار إلى أن الشعور بالعزلة يمثل حالة من الكبت للخبرات المحببة في اللاشعور التي اكتسبت خلال مرحلة الطفولة المبكرة على أثر الفشل في الحصول على الدفء والعلاقات الحميمة مع الآخرين وإحباط حاجته إلى الانتماء (الوقفي، ١٩٩٨، ٥٨٤).

والبحث الحالي اجري على طالبات كليتي التربية والتربية للبنات ، حيث أن الاهتمام بهذه الشريحة يعد ضرورياً وحتماً لما للعزلة الاجتماعية من تأثير على إعدادهن لمهنة التدريس والتي تعد الغاية الأساسية من تعليمهن وذلك كونهن سيتعاملن مع طلبة المستقبل فضلاً عن ضرورة التأكيد على منحهن القدرة على مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة والاستجابة لمتطلبات العصر وتجاوز المشكلات وارتفاع مستوى الحياة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية لعموم المجتمع .

- أهداف البحث : يستهدف البحث الحالي إلى :

١. قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات بشكل عام .

٢. قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية

٣. قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للبنات.

٤. التعرف على الفروق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.

٥. التعرف على الفروق في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.

٦. التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات ومتغير التحصيل الدراسي .
٧. التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات ومتغير التخصص الدراسي ( علمي - إنساني).
٨. التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات ومتغير الصف ( الأول - الرابع).
- حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات كليتي التربية - التربية للبنات للدراسة الصباحية في جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) .
- تحديد المصطلحات: قامت الباحثتان بتحديد المصطلحات الواردة في البحث وهي:

- العزلة الاجتماعية Social Isolation

- التحصيل الدراسي Achievement

- طالبات كليتي التربية - التربية للبنات

- التخصص الدراسي

- الصف الدراسي

- العزلة الاجتماعية Social Isolation :

معنى العزلة لغة :

" الابتعاد أو التثني جانباً، قال صاحب لسان العرب: 'عزل الشيء يعزله عزلاً، وعزله فاعتزل وانعزل، وتعزل: نحاه جانباً، ففتحى، وقوله تعالى: {إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمْعَزُولُونَ} [سورة الشعراء] معناه: أنهم لما رموا بالنجوم - كما في قوله تعالى:

{وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ فَمَنْ يَسْتَمِعِ الْآنَ يَجِدْ لَهُ شِهَابًا رَصَدًا[٩]} [سورة الجن]- منعوا من السمع '. ( ابن منظور : ١٩٥٦ : ١٣٣ )  
العزلة الاجتماعية عرفها كل من :

- عبد الغفار ١٩٧٧: " حالة من الاضطراب الانفعالي الاجتماعي التي لم تصل في حدتها إلى درجة الذهان أو العصاب ". ( عبد الغفار ، ١٩٧٧ ، ١٦ ).

- السليم ، ١٩٨١

"عدم مشاركة الفرد مشاركة فاعلة في شؤون جماعته لعدم قدرته ، اولعدم رغبته في المشاركة وتحديده لاتصالاته بأفراد جماعته إلى الحد الأدنى".(السليم ، ١٩٨١ : ٥٠٤)

- عويدات، ١٩٩٧

"هي انفصال الفرد عن المجتمع وثقافته نتيجة لانعدام التكيف الاجتماعي أو لضالة الدفء العاطفي اولضعف الاتصال الاجتماعي للفرد".(عويدات، ١٣٢، ١٩٩٧)

- الصائغ ، ١٩٩٨

"هي شعور الفرد بالانعزال والاعتراب عن الأهداف الثقافية لمجتمعه وهو في هذا لا يشعر بالانتماء إلى المجتمع". (الصائغ ، ١٩٩٨ : ٥٠)

- النور، ٢٠٠٢

"هي التصاق الفرد بذاته ،وانفصاله عن الآخرين،والشعور بعدم الانتماء إلى مجتمعه وعالمه".(النور، ٢٠٠٢ : ٣٢)

- الشربيني ٢٠٠١



"تدني العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والابتعاد عنهم". (الشربيني، ٢٠٠١، ١٨٤).

#### - جيرفيلد، (Gierveld, 1990)

"هي مدى ما يشعر به الفرد من وحدة وانعزال عن الآخرين والابتعاد عنهم وتجنبهم وانخفاض معدل تواصله معهم وقلة عدد معارفه مما يؤدي إلى ضعف شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها". في (سكر، ١٢١: ٢٠٠٦).

#### التعريف الإجرائي للعزلة الاجتماعية :

حصيلة الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالبة) في ضوء استجاباتها لفقرات المقياس المعد لهذا الغرض .

-التحصيل الدراسي **Achievement** وقد عرفه كل من:

#### - عاقل ١٩٧١

"معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة (Ability) على أساس ان الإنجاز أمر فعلي وليس إمكانية". ( عاقل، ١٩٧١: ١٣ )

#### - جابلن 1971 (Chaplin)

"بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل الدراسي يقوم من المدرسين أو بالاختبارات المتقنة". (Chaplin, 1971:5)

#### - ويبستر 1971 Webster

"إنجاز أو أداء داخل الصف لعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية". (Webester, 1971:7)

#### - كود 1973 Good

"بأنه إنجاز البراعة في أداء مهارة ما أو مجموعة من المعارف". (7: 1973: Good,

#### - سمارة وآخرون ١٩٨٩

"مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية". (سمارة وآخرون، ١٩٨٩ : ١٦)

- الحفني ١٩٩٤

"بأنه مقدار ما يحصل عليه الفرد من معرفة أو خبرة". (الحفني، ١٩٩٤ : ١٠) .

- علام ٢٠٠٠

"بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين". (علام، ٢٠٠٠ : ٣٠٥) .

- القمش ٢٠٠١

"بأنه المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة". (القمش، ٢٠٠١ : ٧٢) .

- السباعوي ٢٠٠١

"يعبر عن مجموع الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات المدرسية خلال العام الدراسي ويعد التحصيل الدراسي إحدى المؤشرات الهامة للتوافق المدرسي ونجاح العملية التربوية والتعليمية". (السباعوي، ٢٠٠١ : ٨)

- التعريف الإجرائي : ويقاس إجرائياً بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة من خلال معدل امتحان نصف السنة الدراسية . وتمت المقارنة وإيجاد الفروق عن طريق استخراج المعدل العام لدرجات المواد الدراسية كافة للطالبات في الكليتين التربية والتربية للبنات .

- طالبات كليتي التربية - التربية للبنات

هن الطالبات اللواتي أكملن الدراسة الإعدادية ودخلن في مرحلة الدراسة الجامعية وحصلن بعد اجتيازهن لها شهادة البكالوريوس ضمن تخصصهن .

#### - التخصص الدراسي :

ويقصد به المجال الذي تخصصت به الطالبة سواء كان المجال العلمي ويضم تخصصات الكيمياء الفيزياء الرياضيات وعلوم الحياة وعلوم الحاسبات أما المجال الإنساني ويضم تخصصات اللغة العربية وعلوم القرآن والتاريخ واللغة الانكليزية وعلم النفس والجغرافية .

#### - الصف الدراسي:

ويقصد به السنة الدراسية التي تدرس بها الطالبة ومحددة بالسنة الأولى والسنة الرابعة (مزعل ، ١٩٩٠ : ٢١١-٢١٢).

#### الدراسات السابقة

##### ١. دراسة علاء الدين، ١٩٨٧

هدف الدراسة التعرف على: حجم ظاهرة العزلة ، أثر مستوى التحصيل (عالٍ ، متوسط ، منخفض) و موقع الضبط (داخلي - خارجي) و التخصص (الكليات العلمية، الكليات الإنسانية) على الشعور بالعزلة الكلية ومجالها الذاتي والاجتماعي لدى طالبات المنازل الداخلية في الجامعات الأردنية ، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياسين الأول للشعور بالعزلة والثاني لموقع الضبط وبعد استخراج الصدق الظاهري والصدق التمييزي والثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية ، بلغ عدد فقرات مقياس العزلة (٥٧) فقرة موزعة على مجالين الشعور بالعزلة الذاتية (٣٤) فقرة والشعور بالعزلة الاجتماعية (٢٣) فقرة ، طبق المقياس على عينة مكونة من (٣٠٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية ، ولغرض تحليل النتائج

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (معادلة سبيرمان براون، تحليل التباين العاملي، معامل ارتباط فاي )

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- نسبة الطالبات اللواتي يعانين من العزلة العالية لا تتجاوز ٦%.
- حصلت الطالبات ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض على درجات عالية من العزلة بمجاليها (الذاتي والاجتماعي) مقارنة بالطالبات من ذوات التحصيل العالي.
- كشفت النتائج أن الطالبات ذوات الضبط الخارجي أكثر عزلة من ذوات الضبط الداخلي
- أما بالنسبة للتخصص فلم يظهر أي فرق واضح بين درجات طالبات الكليات العلمية والإنسانية. (علاء الدين ،١٩٨٧)

## ٢.دراسة الأشول، ٢٠٠٢

هدف البحث إلى حصر عدد المشكلات التي تنتشر بين شباب الجامعات ،وقد شملت عينة البحث مجموعة من الطلبة من الجامعات المصرية منهم (٢٥٠٤) من الذكور و(٢٣٦٣) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٤) سنة وروعي في العينة أن تكون ممثلة للبيئات المختلفة للجامعات المصرية (عين شمس ، المنصورة ، دمياط ، السويس ،بني سويف ،الفيوم الزقازيق ،بنها ،الأزهر، المينا).

توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- إن أكثر المشكلات انتشاراً بين شباب الجامعات هي مشكلة الاغتراب عن الذات وعن المجتمع ومشكلة العزلة الاجتماعية حيث احتلت هاتين المشكلتين المرتبة الأولى في التسلسل التنازلي لمشكلات شباب الجامعة .

كما توصلت الدراسة إلى أن مجموعة كبيرة ٨٠% فأكثر من المراهقين والشباب أعربوا عن شعورهم بالوحدة وعدم الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيشون فيه. (الاشول، ٢٠٠٢، ص ١-٢).

### ٣. دراسة المعيني، ٢٠٠٢

هدف البحث إلى القياس والمقارنة بين الطالبات في مدارس المتميزات والطالبات في المدارس الاعتيادية الأخرى على متغيرات البحث الثلاثة وهي التحصيل الدراسي وسلوك العزلة

والحاجات الإرشادية والكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل متغير من المتغيرين الآخرين (سلوك العزلة، والحاجات الإرشادية) ، ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس سلوك العزلة ،وبلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٥٠) فقرة ،وبعد استخراج الصدق والثبات والقوة التمييزية له طبق المقياس على عينة من طالبات الصف الرابع العام في مدارس المتميزات حيث بلغ عددهن (١١٠) طالبة وعينة من طالبات الصف الرابع العام في المدارس الاعتيادية بلغ عددهن (١٤٠) طالبة ،تم اختيارهن بالأسلوب العشوائي ، ولغرض تحليل النتائج استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،الاختبار التائي لعينة واحدة ،معامل ارتباط بيرسون ،معامل سبيرمان براون ،معامل ألفا كرونباخ) وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- أن درجات الطالبات (عينة البحث ) لم ترقَ إلى مستوى الوسط الفرضي للمقياس حيث بلغ الوسط الحسابي (٦٦,٢٢٠) والوسط الفرضي (٨٨)، وعند مقارنة درجات سلوك العزلة بين الطالبات في مدارس المتميزات والطالبات في المدارس الاعتيادية تبين أن درجات سلوك العزلة لدى الطالبات في مدارس المتميزات اقل من درجة سلوك العزلة لدى الطالبات في المدارس الاعتيادية .

- وجود علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي وسلوك العزلة .
- وجود علاقة موجبة بين سلوك العزلة والحاجات الإرشادية.  
(المعيني، ٢٠٠٢ )

#### ٤. دراسة سكر، ٢٠٠٦

هدف البحث إلى التعرف على مستوى العزلة الاجتماعية، والتعرف على الفروق في مستويات العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، التخصص (علمي - أدبي)، ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث مقياساً جاهزاً يتكون من (٣٠) فقرة وبعد استخراج الصدق الظاهري والثبات بطريقة إعادة الاختبار قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة، (٦٠) طالباً و (٦٠) طالبة اختيروا على وفق العينة العشوائية متعددة المراحل، ولغرض تحليل النتائج استخدم الباحث الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين).

توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- طلبة المرحلة الإعدادية لديهم مستوى عالٍ من العزلة الاجتماعية.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث حيث أن مستوى العزلة الاجتماعية لديهم أعلى من الذكور.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العزلة الاجتماعية حيث أن طلبة التخصص العلمي أكثر ميلاً للانعزال من طلبة التخصص الأدبي . (سكر، ٢٠٠٦، ص ١١٧-١٣٢).

#### ٥- دراسة ريتشارد ، يدري R ichard,udry,1993

استهدفت الدراسة التعرف على قوة العلاقة الارتباطية مابين الوالدين وأولادهم ومدى تأثيرها على عزلتهم الاجتماعية ، وتكونت العينة من (١٠٠) ألف طالبا من المرحلة الاولى المتوسطة ولغاية مرحلة السادس الإعدادي ومن (١٤٨) مدرسة ، تم اختيارها بشكل عشوائي ، واستخدم استبيان عن صحتهم ومعتقداتهم وباستخدام المقابلة مع الوالدين تبين أن الروابط بين الوالدين وأولادهم كلما كانت قوية كلما وفرت لهم الحماية من السلوك غير السوي والمتمثل بالأنشطة الجنسية المبكرة والعنف والانعزال عن المجتمع . YDRY, RICHARD, 1993,P.1-4

#### ٦- دراسة وليام سون WILLIMSON 2004

استهدفت الدراسة التعرف على العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالأفكار الانتحارية عند المراهقين والمراهقات ، وتكونت العينة من ( ١٣٤٦٥ ) مراهقا ومراهقة . وأشارت النتائج إلى أن دوافع الانتحار عند المراهقين أكثر من المراهقات ، كما أن المراهقات المعزولات اجتماعيا لديهم أفكار انتحارية أكثر من الذين يمتلكون علاقات اجتماعية مع غيرهم . (WILLIMSON,2004,P.1-4)

#### ٧- دراسة بروستن يابارا YBARRA , BURNSTEIN (٢٠٠٧)

استهدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين العزلة الاجتماعية والوظيفة الإدراكية العقلية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦١٠) طالبا تتراوح أعمارهم مابين (١٨-٢٤) عاما . وتم استخدام اختبار عقلي يقيس معلومات شخصية فضلا عن اختبار بسيط للذاكرة ، أما العلاقات الاجتماعية فقد قيست من خلال توجيه سؤال عن عدد مرات استخدام الهاتف بالأسبوع مع الأصدقاء والجيران والأقرباء . وتوصلت

الدراسة إلى أن العزلة الاجتماعية قد يكون لها تأثير سلبي على القدرات العقلية للأفراد ، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الارتباط الاجتماعي أي التفاعل الاجتماعي للأفراد المساهمين في البحث عالي كلما كانت القدرات العقلية أفضل (YBARRA,2007,P.1-4).

#### ٨- دراسة كون لون، برايدجت، (BRIDGET, CONLON(2008)

بينت الدراسة العلاقة بين العزلة الاجتماعية والجرح الذاتي وتكونت العينة من الطلبة بأعمار تراوحت ما بين (١٣-١٨) عاما من ذوي السلوك السوي وافترضت الدراسة أن العزلة الاجتماعية سوف تزيد من احتمال الجرح الذاتي عند العينة ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ما بين العزلة الاجتماعية والجرح الذاتي فكلما كان الأفراد معزولين اجتماعيا كلما ساهمت في إيذاء ذاتهم وقدمت توصيات للتحقق من هذه الفرضية مستقبلا في دراسات أخرى لاحقة . (BRIDGET,2008,P.P 1-4)

#### ٩- دراسة الحنكاوي ٢٠٠٨

هدف البحث إلى ما يأتي:

- ١- قياس العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- ٢- قياس السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
- ٣- التعرف على العلاقة بين العزلة الاجتماعية والسلوك العدواني.
- ٤- التعرف على العلاقة بين العزلة الاجتماعية والسلوك العدواني وفقا للمتغيرات الآتية:-
- أ- الجنس (ذكور. إناث). الاختصاص (علمي . أدبي). المرحلة الدراسية (الخامس . السادس).
- ٥- التعرف على الفروق في العلاقة بين العزلة الاجتماعية والسلوك العدواني وفقا للمتغيرات الآتية: - الجنس - الاختصاص - المرحلة الدراسية.



وقد اختيرت عينة تناسبية طبقية عشوائية بلغت (٧٤١) طالباً وطالبة من الصفين الخامس والسادس لكلا الاختصاصين (علمي . أدبي) موزعين على (٨) مدارس إعدادية منها (٤) للذكور و(٤) للإناث . واعتمدت الباحثة على أداتين هما مقياس العزلة الاجتماعية الذي أعده دي يونج جير فيلد وفان تيلبورج De- Yong Gierveld and Vantilburg والمعرب من قبل عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠). ومقياس السلوك العدواني (الشمري ٢٠٠٣)، وتم التحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقياسين بعرضهما على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، كما تم حساب ثبات مقياس العزلة الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ . كما تم حساب ثبات مقياس السلوك العدواني باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وحساب القوة التمييزية لفقرات المقياسين ، وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأظهرت النتائج ما يأتي :

- ١- إن طلبة المرحلة الإعدادية وقعوا ضمن المستوى الأدنى للعزلة الاجتماعية.
- ٢- وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغيري العزلة الاجتماعية والسلوك العدواني لدى طلبة الإعدادية .
- ٣- وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغيري العزلة الاجتماعية والسلوك العدواني لدى طلبة الإعدادية وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس التخصص المرحلة الدراسية
- ٤- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين معاملات الارتباط لمتغيري العزلة الاجتماعية والسلوك العدواني وفقاً للمتغيرات الآتية. الجنس التخصص المرحلة الدراسية. (الحكاوي، ٢٠٠٨)

إجراءات البحث

أولاً. مجتمع البحث وعينته :

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

١. مجتمع البحث : يتحدد مجتمع البحث الحالي بطالبات كليتي التربية والتربية للبنات بجميع صفوفها الدراسية وأقسامها العلمية والإنسانية للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) البالغ عددهن (٤٢٢٤) \* طالبة بواقع (٣٢١٧) طالبة في كلية التربية و (١٠٠٧) طالبة في كلية التربية للبنات. كما في الجدول (١) .

#### جدول (١)

يبين توزيع مجتمع البحث حسب اسم الكلية وعدد الطالبات

| ت  | اسم الكلية     | العدد |
|----|----------------|-------|
| ١- | التربية        | ٣٢١٧  |
| ٢- | التربية للبنات | ١٠٠٧  |
|    | المجموع        | ٤٢٢٤  |

٢- عينة البحث : تألفت عينة البحث من (٧٠٢) طالبة للصفين الأول والرابع من طالبات كليتي التربية - التربية للبنات اللواتي يمثلن نسبة (١٧%) من المجتمع البحث الأصلي وفقا للطريقة العشوائية منهن (٣٥٠) طالبة في كلية التربية و (٣٥٢) طالبة في كلية التربية للبنات. كما في الجدول (٢) .

#### جدول (٢)

يبين عدد أفراد عينة البحث حسب التخصص والصف

| عدد طالبات كلية التربية |     |         |     | عدد طالبات التربية للبنات |     |         |     |
|-------------------------|-----|---------|-----|---------------------------|-----|---------|-----|
| التخصص                  |     | الصف    |     | التخصص                    |     | الصف    |     |
| العلمي                  | ١٨٧ | الأول   | ٢٢٤ | العلمي                    | ١٥٤ | الأول   | ٢١٧ |
| الإنساني                | ١٦٣ | الرابع  | ١٢٦ | الإنساني                  | ١٩٨ | الرابع  | ١٣٥ |
| المجموع                 | ٣٥٠ | المجموع | ٣٥٠ | المجموع                   | ٣٥٢ | المجموع | ٣٥٢ |

ثانيا. أداة البحث : بعد اطلاع الباحثتان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع العزلة الاجتماعية وجدتا من الأفضل استخدام مقياس العزلة الاجتماعية الذي أعده في الأصل دي يونج . جيرفيلد وفان تبلبورج ( De-Yong Gierveld and Vantilburg ) والمعرب من قبل عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠) . إذ أن المقياس تكون من (٣٠) فقرة وأمام كل منها خمسة بدائل هي (تنطبق علي بشدة - تنطبق علي - متردد - لا تنطبق علي - لا تنطبق علي أبدا) ، كما في (ملحق ١) ولزيادة الاطمئنان على الأداة قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية :

#### - الصدق Validity :

يمثل الصدق الخصائص الضرورية والأساسية للاختبار (48 : Cronbach, 1964) . ويعد خطوة مهمة وأساسية لا بد من توفرها والتحري عنها قبل تطبيق الأداة أو استخدامها وان الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس الظاهرة قيد البحث والدراسة . (الزوبعي ، ١٩٨١ : ٣٩) وقد تحققت الباحثتان من صدق المقياس ظاهريا عن طريق عرض أداة البحث على لجنة من الخبراء المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية كما في (ملحق ٢) لبيان رأيهم في مدى صلاحية أداة البحث الحالي ، وكانت نسبة اتفاق الخبراء ٨٦% وهذه النسبة تعد معيارا مقبولا عند الكثير من الباحثين يتم في ضوءه قبول الفقرة أو تعديلها ، (محمد ، ١٩٨٣ : ٨٩) . فضلا عن استخراج الصدق بطريقة الصدق الذاتي ويعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي تنسب إليه صدق

الاختبار ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي اجري عليها في أولاً لأمر لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي. (أبو حويج وآخرون: ٢٠٠٢ : ١٣٧)

لذا يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، بما أن معامل ثبات مقياس العزلة الاجتماعية بطريقة إعادة الاختبار يساوي (٠,٨٩) درجة إذن معامل الصدق الذاتي للمقياس يساوي (٠,٩٤) درجة طالما كان الصدق الذاتي لمقياس العزلة الاجتماعية (٠,٩٤) فان ذلك يعني إن صدق المقياس الحالي إذ وجد بأية طريقة إحصائية فانه سيكون من المحتمل أن يساوي أو يقل عن (٠,٩٤). (العجيلي وآخرون : ١٩٩٠ : ١٣٩)

#### - الثبات reliability :

يعد ثبات الاختبار شرطاً أساسياً من شروط أداة البحث .  
ويقصد بالثبات أن يعطي المقياس النتائج نفسها أو قريباً منها إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها . (الغريب ، ١٩٧٧ : ٦٥٣) لأنه يشير إلى الدقة والاتساق في درجات المقياس التي يفترض أن يقيس ما وضع لقياسه . (Ebel: 1972: 106) .

كما ان معامل الثبات هو تقدير لمعامل الارتباط وكلما ارتفع هذا المعامل زاد اتساق الاختبار في قياس ما صمم له أن يقيس ( ملحم : ٢٠٠٠ : ٢٥٢ ) فقد استخرجت الباحثان ثبات مقياس العزلة الاجتماعية بطريقة :-

#### - طريقة إعادة الاختبار Test- Retest-Method :

الثبات على وفق هذه الطريقة هو مقدار الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عند تطبيق الاختبار في المرة الأولى وإعادة تطبيقه في المرة الثانية ويسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار كما يسمى بثبات

الاستجابة ، وقد حسب الثبات بتطبيق مقياس العزلة الاجتماعية على عينة من (٤٠) طالبة ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على نفس الأفراد بعد مرور أكثر من أسبوعين وقد أشار (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ ) إلى إن المدة بين الاختبارين يجب أن لا تكون طويلة بحيث يتعلم الطالب أشياء جديدة وينسى أشياء تعلمها ولا تكون قصيرة فينتذكر إجابات الاختبار الأول ولهذا يجب أن تتراوح المدة ما بين الاختبار الأول والثاني( ١٠-٢٠ ) يوما ( الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ : ١٤٢ ) وكانت قيمة معامل الارتباط (العزلة الاجتماعية بين التطبيقين الأول والثاني تساوي (٠,٨٩) وهو معامل ثبات عال .

### ثالثا. تطبيق أداة البحث وتصحيحها :

بعد أن تأكدت الباحثتان من صلاحية الأداة للبحث الحالي قامت الباحثتان بتطبيق الاداة على عينة البحث الأساسية من طالبات الصفين الدراسيين (الأول والرابع ) ومن تخصصات علمية وإنسانية في كليتي التربية والتربية للبنات المكونة من (٧٠٢) طالبة

وكان التطبيق بشكل جماعي حيث يتم جمع الطالبات في القاعة وقبل البدء بتوزيع الاستمارات على الطالبات يتم تعريف الطالبات بالهدف العلمي من أجراء البحث مع التوضيح لهن أن إجاباتهن ستكون سرية لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط . وبعد توزيع الاستمارات وتوضيح التعليمات وطريقة الإجابة على أداة البحث. وبعد الانتهاء من التطبيق تم فحص البيانات الواردة ، إذ استبعدت الباحثتان (٦) استمارة إجابة وذلك لعدم اكتمال المعلومات المطلوبة فيها وبذلك أصبحت عينة النهائية (٧٠٢) طالبة .

### • تصحيح مقياس العزلة الاجتماعية وحساب الدرجات :-

تم تعيين نمط الإجابة على كل فقرة بحسب أسلوب ( ليكرت ) ذي البدائل الخمسة بدائل هي (تطبق علي بشدة - تنطبق علي - متردد - لا تنطبق علي -

لا تنطبق علي أبدا) وتأخذ الدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على التوالي وهي فقرات سلبية باستثناء العبارات التي تحمل أرقام (١-٥-٧-١٦-١٩-٢٥-٢٦-٣٠) وذلك لكونها فقرات ايجابية فتنبع عكس هذا التدرج وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع معدل إحساس الفرد بالعزلة الاجتماعية والعكس صحيح .

#### رابعاً. الوسائل الإحصائية :

استخدمت الباحثتان لمعالجة البيانات الواردة في البحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات أداة البحث Pearson correlation

coefficient ، ومعادلة معامل الارتباط هي :

ن مج س ص - ( مج س ) ( مج ص )

$$r = \frac{\sum (N \text{ مج س}^2 - (N \text{ مج ص} \times \text{مجم ص}))}{\sqrt{(\sum (N \text{ مج س}^2 - (N \text{ مج ص} \times \text{مجم ص}))^2)}$$

(عودة ، الخليلي ، ٢٠٠٠ : ١٤١)

٢. الاختبار التائي (T - Test) :

أ . لإيجاد دلالة الارتباط استخدمت الباحثتان المعادلة الآتية :  $t = r \sqrt{\frac{(N-2)}{1-r^2}}$

(Ferguson, 1981 : 195)

ب . الاختبار التائي لعينة واحدة لغرض إيجاد دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق

للعزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة ككل والمتوسط الافتراضي للمقياس فضلا عن

عينة من طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات وفق المعادلة

الآتية : (الراوي ، ١٩٨٩ : ٣٢٧)

$$t = \frac{\bar{X} - M}{S / \sqrt{n}}$$

٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفروق في مستوى العزلة الاجتماعية بين طالبات كلية التربية وأقرانهن تربية للبنات على وفق المعادلة الآتية (الراوي ، ١٩٨٩ : ٣١٨)

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{SP \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

٤. معامل ارتباط بوينت بايسيريل ، لإيجاد العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغيري التخصص الدراسي والمرحلة على وفق المعادلة الآتية :

$$r_{pb} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}$$

بو زينة وآخرون ، ١٩٨١ : ١٥٩ )

### نتائج البحث ومناقشتها

سيتم عرض ما توصل إليه البحث من نتائج ومناقشتها وفقا لأهداف البحث وكما يأتي:

- ١- يتضمن هذا الهدف قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية -التربية للبنات بشكل عام. ولتحقيق ذلك تم قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة البالغ عددهم (٧٠٢) طالبة بواسطة المقياس (محمد ، ٢٠٠٠) فأظهرت النتائج أن متوسط درجات أفراد العينة قدره (٨١,٧١٢) درجة وانحراف معياري قدره (١٧,٧٨٧) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة

ككل والمتوسط الافتراضي للمقياس البالغ ( ٩٠ ) درجة، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٠١٩) درجة وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٥%) ودرجة حرية (٧٠١) ، ويشير هذا إلى عدم وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي، وأن أفراد العينة وقعوا ضمن المستوى المتوسط للعزلة الاجتماعية. بدلالة الدرجة كما في جدول (٣).

### جدول (٣)

يبين نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي لمقياس العزلة الاجتماعية للعينة بشكل عام

| المتوسط المتحقق | الانحراف المعياري | درجة الحرية | المتوسط الافتراضي للمقياس | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|-----------------|-------------------|-------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| ٨١,٧١٢          | ١٧,٧٨٧            | ٧٠١         | ٩٠                        | ٠,٠١٩                   | ١,٩٦٠                   | ٠,٠٥          |



فقد قامت الباحثتان بتوزيع أفراد العينة إلى ثلاث فئات تبعا إلى درجات التي حصلوا عليها في ضوء استجاباتهم على مقياس العزلة الاجتماعية ووفقا لمؤشر ( المتوسط - الانحراف ) ( المتوسط + الانحراف ) إذ تكونت الفئة الأولى من مجموع طالبات كليتي (التربية- التربية للبنات ) اللواتي حصلن على درجات اقل من ( المتوسط - الانحراف ) على مقياس العزلة الاجتماعية ، بينما تكونت الفئة الثانية وهم الأغلبية من مجموع طالبات كليتي (التربية- التربية للبنات ) اللاتي حصلن على درجات تتراوح بين ( المتوسط - الانحراف ) ( والمتوسط + الانحراف ) .وبلغ عددهن (٤٩٤) طالبة ويشكلون نسبة (٧٠,٣٧٠%) من العينة ويمثلون فئة المستوى المتوسط في العزلة الاجتماعية ، وتكونت الفئة الثالثة من الأفراد الذين حصلوا على درجات أعلى من ( المتوسط + الانحراف ) وبلغ عددهم (٩١) طالبة ويشكلون نسبة (١٢,٩٦٢%) من العينة ويمثلون فئة المستوى العالي في العزلة الاجتماعية والجدول (٤) يبين ذلك .

#### جدول (٤)

يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمستوى العزلة الاجتماعية لديهم

| المجموع | مستويات العزلة الاجتماعية |                             |                   | المؤشر         |
|---------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|----------------|
|         | (١٠٧,٧٨٧)<br>عالي         | (١٠٧,٧٨٧ - ٧٣,٧٨٧)<br>متوسط | (٧٣,٧٨٧)<br>منخفض |                |
| ٧٠.٢    | ٩١                        | ٤٩٤                         | ١١٧               | العدد          |
| % ١٠٠   | % ١٢,٩٦٢                  | % ٧٠,٣٧٠                    | % ١٦,٦٦٦          | النسبة المئوية |

وتشير النتائج في الجدول (٤) إلى إن أكثر من (٧٠,٣٧٠%) هم في المستوى المتوسط للعزلة الاجتماعية وأن نسبة (١٢,٩٦٢%) يشعرون بمستوى عالي من العزلة الاجتماعية وبالمقابل كان مستوى العزلة الاجتماعية منخفض لدى (١٦,٦٦٦%) من أفراد العينة وعليه فإن النتيجة التي توصلت إليها الباحثتان إيجابية منطقية تعود إلى شعور طالبات الجامعة بالانتماء والتقبل .

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج أغلب الدراسات التي تناولت موضوع العزلة الاجتماعية .

## ٢- قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية .

ولتحقيق ذلك تم قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة البالغ عددهم (٣٥٠) طالبة بواسطة مقياس العزلة الاجتماعية فأظهرت النتائج أن متوسط درجات أفراد العينة قدره (٨١,٥٠٢) درجة وانحراف معياري قدره (١٦,١٩٣) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٠) درجة تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٠٣٠١) درجة وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٥%) ودرجة حرية (٣٤٩) ويشير هذا إلى أن عدم وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي، وأن أفراد العينة وقعوا ضمن المستوى المتوسط للعزلة الاجتماعية. بدلالة الدرجة كما في جدول (٥).

### جدول (٥)

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

### يبين نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي للمقياس لعينة كلية التربية بشكل عام

| المتوسط المتحقق | الانحراف المعياري | درجة الحرية | المتوسط الافتراضي للمقياس | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|-----------------|-------------------|-------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| ٨١,٥٠٢          | ١٦,١٩٣            | ٣٤٩         | ٩٠                        | ٠,٠٣٠١                  | ١,٩٦٠                   | ٠,٠٥          |

### ٣- قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للبنات.

ولتحقيق ذلك تم قياس مستوى العزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة البالغ عددهم (٣٥٢) طالبة بواسطة مقياس العزلة الاجتماعية فأظهرت النتائج أن متوسط درجات أفراد العينة قدره (٨١,٩٤٦) درجة وانحراف معياري قدره (١٩,٣٠٩) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى أفراد العينة والمتوسط الافتراضي للمقياس البالغ (٩٠) درجة تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٠٢٥٢) درجة وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٥%) ودرجة حرية (٣٥١) ويشير هذا إلى عدم وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري، وأن أفراد العينة وقعوا ضمن المستوى المتوسط للعزلة الاجتماعية. بدلالة الدرجة كما في جدول (٦).

### جدول (٦)

يبين نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الافتراضي للمقياس

لعينة كلية التربية للبنات بشكل عام

| المتوسط | الانحراف | درجة | المتوسط | القيمة التائية | القيمة التائية | مستوى |
|---------|----------|------|---------|----------------|----------------|-------|
|---------|----------|------|---------|----------------|----------------|-------|

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

| المتحقق | المعياري | الحرية | الافتراضي للمقياس | المحسوبة | الجدولية | الدلالة |
|---------|----------|--------|-------------------|----------|----------|---------|
| ٨١,٩٤٦  | ١٩,٣٠٩   | ٣٥١    | ٩٠                | ٠,٠٢٥٢   | ١,٩٦٠    | ٠,٠٥    |

٤- التعرف على الفروق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.

لأجل التعرف على طبيعة الفروق في مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات حيث بلغت متوسطات درجات طالبات كلية تربية البالغة عددهن (٣٥٠) طالبة على مقياس العزلة الاجتماعية (٨١,٤٧٧) درجة وبانحراف معياري قدره (١٦,١٣٧) درجة في حين بلغ متوسط درجات أقرانهن من طالبات كلية تربية للبنات البالغة عددهن (٣٥٢) طالبة (٨١,٩٤٦) درجة وبانحراف معياري قدره (١٩,٣٠٩) درجة ولأجل اختبار دلالة الفروق إحصائياً لجأت الباحثتان إلى الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فأشارت نتائج إن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٣٤٩) درجة وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٠٠) تم قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العزلة الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات، والجدول (٧) يبين ذلك .

#### جدول (٧)

يبين دلالة الفروق في مستوى العزلة الاجتماعية تبعا لمتغير الكلية تربية - تربية بنات

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

|      |       |       |        |        |     |            |
|------|-------|-------|--------|--------|-----|------------|
| ٠,٠٥ | ١,٩٦٠ | ٠,٣٤٩ | ١٦,١٣٧ | ٨١,٤٧٧ | ٣٥٠ | تربية      |
| (*)  |       |       | ١٩,٣٠٩ | ٨١,٩٤٦ | ٣٥٢ | تربية بنات |

(\*) ذو دلالة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة يعود إلى كلا العينتين يكتسبان القيم والعادات الاجتماعية والدينية والثقافية ويعيشان في مجتمع واحد وتحت نفس الظروف الأمنية والنفسية .

٥- التعرف على الفروق في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات.

لأجل التعرف على طبيعة الفروق في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وأقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات حيث بلغ متوسطات درجات طالبات كلية التربية البالغة عددهن (٣٥٠) طالبة على مقياس التحصيل الدراسي (١٧,٠١٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٢,٧٩٦) درجة في حين بلغ متوسط درجات أقرانهن من طالبات كلية التربية للبنات البالغة عددهن (٣٥٢) طالبة (١٧,٨٧٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٢,٢٩٠) درجة ولأجل اختبار دلالة الفروق إحصائياً لجأت الباحثتان إلى الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فأشارت نتائج إن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٤٦٢) درجة وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٠٠) ويشير هذا إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري ولصالح كلية تربية بنات تشير نتائج المقارنة في التحصيل إلى تمتع طالبات كلية التربية للبنات بتحصيل دراسي مرتفع، وهو أعلى من التحصيل الدراسي للطالبات في كلية التربية . الجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

يبين دلالة الفروق في مستوى التحصيل الدراسي تبعا لمتغير الكلية تربية - التربية للبنات

| المجموعة       | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|----------------|-------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| التربية        | ٣٥٠   | ١٧,٠١٧          | ٢,٧٩٦             | ٤,٤٦٢                   | ١,٩٦٠                   | ٠,٠٥ (*)      |
| التربية للبنات | ٣٥٢   | ١٧,٨٧٧          | ٢,٢٩٠             |                         |                         |               |

(\*) ذو دلالة .

٦- التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات ومتغير التحصيل الدراسي .

ولغرض التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة قامت الباحثتان بتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التحصيل الدراسي وكانت قيمة الارتباط تساوي (٠,٠٧٣) وعند اختبار دلالة معامل الارتباط تبين أنها غير دالة معنوية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة لمعامل الارتباط (١,٩٣٦) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٠٠) ويعني ذلك أن العلاقة غير دالة إحصائيا بين المتغيرين. والجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

يبين نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغيري العزلة الاجتماعية التحصيل الدراسي .

| المتغير | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل ارتباط بيرسون | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---------|-------|-----------------|-------------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
|---------|-------|-----------------|-------------------|---------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

|             |       |       |        |        |        |      |                   |
|-------------|-------|-------|--------|--------|--------|------|-------------------|
| ٠,٠٥<br>(*) | ١,٩٦٠ | ١,٩٣٦ | ٠,٠٧٣- | ١٧,٧٨٧ | ٨١,٧١٢ | ٧٠,٢ | العزلة الاجتماعية |
|             |       |       |        | ٢,٥٨٩  | ١٧,٤٨٧ | ٧٠,٢ | التحصيل الدراسي . |

\* غير دالة .

#### ٧- التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - تربية للبنات ومتغير التخصص الدراسي ( علمي - إنساني).

لأجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التخصص الدراسي تم إيجاد المتوسط الحسابي للدرجات التي حصلت عليها طالبات التخصصات العلمية من طالبات كليتي التربية - التربية للبنات البالغ عددهن (٣٤١) طالبة على مقياس العزلة الاجتماعية (٧٧,١٧٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١٠,٤١٩) درجة في حين بلغ متوسط درجات التخصصات الإنسانية طالبات كليتي التربية - تربية للبنات البالغ عددهن (٣٦١) طالبة وبانحراف معياري بلغ (٢١,٨٠٩) درجة وباستخدام معامل ارتباط بوينت بايسريال (Point Piserial)، لإيجاد العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التخصص الدراسي أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التخصص الدراسي إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٢٤٨) درجة ولأجل اختبار دالة معامل الارتباط لجأت الباحثتان إلى الاختبار التائي فأشارت نتائج استخدام الاختبار التائي إلى أن الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٦,٧٧١) درجة وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

ودرجة حرية (٧٠٠) ويعني ذلك أن العلاقة دالة بين المتغيرين . والجدول (١٠) يبين ذلك .

#### جدول (١٠)

يبين نتائج معامل ارتباط بوينت بايسريال للعلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير التخصص الدراسي

| التخصص   | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري للعينة ككل | معامل ارتباط بوينت بايسريال | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|----------|-----------------|-------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| علميات   | ٧٧,١٧٣          | ٣٤١   | ١٧,٧٨٧                       | ٠,٢٤٨                       | ٦,٧٧١                   | ١,٩٦٠                   | ٠,٠٥ (*)      |
| إنسانيات | ٢١,٨٠٩          | ٣٦١   |                              |                             |                         |                         |               |

(\*) غير دالة

يبين الجدول (١٠) ان متوسط درجات الطالبات في التخصصات الإنسانية أعلى من متوسط درجات الطالبات في التخصصات العلمية عموماً وهذا يعني إن طالبات في التخصصات الإنسانية أكثر عزلة من طالبات في التخصصات العلمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التخصصات العلمية يكون التعلم فيها قائماً على التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الطالبات داخل المختبرات عند إجراء التجارب عكس التخصصات الإنسانية يكون التعلم فيها قائماً على التحضير وجهد الطالبة وحدها قد تشارك في التحضير أو قد لا تشارك .

٨- التعرف على العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية - التربية للبنات ومتغير الصف الدراسي ( الأول - الرابع ) .



لأجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير المرحلة الدراسية تم إيجاد المتوسط الحسابي للدرجات التي حصلت عليها طالبات المرحلة الدراسية الأولى من طالبات كليتي التربية وتربية للبنات البالغ عددهن (٤٤١) طالبة على مقياس العزلة الاجتماعية (٧٣,٧٠٢) درجة وبانحراف معياري قدره (٩,٤٤) درجة في حين بلغ متوسط درجات المرحلة الدراسية الرابعة طالبات كليتي التربية والتربية للبنات البالغ عددهن (٢٦١) طالبة (٩٥,٢٤٥) درجة وبانحراف معياري بلغ (٢٠,٢٣٩) درجة وباستخدام معامل ارتباط بوينت بايسريال (Point Piserial) ، لإيجاد العلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير المرحلة الدراسية أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير المرحلة الدراسية إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٨٥) درجة ولأجل اختبار دالة معامل الارتباط لجأت الباحثتان إلى الاختبار التائي فأشارت نتائج استخدام الاختبار التائي إلى أن الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٩,٠٨) درجة وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٠٠) ويعني ذلك أن العلاقة دالة بين المتغيرين . والجدول (١١) يبين ذلك .

#### جدول (١١)

يبين نتائج معامل ارتباط بوينت بايسريال للعلاقة بين متغير العزلة الاجتماعية ومتغير المرحلة الدراسية

| المرحلة | المتوسط الحسابي | العدد | الانحراف المعياري للعينة ككل | معامل ارتباط بوينت بايسريال | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---------|-----------------|-------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| الأولى  | ٧٣,٧٠٢          | ٤٤١   | ١٧,٧٨٧                       | ٠,٥٨٥                       | ١٩,٠٨                   | ١,٩٦٠                   | ٠,٠٥          |

|         |        |     |  |  |  |     |
|---------|--------|-----|--|--|--|-----|
| الرابعة | ٩٥,٢٤٥ | ٢٦١ |  |  |  | (*) |
|---------|--------|-----|--|--|--|-----|

(\*) ذو دلالة .

يبين الجدول (١١) أن متوسط درجات طالبات المرحلة الرابعة أعلى من متوسط درجات طالبات المرحلة الأولى عموماً وهذا يعني أن طالبات المرحلة الدراسية الأولى من طالبات كليتي التربية - التربية للبنات أكثر عزلة من طالبات المرحلة الدراسية الأولى من طالبات كليتي التربية - التربية للبنات .

### التوصيات :

- ضرورة الاهتمام بالإرشاد التربوي والنفسي في كليات التربية والتربية للبنات والعمل على فتح مكاتب للاستشارة النفسية التي تعني بمشكلات الطالبات .

- أن تعمل كليات التربية والتربية للبنات على توفير بعض الفعاليات والبرامج والأنشطة العلمية والرياضية والترفيهية وحض الطالبات على المشاركة في الألعاب الجماعية.

- تعزيز الثقة بالنفس ورفض الحديث السلبي عن الذات عن طريق تعليم الطالبات الصراحة بحديثهن والتعبير بحرية عن رغباتهن وامتلاك الشجاعة للرفض أو القبول.

### المقترحات :

- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العزلة الاجتماعية ومتغيرات أخرى منها الثقة بالنفس ،و مفهوم الذات ، وأحداث الحياة الضاغطة وسمات الشخصية .
- إجراء دراسة مماثلة على طلبة جامعة الموصل ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

- بناء برنامج تعليمي وإرشادي من أجل خفض أو علاج مشكلة العزلة الاجتماعية .

### المصادر العربية والاجنبية

- ١- ابن منظور(١٩٥٦): **لسان العرب**، بيروت ، بيروت للطباعة والنشر ، ص.٢٥٧.
- ٢- أبو حويج ، مروان ، وآخرون ( ٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
- ٣- أبو زينة ، فريد وآخرون (١٩٨١): **الطرق الإحصائية للتربية والعلوم الإنسانية** ، ج ١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- ٤- الأشول، عادل عز الدين (٢٠٠٢): **المشكلات التي يعانيها المراهقون والشباب**، مجلة النفس المطمئنة ، العدد(٦٩)، السنة(١٧).
- ٥- الحفني ، عبد المنعم(١٩٩٤): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، ط ٤ ، مطبعة أطلس ، القاهرة .
- ٦- الحنكاوي : لبنى هاشم لطيف ( ٢٠٠٨ ) : **العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية**،(رسالة ماجستير غير منشورة )
- ٧- داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ( ١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي** ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
- ٨- الراوي ، خاشع محمود (١٩٨٩) : **المدخل إلى الإحصاء** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل.
- ٩- الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للنشر والتوزيع ، الموصل.

١٠- السباعوي ، فضيلة عرفات محمد ( ٢٠٠٧ ) : أسباب الغياب لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، منشورة في مجلة التربية والعلم المجلد ١٤ العدد ١ .

١١- سكر،حيدر كريم (٢٠٠٦): العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية،مجلة كلية التربية الأساسية ،العدد(٤٨).

١٢- السليم ،بشار عبدالله(٢٠٠٥): مفهوم الطبيعة الإنسانية عند الغزالي وفلسفته لتربيتها ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،مجلد(٣)،عدد(١).

١٣-سمارة ، عزيز وآخرون (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر والطباعة ، عمان ، الأردن.

١٤-الشربيني ، لطفي ( ٢٠٠١ ) : موسوعة شرح المصطلحات النفسية ،إنجليزي ، عربي ، تقديم الدكتور حسين عبد الرزاق الجزائري ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .

١٥- شيفر،شارلز وهوارد ميلمان ، ترجمة سعيد حسني العزة (٢٠٠٦): سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها،ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان .

١٦- الصائغ،محمد ذنون زينو(١٩٩٨): الحصار الاقتصادي والاغتراب الاجتماعي وأثرهما في سلوك الطلبة،رسالة ماجستير، آداب في علم الاجتماع.

١٧-الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ( ١٩٩٩ ) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٨-عبد الغفار، عبد السلام (١٩٧٧): التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

- ١٩-العجيلي ، صباح حسين وآخرون ( ١٩٩٠ ) : التقويم والقياس النفسي ، مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر ،جامعة بغداد ، بغداد .
- ٢٠- علاء الدين ،جهاد محمود(١٩٨٧): أثر مستوى التحصيل ،موقع الضبط والتخصص على الشعور بالعزلة لدى طالبات المنازل الداخلية في الجامعة الأردنية ، رسالة ماجستير في الإرشاد والتوجيه ،كلية التربية،الجامعة الأردنية.
- ٢١- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- ٢٢- عودة ، احمد سليمان ،والخيلي، و خليل يوسف(٢٠٠٠) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، ط٢ ، الأردن .
- ٢٣- عويدات ، عبد الله ولورنس حمادنة (١٩٩٧) : مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الأساسية في الأردن ، مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد (١٣) ، العدد(٢) .
- ٢٤- الغريب ، رمزية ( ١٩٧٧ ) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو - المصرية.
- ٢٥- القمش ، مصطفى وآخرون(٢٠٠١) : القياس والتقويم في التربية الخاصة ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.
- ٢٦- محمد ، عادل عبدالله : مقياس العزلة الاجتماعية الموقع :

[http://www.4shared.com/get/\\_1smyhA1/\\_\\_\\_online.html](http://www.4shared.com/get/_1smyhA1/___online.html)

٢٧- محمد ، عواد جاسم (١٩٨٣) : بناء مرجع وحدة في مادة العلوم ومعرفة اثر استخدام في تحصيل طلاب المرحلتين المتوسطة والابتدائية ( أطروحة دكتوراه غير منشورة )، جامعة بغداد .

٢٨- مزعل ، جمال الأسد ( ١٩٩٠ ) : نظام التعليم في العراق ، وزارة التعليم العالي ، جامعة الموصل ، طبع بمطابع التعليم العالي في الموصل.

٢٩- المسعودي ، عبد عون عبود(٢٠٠٢) : قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق ، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

٣٠- المصري، أناس رمضان (١٩٩٤) فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، كلية التربية.

٣١- المعيني ،ميسون كريم ضاري،(٢٠٠٢): التحصيل الدراسي وعلاقته بسلوك العزلة والحاجات الإرشادية للطالبات في مدارس المتميزات وأقرانهن في المدارس الاعتيادية الأخرى، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي،كلية التربية للبنات ،جامعة بغداد.

٣٢- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط١ ، الأردن.

٣٣- النور،آدم عبد الكريم(٢٠٠٢): مفهوم الذات لدى تلاميذ المدرسة الأساسية السودانية في بغداد وعلاقته باغتراب الآباء ، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.

٣٤- الوقفي ،راضي(١٩٩٨): مقدمة في علم النفس ،ط٣، دار الشروق ، عمان ، الأردن .

35- Briget, Conlon(2004), **The Relationship Between Social Isolation and Self Injury**, <http://www.allacademic.com>.

- 36-- Chaplin , J, P,(1971) : **Dictionary of psychology**,  
New York, Dell Publishing.
- 37-Cronbach Lee, J, (1964). : **Essentials of psychological testing. Harper Brothers Publisher.** New York.
- 38-Ebel, p. (1972): **Essential of educational measurements**  
New York prentic Hall.
- 39-Ferguson, G.A. (1981): **Statistical analysis in psychology and education, 5<sup>th</sup> edition.** Kosaide printing Co. Ltd. Tokyo, Japan.
- 40- Good , C.V( 1973) : **Dictionary of Education** , 3<sup>rd</sup> , ed.,  
Mc Grow , Hill book Company , New York ,p 533
- 41-Udry,richard (1993), **Research reveals social isolation, boosts teen girls'suicide thoughts**,News Services, Vol(5),No(2),pp(1-2), <http://www.unc.edu/news>.
- 42-Webester(1971) : **New International Dictionary** , 3<sup>rd</sup> Ed  
William Benton Publisher, Vol 11.
- 43-Williamson,David(2004), **Research reveals social isolation, boosts teen girls'suicide thoughts**,News Services,Vol(5), No(2),pp(1-2), <http://www.unc.edu/news>
- 44-Ybarra,burnstein (2007), **Social Isolation May Have A Negative Effect On Intellectual Abilities**, Psychology News.

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي  
والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

---



***Measure of the Social Isolation of  
Female Students at the Two Colleges of Education and  
Girls' Education and their Relationship with the  
Academic Achievement, Specialization and the class of  
Study  
(Comparative Study)***

**Dr. Fadheela Arafat. Mohamed**  
Ph.D Educational Psychology  
Psychology

**Dr. Azhar Yahya Qassim**  
Ph.D Educational

**Abstract**

**The current study has aimed to investigate:**

1. Measuring the level of social isolation at the female students of the two Colleges of Education and Education for Girls in general.
2. Measuring the level of social isolation at the female students of the College of Education.
3. Measuring the level of social isolation at the female students of College of Education for Girls.
4. Differences in the level of social isolation at female students in the two Colleges of Education and Education for Girls.
5. Differences in the level of academic achievement of students of the two Colleges of Education and Education for Girls.
6. Relationship between the variable of social isolation at female students of the two Colleges of Education and Education for Girls and academic

achievement variable. (Scientific / human) & (first / fourth). Moreover, the current study sample has been consisted of (702) students, representing almost (41.436%) from the society that is used for the current study. Validity and reliability factors have been used as the tool of the research. Concerning validity, face and intrinsic validity have been calculated. Then, the reliability

(0.89) has been found by using test-retest method having (40) female students. Pearson coefficient correlation and t-test for one sample and for two samples have been used as statistical means.

The following results have been found:

- There are statistical differences between the obtained mean and obvious mean of the social isolation scale and sample individuals have been within social isolation mean for the benefit of the theoretical value in terms of the degree.
- There are no statistical differences in the level of social isolation at the female students in the college of Education and their equivalent in the College of Education for Girls.
- There are no statistical differences in the level of academic achievement at the female students in the college of Education and their equivalent in the College of Education for Girls .
- There is no significant correlated relation between social isolation variable at the female students' College of Education and College of Education for Girls for the benefit of academic achievement variable.
- There is a significant correlated relation between social isolation and study specialization variables for the benefit of human specialization.
- There is a significant correlated relation between social isolation and study class variables for the benefit of fourth class.

On the light of the concluded results, the following recommendations and suggestions have been presented.

## الملحق (١)

### مقياس العزلة الاجتماعية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة ....

يتألف المقياس الذي بين يديك من مجموعة من العبارات التي تصف مشاعرك وصفاتك في أمور مختلفة تواجهها في الجامعة وخارجها وتتخذين منها موقفاً معيناً، وهي ليست امتحاناً جامعيًا ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لأية عبارة. ولك مطلق الحرية في الإجابة والجواب الجيد هو ماتشعرين انه يمثل موقفك تمثيلاً صادقاً ويعتبر عملك هذا مساهمة فعلية في هذا البحث، وخدمة للبحث العلمي، ولن يطلع على إجابتك أحد، ولا داعي لذكر الاسم .  
ولك جزيل الشكر والتقدير

تعليمات الإجابة:-

ولأجل التوضيح يرجى قراءة المثال الآتي:

تقف بعض الصديقات معي في وقت الشدة

إذا كانت الفقرة أعلاه تنطبق عليك بشدة فضع علامة (√) تحت البديل (تنطبق علي بشدة)، هكذا

| ت  | الفقرات                           | تنطبق علي بشدة | تنطبق علي | متروك | لا تنطبق علي | لا تنطبق علي أبداً |
|----|-----------------------------------|----------------|-----------|-------|--------------|--------------------|
| ١. | تقف بعض الصديقات معي في وقت الشدة |                |           |       |              |                    |

عزيزتي الطالبة

افعل ذلك مع جميع الفقرات ولا تترك أية فقرة بدون إجابة.

ملاحظة :- يرجى تدوين المعلومات الآتية قبل الإجابة على الفقرات

تربية بنات

تربية

الكلية



الرابع

الأول

الصف



إنساني

علمي

التخصص

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي  
والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

| ت  | الفقرات                                                                                      | تنطبق علي بشدة | تنطبق علي | متردة | لا تنطبق علي | لا تنطبق علي أبداً |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------|-------|--------------|--------------------|
| ١  | تقف بعض الصديقات معي في وقت الشدة                                                            |                |           |       |              |                    |
| ٢  | لا يوجد هناك اتصال مباشر بيني وبين كثير من زميلاتي                                           |                |           |       |              |                    |
| ٣  | انقطعت علاقتي بكل زميلاتي منذ وقت طويل                                                       |                |           |       |              |                    |
| ٤  | لا يوجد سوى القليل من الزميلات يمكنني أن أتحدث معهن في مختلف الأمور                          |                |           |       |              |                    |
| ٥  | أتحدث مع عدد كبير من الزميلات ممن يسكنون في نفس الشارع الذي أسكنه وكأنهن أعضاء في أسرة واحدة |                |           |       |              |                    |
| ٦  | لا توجد صديقة حميمة لي                                                                       |                |           |       |              |                    |
| ٧  | يقبلني عدد كبير من الزميلات بما أنا عليه الآن                                                |                |           |       |              |                    |
| ٨  | أرى أن الآخرين بما فيهم أفراد أسرتي يسيئون فهمي                                              |                |           |       |              |                    |
| ٩  | أحس أن الآخرين بما فيهم أفراد أسرتي هم من الأصدقاء لي                                        |                |           |       |              |                    |
| ١٠ | أتشكك في موقف كثير من صديقاتي مني وفي علاقاتهم بي                                            |                |           |       |              |                    |
| ١١ | يبدي الآخرون درجة عالية من الفتور                                                            |                |           |       |              |                    |

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي  
والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

| ت  | الفقرات                                                               | تنطبق علي بشدة | تنطبق علي | متردة | لا تنطبق علي | لا تنطبق علي أبداً |
|----|-----------------------------------------------------------------------|----------------|-----------|-------|--------------|--------------------|
|    | واللامبالاة تجاهي                                                     |                |           |       |              |                    |
| ١٢ | أشعر بأنني مرفوضة من الآخرين                                          |                |           |       |              |                    |
| ١٣ | عدد الأفراد الذين أشعر بالسعادة معهم قليل للغاية                      |                |           |       |              |                    |
| ١٤ | حينما أشعر بالحزن والكآبة لم أجد من يقف بجانبني                       |                |           |       |              |                    |
| ١٥ | لا يوجد هناك من يشغل نفسه بي وبأموري                                  |                |           |       |              |                    |
| ١٦ | يوجد عدد كبير من الصديقات أبادل معهن الزيارات والآراء                 |                |           |       |              |                    |
| ١٧ | أجد نفسي في فراغ اجتماعي دون وجود أي إنسانة حولي                      |                |           |       |              |                    |
| ١٨ | أشعر بالتجاهل من زميلاتي                                              |                |           |       |              |                    |
| ١٩ | يمكنني الاعتماد على عدد كبير من الآخرين اعتماداً كلياً في تصريف أموري |                |           |       |              |                    |
| ٢٠ | أشعر بأني وحيدة في منزلي                                              |                |           |       |              |                    |
| ٢١ | ليس لدي في الواقع أي زميلات حقيقيات يمكن الاعتماد عليهن               |                |           |       |              |                    |
| ٢٢ | أشعر أن قلة من الناس يتحملون المشقة من أجلي                           |                |           |       |              |                    |
| ٢٣ | لم أعد أتوقع أن أنال أي اهتمام من أفراد أسرتي                         |                |           |       |              |                    |

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي  
والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

| ت  | الفقرات                                                                                | تنطبق علي بشدة | تنطبق علي | متردة | لا تنطبق علي | لا تنطبق علي أبداً |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------|-------|--------------|--------------------|
| ٢٤ | لا أجد أشخاصاً مخلصين من حولي                                                          |                |           |       |              |                    |
| ٢٥ | عادة ما توجد زميلة ما قريبة مني<br>يمكن أن أتحدث معها عن مشاكلي                        |                |           |       |              |                    |
| ٢٦ | هناك العديد من الأفراد يمكنني اللجوء<br>إليهم وطلب مساعدتهم إذا ما<br>صادفتني أي مشكلة |                |           |       |              |                    |
| ٢٧ | أشعر أن الكثيرات يبتعدن عني عندما<br>أتعامل معهن                                       |                |           |       |              |                    |
| ٢٨ | لا أجد في الواقع الشخص المناسب<br>الذي أريد أن يشاركني أفراحي<br>وأحزاني               |                |           |       |              |                    |
| ٢٩ | أحس أن دائرة معرفتي وزميلاتي<br>محدودة للغاية                                          |                |           |       |              |                    |
| ٣٠ | أشعر أنني قريبة من عدد كبير من<br>زميلاتي                                              |                |           |       |              |                    |

ملحق (٢)

قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي  
والتخصص والصف الدراسي(دراسة مقارنة) أ.م.د. فضيلة عرفات محمد - م.د. أزهار يحيى قاسم

أسماء المحكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم والإرشاد الذين  
عرضت عليهم أداة البحث لغرض الحكم على مدى صدق فقراتها مرتبة أسماؤهم حسب مكان  
العمل في الجامعة وكلية.

| ت   | أسم الخبير                      | الجامعة والكلية                      |
|-----|---------------------------------|--------------------------------------|
| ١.  | الدكتور يوسف حنا إبراهيم        | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ٢.  | الدكتور كامل عبد الحميد         | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ٣.  | الدكتور فاتح أبلحد فتحي         | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ٤.  | الدكتور خالد خير الدين الحمداني | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ٥.  | الدكتورة ندى فتاح زيدان         | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ٦.  | الدكتورة صبيحة ياسر مكطوف       | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ٧.  | الدكتور خشمان حسن علي           | جامعة الموصل - كلية التربية الأساسية |
| ٨.  | الدكتور ثابت خضير الجبوري       | جامعة الموصل - كلية التربية الأساسية |
| ٩.  | الدكتور أسامة حامد محمد         | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ١٠. | الدكتور سمير يونس محمود         | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ١١. | الدكتورة نكري جميل يوسف         | جامعة الموصل - كلية التربية الأساسية |
| ١٢. | الدكتور ياسر محفوظ حامد         | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ١٣. | الدكتور علي عليج                | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ١٤. | الدكتور احمد يونس               | جامعة الموصل - كلية التربية          |
| ١٥. | الدكتور قيس محمد علي            | جامعة الموصل - كلية التربية          |

## البئة ذك السهل الممتنع

أ.م.د. محمد علي حبب الموسوي

إنّ البئة عاملاً مشتركاً أمام العءاء من العلوم لءراستها، كعلم النفس والتربة والاءتماع والطب والعلوم والزراعة والهندسة والقانون والءاءن.. وعلى ءارس البئة أن ىحل ظواهرها، وأن ىعرّف على أسباب نشأة هذه الظواهر وأن ىضع البرامج لضبطها والتحكم فيها، ووسيلة هذا، ألتلل القائم على أساس المنهج العلمى Scientific Method الذى تتوفر فى عناصر الءقة والموضوعية وىقوم على أساس التجرب والملاحظة العلمىة، من هنا تظهر العلاقة بين البئة والسلوك، تلك العلاقة التباءلىة، لذلك فإنّ هناك حاجة ملحة إلى ازءهار التئور البئى والتربة البئىة على السواء، عند الطاب وعند المءرس وفى مءتلف المستوىات وعند المواطن، وما ىتعلق بهما من إءلام موجهٍ وتشرىعاتٍ وبرامج، ومن هذا المنطلق فإنّهُ ىنبغى الاءابة على السؤلان الآتئان:

كف ىتعامل الإنسان مع بئته؟

كف نعل من سلوك هذا الإنسان فى هذه البئة أو تلك؟

إنّ البئة وبدون شك تؤثر فى تكوئن مءركات حسىة وتصورات عقلىة لءى الفرد Perceptions ، مما ىخلق سلوكات مءتلفة فى اتجاهها، وهذا ىءعو إلى تعءل سلوك الناس تجاه البئة من أجل إنقاذاها ومن أجل أن تحتضنهم هى بكل كفاءة.

وفى هذا المبعث منءان ىجب ألمنى الأول منهما عن بعض جوانب المشكلة، فىما ىكمل المنى الثانى الاءابة عن الجوانب الأخرى.



يتعامل الانسان ويهتم بالجوانب المادية للنظام البيئي الذي يركز على مشكلاته من زاوية الأبعاد الأحيائية والفيزيائية لهذا النظام، والآثار المادية للتلوث البيئي، انطلاقاً من أن النظام البيئي ما هو إلا وحدة تنظيمية أو مكانية أو علائقية تشمل كائنات حية ، وأرض وهواء وماء ومواد غير حية في حالة تفاعلية وفق قوانين ، فإن كان التفاعل سلبياً يؤدي إلى ضرر كبير بالنظام البيئي، لذلك فإن هذا المنحى يتطرق إلى الكائن البشري، ويبدأ بالآثار المادية التي تترتب على سوء استخدامه لمصادر الطاقة الطبيعية وما ينتج عنها من تلوث في الهواء والماء والزراعة والصناعة، أو استنزاف لمصادرها، ويبحث بجدية من أجل إيجاد السبل الكفيلة بمعالجة هذا التلوث أو تجنبه بمعالجات فيزيقية Physical وبيولوجية Biological، أو إيجاد مصادر بديلة للطاقة.

والتلوث هنا يعني أن هناك اختلالاً في العناصر المكونة للنظام البيئي (Disorganization) يؤدي إلى انحراف عن حالة مثالية قائمة أصلاً. ومصطلح التلوث من الناحية اللغوية يعني التلطيخ أو التكدير ( الرازي، ١٩٨٧)(٥). ولعل أفضل تعريف للتلوث هو ما أشارت إليه لجنة الرئيس الاستشارية، ١٩٦٥، والتي رأت بأنه (تحول غير ملائم لمحيطنا كلاً أو جزءاً كنتائج عرضي لفعاليات الإنسان خلال التأثيرات المباشرة أو غير المباشرة للتغيرات في أساليب الطاقة ومستويات الإشعاع والتركيب الكيماوي والفيزياوي ووفرة الكائنات الحية)، شارلس، ساوثيك، ١٩٨٨(٢).

فيما عرفه المراياتي، ٢٠٠٥(١٤)، بأنه (فعل يجب أن يقتصر استعماله عندما يتعلق الأمر بالعناصر الفيزياوية للبيئة(الماء، الهواء، الأرض)، على أن نستعمل فعل الاختلال Disorganization عندما يرتبط الأمر بنشاطات الإنسان فيما أوجده من تنظيمات وهياكل ومؤسسات وعلاقات، أما مصطلح سوء الاستعمال Misuse فإنه يستعمل عندما يرتبط الأمر بالاستثمار غير الصحيح لموارد البيئة الطبيعية).

لقد كانت رؤية الذين يتعاملون مع البيئة تعاملاً فيزيقياً تتحدد بأن مكوناتها مادية فقط تتعلق بالماء والأرض والهواء، وتبعاً لذلك صنفوا مصادر التلوث الى:

- ذاتي داخلي يتعلق بالعوامل الطبيعية، كالتعرية والتآكل والانجراف وتحلل التربة وفسادها وتغير درجات الحرارة وغير ذلك.
- خارجي يتعلق بالعوامل الإنسانية، أي تلك التي دمرها نشاطات الإنسان كالتوسع الحضري والنمو السكاني والاستخدام الجائر للبيئة ومواردها (العمر، ٢٠٠٢)(٩).

على ما سبق فإن العلماء يقسمون البيئة إلى ثلاثة أقسام هي:

١. ألبينة الطبيعية (المادية، أالفيزيقية، أالجغرافية)، وتشمل مظاهر سطح الأرض وباطنها والمساحات المائية التي عليها وحتى المناخ.

٢. ألبينة الاجتماعية Social environment

وتشمل القواعد والنظم والقوانين واللوائح والعادات والتقاليد والقيم والمعايير والأعراف واللغة والدين والعلاقات الاقتصادية والنظم السياسية والإعلام والفنون والآداب والوضع الصحي. إن جميع عناصر البيئة مترابطة مع بعضها، ومؤثرة في الإنسان وتتأثر به (بدوي ١٩٨٦، ص ١٣)(١).

٣. أما ألبينة السلوكية Psychological environment فهي الأشياء المحيطة بالفرد والتي يستجيب لها، أما التي لا يستجيب لها فلا تدخل في نطاق هذا المفهوم، بمعنى أنها كل الجوانب أو الأبعاد التي في العالم الخارجي و التي تؤثر في الوقت الراهن في الإنسان، في أفكاره وفي جميع حواسه مما يؤثر في سلوكه.

وقد صنف آخرون ألبينة نسبة للكائن البشري إلى عدة أنواع:

✓ ألبينة ما قبل الولادة Prenatal أي ألبينة التي يعيش فيها الإنسان قبل ولادته.

- ✓ بيئة ما بعد الولادة Postnatal أي البيئة المحيطة بالطفل بعد ميلاده.
- ✓ البيئة الخلوية Cellular نسبة الى الخلايا وقوامها الدم والسوائل الأخرى.
- ✓ بيئة العمل والبيئة الأسرية والاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والتعليمية والجغرافية.

ويتناول هذا المبحث البيئة الفيزيكية والبيئة الاجتماعية وما ينتج بينهما من تفاعلات تخلف لنا إختلالات في العلاقة بين عناصر البيئة، وعلى أشكال متنوعة من التلوث من ناحية ومن إختلالات في السلوك البشري والحيواني على السواء والصحة النفسية من ناحية أخرى.

ويضعنا ألحفي ١٩٩٤ (٤) في موسوعته لعلم النفس والتحليل النفسي، في مسرح التعريف الشامل لمفهوم البيئة، حيث أشار إلى أنها كل ما هو خارج عن الكائن الحي من ماء وهواء وتربة وسطح ومصانع ومبان وأحداث وقيم ومعايير وما إلى ذلك. وفي العلاج بالتحليل النفسي فإنّ هناك فرقاً بين البيئة الكلية التي يحسها المحلل النفسي وبين البيئة التي يدركها المريض حسيّاً دون سواه.

ويصف ألحفي نظرية الضغط البيئي Environmental Stress Theory بأنها تعنى بالضغط البيئي المستمرة أو الجديدة التي تعجل بحدوث الانهيار للمريض، ويصاب الإنسان والحيوان بالقلق إذا تعرّض للضغوط البيئية مما يؤدي إلى عدم الشعور بالأمان.

وبسبب الاهتمام بالضغط البيئي، فإنه قد استحدثت مناهج العلاج النفسي الاجتماعي البيئي Environmental Social Thereby وهي عبارة عن مناهج علاجية لتعديل وتصويب البيئة الأسرية للمريض أو بيئة عمله، وبالتالي يؤدي ذلك الى تخفيف الضغط عليه ومن ثمّ الشفاء، ويشمل هذا الإجراء علاج جميع أفراد الأسرة وتعديل اتجاهاتهم ( عيسوي، ١٩٩٣ ) (١٠).

لأشك أن الحديث عن البيئة وما تحويه وما تسببه من مؤثرات، يقودنا إلى محتوى الثقافة Culture وما تتضمنه من القيم والمثل والمعايير والعادات والتقاليد والأعراف والنظم والقواعد والقوانين واللوائح وأنماط السلوك والآداب والفنون والعلوم والمهن والحرف والصناعات وما إلى ذلك.

صحيح أن البيئة والإنسان ما زالا رفيقين غير منفصلين منذ ظهور الإنسان على مسرح الحياة، وهما ما زالا يتفاعلان ، لأن تأمين حاجات أسلافنا المحددة كان ممكناً من البيئة المحيطة، ثم أن حسن سير الطبيعة في وظيفتها غير مضطرب و يعود بالدرجة الأولى إلى أن عدد الناس كان قليلاً وكانت متطلباتهم من البيئة آنذاك مقتصرة على إشعال النار والصيد أو النهب قبل أن يستقروا ويزرعوا لتأمين طعامهم من دون التنقل بحثاً عنه، وإذا كان ذلك قد أدى إلى التقدم فإن التأثيرات الجانبية لسوء استعمال الأرض والموارد الأخرى لم يتوقف بسبب معرفة الإنسان المحدودة، وكان من شأن هذا الاستقرار أن يوفر زيادة على تأمين الضروريات الأساسية للحياة، وقتاً كافياً للإنسان للتفكير بالطرق التي تمكنه من زيادة الانتفاع بالبيئة لتوفير الرفاهية والاطمئنان؛ إلا أن التطور والتقدم بسرعة باسم الازدهار أدى إلى إعطاء الإنسان قوى كبيرة جداً لسوء استغلال البيئة، لا إلى استعمالها بحكمة لتحسين أوضاع البشرية.

لقد ترتبت على ذلك مشكلات مهمة في علاقة الإنسان ببيئته من بينها آثار الانبعاث التي تتصاعد من الوحدات الإنتاجية ثم يحملها الهواء أو الماء، ويستقبلها الإنسان و الحيوان و النبات، وإحراق النفايات الناتجة من العمليات الصناعية التي لا يعاد استخدامها، كما أن من الآثار المخلة بالبيئة أيضاً هي الآثار المترتبة على استغلال الموارد الطبيعية، كإزالة الغابات كلياً أو جزئياً مما يؤدي إلى انجراف التربة وإفراغ مياه الأمطار بسرعة، كذلك مشكلات الطاقة التي يواجهها الإنسان في هذا العصر، وما يترتب عليها من آثار جانبية على صحته.

ونتيجةً لتفاقم هذه المشكلات البيئية التي أخذت تهدد مستقبل البشرية ؛ أزداد الاهتمام بمعالجة هذه المشكلات من قبل الهيئات الرسمية والأهلية كالـيونسكو ومنظمات المجتمع المدني والجهات الحكومية، التي تعمل على نشر الوعي البيئي وعقد المؤتمرات و الندوات الدولية والإقليمية التي لها علاقة بالبيئة والتربية البيئية وبرنامج الأمم المتحدة بالبيئة والاهتمام بالتعليم والتدريب البيئي والتعاون مع اليونسكو لتشجيع التنمية البيئية في أنحاء العالم (حسن، ١٩٩٦)(٣).

وتؤدي المناهج الدراسية دوراً كبيراً في تحقيق هدف الثقافة والوعي البيئيين وما يترتب عليهما من آثار إيجابية على البيئتين الداخلية والخارجية، إذ يعد المنهج الدراسي أحد أهم الوسائل الرئيسة لتحقيق أهداف التربية البيئية التي وإن كانت من الأنشطة الحديثة نسبياً ولكن المؤسسات التربوية تستهدف به إحاطة الناس علماً بطبيعة وحجم المشكلات البيئية والبدائل السلوكية التي تخفف من وطأة هذه المشكلات، وتعديل السلوك الاجتماعي نحو حماية البيئة وتحسينها والكف عن السلوك السلبي المضاد للبيئة وتلويثها ومن ثمّ تخريبها و تدميرها (عيسوي، عبد الرحمن محمد ١٩٩٧)(١١) ، ويمكن القول أن مناهج التربية البيئية في المراحل الدراسية المتقدمة ليس أقل منها أهمية في المراحل الأولى، فهي يمكن أن تخدم التربية من خلال التوعية المهنية المتخصصة التي ترتقي بتفكير الطالب إلى مستوى الشعور بالمسؤولية البيئية وخلق المواطن الواعي المدرك لمخاطر التلوث البيئي بأنواعه المختلفة.

إن الأضرار المتراكمة التي لحقت بالبيئة في السنوات الأخيرة ممثلةً بالقضاء على الغابات وإفقاد الحقول خصوبتها بفعل تزايد استخدام أنواع من الوقود الكبريتي في إنتاج الطاقة، والذي ينتج عنه أمطاراً حمضية، كما أن البحيرات ومجاري المياه الأخرى هي الأخرى تتعرض لقسوة الإنسان بفعل ما يرمي فيها من منفضات وفضلات بشرية وحيوانية، فضلاً عن مبيدات الحشائش والآفات التي تتسرب من الحقول

والغابات لتنتهي بالأنهار لتخلق الأحياء المائية بطريقة التسمم المباشر، فضلاً عن تسرب الغازات ووقوع الانفجارات والحرائق نتيجة الإهمال، والذي ينجم عنه ضباب دخاني يخيم على المناطق الآهلة بالسكان ليجلب الموت والدمار.

إن المتتبع والمعني بالبيئة يلمس الآثار السلبية التي يتعرض لها البشر وبيئته على مدار العام نتيجة استخدام مواد ومعدات جديدة ومتجددة دون مراعاة لنتائجها وآثارها الجانبية، سواءً على مستخدميها أم مستهلكيها، كأخطار العزل الحراري في المنازل المتمثلة بالغازات السامة المنبثقة من الفطر النامي كنتيجة لهذا العزل.

تعد هذه الأخطار وغيرها عند المعنيين ناجمة من جهل أو إهمال المهندسين والتقنيين والعمال الذين لا يعرفون الآثار المترتبة على عملهم، أو قد تكون ناجمة عن خطأ في التصميم أو الإنتاج أو الإدارة والتخطيط، ولغرض تلافي هذه المخاطر المخيفة؛ اهتمت جهات عديدة وعلى مستوى عالٍ بهذا الموضوع وأولته اهتماماً خاصاً، إبتداءً من محاربة الجهل بشؤون البيئة، إلى سعي الحكومات إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات اللازمة لمعالجتها وغرس الشعور بالمسؤولية عن التطبيق السليم لتلك المعارف والمهارات.

والمتتبع لكتب العلوم في المرحلة الابتدائية يجد أن بعض مقرراتها تؤكد على الجانب المعرفي والاستيعابي والمهاري، رغم أن الأول هو الغالب على صفة المفردات ولكنها لا تخلو من تنمية مهارات الاعتناء بالبيئة من بعض جوانبها ومكوناتها.

#### المخاطر البيئية

يحتاج العاملون التقنيون إلى نفس التربية البيئية العامة التي يحتاجها أناس آخرون، مكيفة حسب الظروف الخاصة والمميزات البيئية للمنطقة التي يعيشون فيها، وقد تأتي مساهمتهم في تلويث الهواء والماء وجميع منافذ البيئة، شأنهم شأن الآخرين في مساعدتهم في تنظيف البيئة عن طريق التخلص السليم من النفايات وصيانة المعدات.

إن العاملين التقنيين بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يقدرون آثار عملهم المهني على البيئة، وما تنطوي عليه أنواع العمليات التي سيؤدونها في مهنتهم من أخطار على الطبيعة بشكل عام، وهم أكثر حاجة إلى أن يدركوا الخواص البيئية للمواد الخام التي يستعملونها والعمليات التي يمارسونها، والأخطار المتوقع التعرض لها من قبل الكائنات البشرية والنبات والحيوان والهواء والماء، قرب العمل وبعيداً عنه، سواء في البيئة الخارجية (العالم المحيط) ، أو الداخلية التي تمثل موقع العمل، وطالما تتداخل البيئات، كأن يحدث حريقاً في مكان ما وتكون له آثاره على البيئة الخارجية، علماً بأن البيئة الداخلية لا تقتصر على المساحات المغلقة بل تشمل الحقول والمراعي وآبار النفط وغيرها، ونظراً لأهمية التمييز بين البيئتين الداخلية والخارجية اقتضى الأمر إعطاء صورة لكل منهما.

البيئة الخارجية: تعد القضايا التربوية البيئية ذات أهمية خاصة للعاملين التقنيين، مما يستوجب ارتباط تلك القضايا بالنشاطات التي يزاولونها ومدى تأثيرها على نوعية الحياة على الأرض، كانبعاث الغازات التي تتصاعد من الوحدات الإنتاجية التي يتعرض لها البشر بشكل مباشر عن طريق الهواء، أو غير مباشر عن طريق تناول الفواكه والخضر كمزروعات معرضة للتلوث، وكذلك تشمل الأمطار الحمضية، بالإضافة إلى تعرض الأطفال إلى اللعب البلاستيكية، والنتائج السلبية المترتبة على قطع الأشجار المؤدي إلى التصحر.

البيئة الداخلية: ويؤكد في هذا المجال على موقع العمل في سلامة العاملين واهتمامهم من خلال التهوية والظروف المناخية والضوضاء والاهتزاز وتنظيم موقع العمل، واستخدام المواد الخطرة وتخزينها بالطرق السليمة، واحتمال التعرض للإشعاعات، وهنا ينبغي الإشارة إلى أن المعلمين والمدرسين في التعليم التقني ينبغي أن يولوا الاهتمام للجوانب البيئية الداخلية كحماية الفرد من الحوادث وتردّي الصحة العامة في موقع العمل، وتوعية العاملين الجدد في المصانع والمزارع بالمخاطر البيئية المحيطة بهم،

ولا يكتفى بتدابير السلامة العامة قدر الاهتمام بغرس التربية البيئية الذاتية لتوخي الوقوع في مخاطرها المستمرة.

ويمكن تصنيف المخاطر التي تواجه في البيئة الداخلية كما صورتها (أليونسكو، ١٩٨٨) (١٥) إلى ما يأتي :

- أالمخاطر المتعلقة بالتنظيم: وهذه تشمل سير العمل والنظام في موقع العمل وكذلك نقل المواد الخام سواء بالشاحنات أو غيرها من وسائل النقل الأرضي، كذلك تزويد العاملين الجدد بالإشارات للسلامة والإشراف على قواعد السلامة العامة وإجراءات الطوارئ في حالات الحريق والحوادث الأخرى.
- أالمخاطر المتعلقة بالمعدات: وتتصل هذه بسلامة الفرد وصحته من أجل تلافي تعرضه لمخاطر استخدام الآلات التي قد تؤدي الى قطع الأطراف مثلاً ، أو تجنب الأصوات المرتفعة المفرطة في الارتفاع، أو الاهتزازات، وكذلك تجنب العوامل المناخية القاسية.
- أالمخاطر المتعلقة بالعمليات: وتشمل هذه المواد الداخلة في الصناعة وتناول المواد الخام، أو استنشاق البعض منها، أو تعرض العيون للبعض الآخر، ومخاطر تبخير المذيبات والسوائل القابلة للاشتعال.
- أالمخاطر المتعلقة بالمنتجات: وتتضمن التعليمات الموجهة للشركات المنتجة المتجهة الى المستهلك والخاصة بكيفية الاستعمال والخدمات التي يقدمها المنتج للعملاء كجزء من خدمات ما بعد البيع.

## ألمنحى الثاني

إن المنحى الثاني في الأزمة البيئية هو ما يتعلق بالمشكلات التي تنتج عن علاقة الانسان بالمكان، أي أنّ التأثيرات السلبية لاستخدامات الإنسان للبيئة تتعدى الضرر



الطبيعي، ليطال اعتبارات الإنسان القيمية وظواهره الاجتماعية وسلوكياته النمطية وتنظيماته المكانية، ذلك أن التنظيم الايكولوجي للوسط المكاني في غاية الأهمية، وإن البحث في المشكلات البيئية من زاوية مغايرة؛ تتعامل مع تلك التي تركز على الأبعاد السلوكية والاجتماعية للعلاقة التفاعلية بين الإنسان والبيئة، وما تفرزه تلك العلاقة من سوء في تنظيم الوسط المكاني.

هذا ما أثاره المراتبي ٢٠٠٥ وما أثار انتباه الباحثين كمتخصصين في الإعداد والمناهج.

إن سيطرة الأبعاد الفيزيائية والبيولوجية على المعالجات البيئية، لا يلغي أن للبيئة أبعاداً إنسانية وإن اختلالها يفرز مشكلات اجتماعية ربما تكون أشد ضرراً من مشكلات التلوث البيئي، إنَّ الأبعاد الاجتماعية والإنسانية للوسط البيئي Sociohuman والمشكلات المنبثقة عنها لا تقل في خطورتها وضرورة التصدي لها ومعالجتها، عن أبعاد التلوث البيئي، ذلك أنها تحمل آثاراً غير منظورة ربما تكون مسؤولة بدرجة ما عن التلوث البيئي بمعناه الفيزيقي.

إن العمر، ٢٠٠٢ (٩) عندما صُنِّف مصادر التلوث البيئي إلى:

✓ عوامل طبيعية، كالتعرية والتآكل والانجراف وتحلل التربة وفسادها وتغير درجات الحرارة.

✓ عوامل إنسانية، سببها نشاط الإنسان كالتوسع الحضري، والنمو السكاني، والاستخدام الجائر للبيئة ومواردها؛ فتح الباب للتعامل مع البيئة تعاملًا مغايرًا لنرى فيها ثلاث بناءات فرعية؛ دعانا إلى التعرف على المنطق الذي ينبغي فيه أن نتعامل مع البيئة بثلاث مستويات:

الأول بناءً أساسه طبيعي فيزيائي يتضمن الهواء والماء والتربة والمواد الأحيائية في هذا الوجود A biotic، والتي بمجملها تكون نظاماً بيئياً Environmental system.

الثاني بناءً بيولوجي عضوي يشتمل بالإضافة إلى ما سبق، على كائنات حية وأخرى مجهرية ومواد غير عضوية، مما يشكل عالماً إحيائياً، ومن ثم نظاماً إيكولوجياً Ecological system يضم عناصر مادية وأخرى غير مادية، ويتضمن تفاعلات تشتمل على تبادل المواد بين الكائنات الحية والأحياء المجهرية والمركبات غير العضوية (تشارلس، ١٩٨٤) (٢).

الثالث بناءً إيكولوجي أشد تعقيداً لأنه يتضمن تفاعلات بين الكائنات الحية المعقدة التركيب، وفي مقدمتها الكائن البشري، وبين الوسط البيئي الذي تتواجد فيه، لذا فإن أيّ عالم أحيائي ومهما كان بسيطاً، لا يمكن أن يحقق غايات وجوده دون انتظام ذاتي يحقق له قدرًا من الاتزان والسيطرة ضمن مكوناته وعناصره، وهذا ما يمنح صفة النسقية Systematic له لتتعايش كل العناصر والمكونات بطريقة تكافلية أو تنافسية.

وطالما كانت هناك ظروفًا تساعد على التفاعل المتبادل بين أجزاء كل نسق إيكولوجي (Ecosystem)؛ فإنّ أواصر العلاقة بين الكائنات الحية وبيئاتها ستزداد ترابطاً، بحيث يبدو وكأنه بناءً واحد يشكل المكان أهم مقوماته، إلّا أنّ الفرق بين نسقٍ وآخر يكمن في طبيعة تأريخ النسق، فكلما كانت العوامل الوراثية غير مؤثرة؛ تضاعف دور البيئة والعكس صحيح أيضاً، فالإنسان بطبيعته يصنع التأريخ، فإذا كان ذلك خارج عن إرادته تطلّب تعديل شروط الحياة في ذلك النسق (ستيفن روز، ١٩٩٠) (٦).

ويعني ذلك أن العلاقات التفاعلية بين الكائنات الحية بعضها مع بعض من جهة وبينها وبين العناصر غير الحية من جهة ثانية، ستتربط عليها سلسلة من العمليات المتداخلة والمترابطة الموجهة بعلاقات سببية تتفاعل فيها العناصر المادية وغير المادية بتوازن لتحافظ على الاستمرارية، وبقاء البناء الوظيفي في حالة من النمطية (السيد، ١٩٨٨، ص ١٩) (٧).

## ألتنظيم الايكولوجي وعوامل اختلاله

يقصد بالتنظيم الايكولوجي بشكل عام، توزيع الكائنات الحية على البيئة الفيزيائية، وعلى هذا الأساس فان التنظيمات المكانية في المجتمع الزراعي، تقررهما الظروف الجغرافية السائدة في ذلك الوسط ، أما التنظيمات المكانية في الوسط الحضري فإنها تنشأ نتيجة عوامل عديدة ومتداخلة، وكلما ازداد التطور فيها ازداد تعقد مظاهر التنظيم الإيكولوجي، وازدادت احتمالية تخلخله، وهناك من العوامل ما يتحكم بالتوزيعات المكانية للنظم والمؤسسات البشرية في التجمعات الحضرية (محمد حسن، ١٩٧٣)(١٣):

١. أالاختلافات المهنية Functional differentiation

٢. أالفروق الطبقية Class separation

٣. أالاختلافات الحضرية Cultural differentiation

غير أن هذه العوامل تتداخل فيما بينها أحياناً، وتتشعب الى عوامل فرعية أحياناً أخرى.

إن الوسط الحضري ليس مجرد تجمع للأفراد في مستقر بيئي، إنما هو بالإضافة إلى ذلك بناءً اجتماعي ووجود أخلاقي ونظام ثقافي قيمي وكيان اقتصادي وسياسي، وكل ذلك يعمل مجتمعاً ليفرض على مستخدمي ذلك الوسط أحكاماً وأعرافاً تختلف عن تلك التي يفرزها الاستقرار في بيئات بدوية أو ريفية (لامبوس، ٢٠٠١)(١٢).

وكما يرى المراتبي ٢٠٠٥ فانه لا شك أن ظروف تعدد اللوات والاندماجات في الوسط الحضري والمصاحبة لتغاير أنماط السلوك وأساليب الحياة نتيجة اختلاف القيم والمعايير السلوكية والثقافية وانتشار الحضارات المقطعية Subcultures الناتجة عن الصراعات والحركات الاجتماعية؛ ستعمل على تزايد حدة التناقضات الاجتماعية

وتصاعد عمليات المنافسة والصراع مما يوفر الأجواء الملائمة لنمو العوامل التي تصدع تماسك البنية الاجتماعية وانهيار مقومات البناء التقليدي للمجتمع. أضف إلى ذلك أنّ تعدد الولاءات داخل النسيج الحضري الواحد سيجعل من العلاقات الاجتماعية علاقات تعاقدية يغلب عليها الطابع الشكلي والمصلحي، مما يقلل من فرص تنامي شعور الانتماء المكاني لدى أفراد المجتمع، إنّ التوترات الاجتماعية الكامنة في البناء التحتي للمدينة والمرافقة للتغيرات الاجتماعية السريعة ونشاط عوامل الحراك الاجتماعي ستعمل في نفس الوقت على تنامي أو ولادة اتجاهات وتيارات وأيديولوجيات جديدة لها القدرة على تغيير الترتيب الهرمي للتكوين الاجتماعي وخاصة بعد أن تتحول شريحة المهاجرين الاجتماعية من نمط استهلاك الكفاف والفناعة إلى نمط استهلاكي يرى في الكماليات ضرورات حياتية، وتدرجياً تسود القيم المادية وما يتبعها من سلوك، وتنحسر القيم الروحية وقيم الجماعة، مما يؤدي إلى حدوث توترات داخل البنية الاجتماعية بفعل حدة التناقض الطبقي، فتبحث عن متنفس لها في التعبير عنها بواسطة أزمات سلوكية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية، أو كل ذلك، تبعاً لطبيعة الظرف الذي يمر به الوسط الحضري المعني (المراياتي، ٢٠٠٥) (١٤).

وهكذا فانه كما يرى البعض من المختصين فإن الاختلالات النفسية عند الفرد من خلال هكذا نسيج، تبدأ على شكل أمراض نفسية (انفصام أو كآبة)، وإن الاختلالات والتوترات الاجتماعية التحتية ستظهر على شكل سلوكيات منحرفة كارتكاب الجرائم وانتشار الفساد المالي والإداري وانحلال المعايير والقيم العرفية أو ما يعرف بظاهرة الأنومي Anomie ، ولذلك فإن الاختلالات على الصعيد الحضري والتوترات الأيكولوجية ؛ تعبر عن نفسها بشكل امتدادات مكانية عشوائية، وتزايد في عدد المناطق المتخلفة وتوسع ما يسمى بظاهرة مناطق اليأس، كنتيجة حتمية لاختلال قاعدة التوازن السكاني البيئي.

ومما تقدم فان المشكلات البيئية لا تعني تلوث الجانب الفيزيقي منها فحسب، إنما هنالك الكثير من المشكلات المتمثلة في الاختلالات السلوكية والاجتماعية والاقتصادية التي تنتج من نفس العلاقة بين الإنسان وبيئته، إن هذه المشكلات بنوعها تحتاج الى فرق عمل في حقول المناهج الدراسية والهندسة والعمارة والتخطيط وعلم النفس والتربية والاجتماع والاقتصاد والسياسة والقانون لمعالجة تلك الاختلالات، مما يتطلب تربية مقصودة في هذا الاتجاه، وهذا ما يركز عليه البحث الحالي .

يعتبر التعليم البيئي نظاماً يركز على المشكلات البيئية، ويرتبط بالقيم والمجتمع المحلي في الحاضر وبقاء الإنسان باعتباره نوعاً، ويعتمد هذا النوع من التعليم على اندماج الطلبة ونشاطهم، وعلى هذا الأساس فإن نواة التعليم البيئي تقوم على العلاقات المتداخلة بين الأنشطة الإنسانية والبيئة، وما ينتج من هذه العلاقة من اختلال، ومعرفة متطلبات الإصلاح، علاوة على تعرف القيم الاجتماعية العامة، وما تتطلبه من مستويات أخلاقية لتشكيل الداعم الرئيس لبناء هيكل التربية البيئية.

ويعد عقد الستينات من القرن العشرين بداية الاهتمام العالمي المكثف بمشكلات البيئة، فقد نبه كتاب ومهتمون بشؤون البيئة الى خطورة تزايد استخدام المبيدات الكيميائية عل صحة الانسان و بنية البيئة، والتزايد السكاني العشوائي مقابل نقص الغذاء .

وكان أن عُقد مؤتمراً في روشيلكون في سويسرا عام ١٩٧١ للبحث في موضوع التربية البيئية، وإثراء المقررات الدراسية بالمفاهيم البيئية، والتمهيد لادخال مقرر للتربية البيئية في برامج التعليم العام .

بدأت الحاجة إلى التربية البيئية عالمياً كما يقول شلبي(١٩٩٠)(٨)، عندما أقرها مؤتمر ستوكهولم (١٩٧٢) لبحث المخاطر البيئية نتيجة النشاطات الانسانية، بتوصيته الشهيرة (وضع برامج البيئة في مراحل التعليم المختلفة) والذي ألقى ثقل دراساته وتوصياته على دور التعليم في مكافحة الأخطار التي تهدد البيئة البشرية،

مما يستوجب تعبئة كل الأنشطة التعليمية والتربوية في المساهمة بتوعية كل الفئات العمرية الملتحقة بالمدارس و الجامعات، ونتيجةً لهذا الاهتمام بالتربية البيئية فقد عقد أول مؤتمر في تبليسي (كما ذكرنا سلفاً) نظّمته اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة واتخذ هذا المؤتمر ٤١ توصية، ويجد الباحث أنه من الضروري الإشارة إلى تلك التي تتعلق بالمضمون التربوي:

✓ ينبغي أن تقدم التربية البيئية المعارف الضرورية لتفسير الظواهر المعقدة التي تشكل البيئة.

✓ أن تشجع تلك القيم الأخلاقية والاقتصادية والجمالية التي تساعد (بوصفها أساساً للانضباط الذاتي) على تنمية أنماط من السلوك تتواءم مع صون البيئة وتحسينها.

✓ أن توفر دائرة واسعة من المهارات العملية اللازمة لتصميم وتطبيق حلول فعالة للمشكلات البيئية.

✓ أن التربية ينبغي أن تخاطب جميع الأعمار وكل المجموعات الاجتماعية من السكان.

✓ ضرورة التصدي لمشكلات البيئة والعمل على النهوض بها من خلال توجه تربوي تعليمي.

✓ التمييز بين خمس فئات من أهداف التربية البيئية هي الوعي و المعرفة و المواقف و المهارات و المشاركة.

✓ التأكيد على أن التربية البيئية ينبغي أن تنظر إلى البيئة بمجموعها، وأن تكون مستديمة مع الحياة، وتأخذ بنهج جامع بين فروع العلم.

وقد بحثت القضايا البيئية الكبرى في المؤتمر من وجهات نظر محلية ووطنية وإقليمية و دولية، ركزت على الأوضاع البيئية الجارية والمحتملة، وعززت قيمة وضرورة التعاون على الصعيد المحلي والوطني و الدولي في معالجة القضايا البيئية و ربطت

الدراسات بخطط التنمية والنمو وساعدت الدارسين على اكتشاف أعراض المشكلات البيئية وأسبابها الحقيقية.

إن الهدف الأساس للتربية البيئية كما صاغه (Harry, 1977) (١٧) هو مساعدة الدارسين على النمو ليصبحوا مواطنين يمتلكون المعرفة والمهارات والمواقف التي تمكنهم وتشجعهم على تبني سلوكيات مسؤولة من الناحية البيئية، وتحسن القدرة على تحقيق هذا الهدف التعليمي إذا ما توافرت للمخططين مجموعة من الأهداف لمساعدتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج الدراسي الذي ينبغي ان يأخذ بالحسبان النمو العقلي والإدراك الوجداني والحسي والجمالي والمهاري لهذه الفئة أو تلك، فضلاً عن تزويدهم بالمعارف الرئيسة للتربية البيئية في المستوى التعليمي لهم، لكي تنتهياً للنظر لدور العامل البشري المتمثل بالمهندس والتقني والمشرف والعامل في تخفيف الآثار البيئية السلبية جرّاء عملهم والبدء بتلافيها.

إن التربية البيئية ينبغي أن توجه عندما تشكل جزءاً من التعليم العام والتقني، نحو:

- أشارك في عمليات الإنتاج والتطوير التي تؤثر في البيئة البشرية.
- أعالين أنفسهم الذين يتأثرون بالبيئة تأثيراً مباشراً.

كما ينبغي مراعاة هذان الدوران عند إعداد مقررات وبرامج التعليم البيئي للنشء الذين يتلقون تعليمهم العام والتقني أو المهني الأولي وكذلك للكبار الذين يشتغلون فعلاً بأعمال تقنية (Seven Gharaba, 1989) (١٨).

أهداف التعليم العام في الجانب البيئي

تنقسم أهداف التعليم العام في الجانب البيئي إلى ما يأتي:

١. الأهداف التربوية العامة للتعليم البيئي وتتمثل بالآتي:

- رفع مستوى الوعي والمعرفة والفهم لعموم البيئة، والمشكلات التي فيها وتعريف المجتمع مسؤولية المواطن فيها.

- تعزيز الدوافع للمشاركة في صيانة البئة وتحسينها، عن طريق خلق الوعي البيئي.
- إكساب القيم الاجتماعية والمهارات اللازمة لحل المشاكل البيئية.
- تكوين القدرة على تقويم مقاييس البئة، وبرامج التعليم البيئي.

## ٢. الأهداف الخاصة بالمجتمع وتتمثل بالآتي:

- تطوير مفهوم جماهيري للعلاقات الإنسانية والتفاعلات البيئية، وتكوين الإحساس بالحاجة الى المحافظة على التوازن البيئي، وهذا يستدعي خلق الاهتمام وإيجاد الحوافز للعمل على حل مشاكل البئة. ولتحقيق هذه الأهداف، ينبغي أن تتوفر معلومات دقيقة عن البئة والأمور المتصلة بها حتى يتمكن المجتمع من اتخاذ القرارات الصحيحة من أجل توفير التدريب اللازم الذي يُمكن المواطنين من استيعاب المعلومات والمهارات وتطبيقها على أرض الواقع.
- وضع أهداف خاصة بالأفراد تتضمن مجموعة من القيم الإنسانية التي تتعلق بالتفاعل الإنساني مع البئة، لغرض فهم العلاقة بين حاجات المجتمع وتفاعلاته مع البئة من خلال الإلمام باحتمالات المشاكل المستقبلية للبئة وأسلوب حلها، وفهم معنى الاعتماد المتبادل بين الكائنات الحية، وتعلم التفكير الناقد، وطرائق البحث عن الأدلة.

وتكون هذه الأهداف ضمن الإطار التربوي على مستويين:

- ✓ أهداف تتعلق بالمدرسين وتتمثل في التكليف الملقى على عاتقهم لخلق وعي أكبر عند الطلبة، وذلك من خلال تعلمهم سلسلة المهارات التدريسية حول البئة، وفي اكتساب مهارة الملاحظة الدقيقة للبئة وتأليف الأدلة العملية لأعمالهم الميدانية.



✓ أهداف تتعلق بالطلبة وتتعلق بتنمية قدراتهم على وعي عناصر البيئة المحيطة بهم، وتنمية مهاراتهم في الاتصال اللفظي والقياس والفنون الإبداعية، والإقتداء بالمدرسين في مسألة التطبيق العملي والممارسات ضمن الورش التدريبية ضمن محيطهم البيئي.

وتنقسم أهداف التربية البيئية من حيث المستوى الفئوي المستهدف إلى: المستوى الأول الذي يعني بالأسس الايكولوجية بالسكان باعتبارهم أعضاء في مجمل الأنظمة الحيوية التي تضم نظم التفاعلات والتأثيرات البيئية، وتدفق الطاقة، والدورة الغذائية، وحتى نواتج الإرهاب، كالقتل والترمل واليتم وما يتبعها من انفعالات وتردٍ بالمستوى المعاشي لكل هؤلاء.

المستوى الثاني الذي يهتم بالقيم المتعلقة بالبيئة، وبتأثيرات الأنشطة الدينية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية للإنسان في البيئة، وتقصي وتقييم الظواهر البيئية كمتطلب أساس لاتخاذ القرار البيئي السليم لحل الإشكاليات البيئية.

المستوى الثالث الذي يتضمن حقيقة ضرورة تقديم المعرفة والمهارة المطلوبتين للمتعلم ليصبح قادراً على تحديد وتقصي وتحليل القضايا البيئية والقيم المرتبطة بها ومضمونها الايكولوجي والثقافي ، وقادراً على تقييم وتوضيح وتغيير هذه القيم إن تطلب الأمر ذلك أو الحد منها .

المستوى الرابع الذي يعني بالتصدي للمشكلات التربوية التي تواجه برامج التعليم البيئي المتعلقة بالبرنامج الدراسي وما يحويه من مفاهيم ومهارات ومشكلات خاصة بالتنوع البيئي وما يتبع ذلك من إمكانات التطبيق.

نظام التعليم التقني كأنموذج طبقي في هيكل النظام التعليمي يعد التخطيط لمناهج التربية البيئية في التعليم التقني مهمة ليست سهلة بسبب سعة الدائرة المعنية بالتطبيقات التكنولوجية، فضلاً عن التقدم السريع لهذا العلم.

لقد أصبح التعليم التقني جزءاً من النظام الجامعي، رغم سمة الاستقلالية في حالات كثيرة، إن شرط الالتحاق بمؤسسات التعليم التقني تشترط التخرج من الثانويات العامة دون الاهتمام بالتربية الصناعية أو التلمذة الصناعية، وتوجد الاتجاهات نفسها في المستويات المتوسطة للتعليم التقني، أما في التعليم التقني الأدنى الذي يتلقى فيه العمال المهرة مثلاً والمتخصصون تدريباتهم الأولى ؛ فان هذه الاتجاهات أكثر تنوعاً وتعقيداً في بعض النواحي، وما زالت الأشكال التقليدية لإعداد العمال المهرة عن طريق التلمذة الصناعية سائدة في كثير من الأقطار.

ومنذ وقت طويل والتلمذة الصناعية تتضاءل أهميتها في البلدان الصناعية والنامية على السواء، وارتقى ذلك إلى التعليم المهني، وقد أثبتت التجارب أن مهارة العمال الذين تلقوا تدريباتهم في نظام ثنائي أفضل من الذين تدربوا في دورات متفرغة كل الوقت داخل النظام التعليمي.

وتتمثل الاتجاهات في نظم التلمذة الصناعية إلى إطالة الوقت المخصص للتعليم في قاعات الدرس أكثر مما كان عليه في الماضي، حيث كان الجانب العملي التطبيقي هو الجانب الغالب إن لم يقتصر عليه، حيث التلمذ Apprenticeship الذي يعني مرافقة المتدرب للمدرب طول وقت التدريب، لتجاوز العملية التقليد والمحاكاة لتصل إلى مرحلة التقمص.

قد يواجه مخطط برامج التربية البيئية في التعليم التقني المهني درجة التخصص، والاختلافات الكبيرة في المواد التي تدرس في شتى فروع التعليم التقني والمهني على اعتبار أن المتخرجين منه سيعملون في مجالات مهنية واسعة سواء كانت ميكانيكية أم كهربائية أو كيمياوية أم مدنية، مما يتوجب وضع مضامين برامج التربية البيئية التي يحتاجون إليها على نفس النمط تقريباً لمعظم التخصصات مع التركيز على المشكلات البيئية المتصلة بموضوع الدراسة التقنية اتصالاً مباشراً.

إن من بين الأسباب التي دعت إلى الاهتمام بتدريب الكبار وإعادة تدريبهم في بلدان كثيرة يعود إلى التطور التكنولوجي و الاقتصادي، فضلاً عن إنشاء صناعات جديدة في البلدان النامية تتطلب مهارات جديدة لا تمتلكها الأنظمة الرسمية للتعليم التقني والمهني، والعمال المهرة سواء كانوا في البلدان المتقدمة أو النامية؛ بحاجة إلى إعادة تدريب كلما تغيرت العمليات أو المواد المستخدمة، أو إذا عُدلت المنتجات وفقاً لتكنولوجيا جديدة (أليونسكو، ١٩٨٨) (١٥).

تخطيط التربية البيئية للتعليم التقني والمهني  
لكي نخطط للتربية البيئية في التعليم التقني و المهني، ينبغي أن نأخذ بالاعتبار الأمور الآتية:

١. التأكيد على التثقيف في التربية البيئية في المراحل الأولى، وأن تكون أهدافها خلفية للمراحل التي تليها من أجل تعزيز موقف الطالب في تدريبه وإبعاده عن الصعوبة التي قد تواجهه في مرحلة التعليم التقني.
٢. أن ترتبط المعلومات الرئيسية في مجال التربية البيئية على مستوى التعليم المهني والتقني، ارتباطاً مباشراً بمجال العمل الذي سيرتبط به الطلبة بعد تخرجهم، وهنا ينبغي الإشارة إلى شمول البيئة الداخلية والخارجية بالتغطية خلال الدراسة.
٣. التمييز بين مضامين التربية البيئية في مختلف مراحل التعليم التقني والمهني، ذلك أن المهندسين والتقنيين والعمال المهرة، يهتمون بالبيئة بأشكال متباينة كل حسب إمكاناته بالتأثير عليها.
٤. ولكي تعطي التربية مردودها الايجابي؛ فينبغي أن تتسم بالمواصلة مع العاملين التقنيين وإطلاعهم على المستجدات والمضامين المتعلقة بالأخطاء البيئية الداخلية والخارجية.

٥. ينبغي أن تقدم التربية البيئية لطلبة التعليم التقني والمهني على مختلف مستوياتهم من خلال قنوات متعددة، وأن تشمل هذه القنوات فضلاً عن البرامج النظامية، برامج التدريب العملي وتجربة العمل بالمؤسسات، وبرامج تدريب الكبار وتنشيط خبراتهم وتجديد أنشطة الخدمات الإرشادية.

#### التربية البيئية العامة

إن ما ينبغي أن يؤخذ بالحسبان عند التخطيط للتربية البيئية لطلبة المرحلة الأولى هو أنهم قدموا من خلفيات تعليمية متباينة، أما في المراحل اللاحقة الأخرى فيكون الطلبة قد أنهوا برامج وموضوعات موحدة تصل بهم في نهاية العام بالتساوي في تعليمهم البيئي، ويمكن الافتراض من أن الطلاب في التعليم التقني العالي يكونون على دراية بمفاهيم ذات علاقة بالتربية البيئية، إن المقبلين على التعليم التقني العالي يكونوا قد اكتسبوا وعياً بأهم المشكلات البيئية ودرسوا الخطوط العريضة لأسبابها وآثارها الفيزيائية والاقتصادية والاجتماعية ونظامها الجغرافي والمدى الزمني لكل منها، و العوامل الاجتماعية في المشكلات البيئية، وقدراً من الفهم للتدابير التي ينبغي أن تتخذ لحلها.

#### التربية البيئية الموجهة نحو الوظيفة

تجدر الإشارة إلى توضيح الفرق بين أهداف التربية البيئية العامة وأهداف الدراسات البيئية في مناهج التعليم التقني والمهني. ففي الأولى يتمثل الهدف في أن يتقنهم الأفراد والجماعات، الطبيعة المعقدة للبيئة الطبيعية والمهنية الناتجة عن التفاعل بين جوانب حياتهم المادية والبيولوجية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأن يكتسبوا المعرفة والقيم والمواقف والمهارات العملية للمشاركة على نحو فعال ومسئول في استباق المشكلات البيئية وحلها ، وفي إدارة نوعية البيئة).

أما في التعلیم التقني والمهني، فان الهدف يشير إلى ( أهمية توفير الوعي والمعرفة والمهارات المنشودة للعمل الفردي والجماعي الرامي إلى حل المشكلات البيئية الحادة القائمة في مجال محدد من النشاط الاقتصادي، أو الناتجة عن نشاط ما أو وظيفة بعينها، واتقاء أي مشكلة جديدة قد تحدث في البيئة الخارجية أو الداخلية بسبب التغييرات التكنولوجية أو الاقتصادية، كما ينبغي أن يهدف هذا التعلیم الى تحسين الحالة البيئية في مكان العمل، وكذلك التفاعل بين النشاط المعني وبيئة المجتمع، وقد يعني هذا في العديد من الحالات تغييراً أساسياً في الأهداف والمضامين على حدٍ سواء بالمقارنة بمواقف التهاون السابقة سواءً في الصناعة أم في التعلیم التقني والمهني الذي يخدمها ).

وتختلف التكنولوجيا باختلاف مستويات الدراسات ومجال النشاط المقصود، لذا فان هذا التغيير الايجابي يتطلب تحقيق الآتي:

خلق الوعي بتقديم المعرفة والمهارات التكنولوجية اللازمة، لتحديد ومعالجة المشكلات البيئية المتصلة بالمنتجات الرئيسية والتخلص من هذه المشكلات بعد إيجاد الحلول الجذرية لها. ويتطلب هذا:

١. إعادة استعمال المنتجات الثانوية لأية عملية إنتاجية أو استخدامها مباشرة.
٢. التعرف بتقنيات تصريف النفايات، وتخزين وإتلاف المواد والعناصر الملوثة والسامة، أو تحويلها إلى نفايات غير سامة.
٣. التعرف بتقنيات الإصلاح على النحو الملائم عندما يترتب على العملية الإنتاجية ضرر مباشر على الجوانب المختلفة من البيئة، وينبغي أن يشمل ذلك التعرف بالمعايير التي تسري على الصناعة المعينة والتي تشملها التشريعات والتوصيات الصادرة من السلطات المختصة.

معالجة المشكلات المتصلة بسلامة وصحة المشتركين في شتى مراحل العمل، من خلال خلق الوعي وتقديم المعرفة والمهارات التكنولوجية اللازمة (اليونسكو،

(١٩٩١)(١٦) ، بما في ذلك إمكانات إزالة الأخطار الناجمة من هذه المشكلات وحماية الفرد المعني أو المجموعة المعنية، أو بحسب الحالة.

#### الموضوعات في التربية البيئية

إن التخطيط لموضوعات التربية البيئية المراد إعدادها للعاملين التقنيين في الميدان وأولئك المنتظر انتمائهم، ليس بالأمر السهل، ذلك لتعدد مستوياتهم والمهام التقنية المتوقع لهم توليها، هذا بالإضافة إلى تعدد القنوات التي ينبغي استخدامها لتحقيق ذلك، ورغم صعوبة تحقيق هذا التعدد، إلا أن الهدف (منع تدهور البيئة في إصلاح ما يكون قد لحق بها من أضرار)، يستحق هذا الجهد.

وعلى الرغم من تعدد الاختصاصات في التعليم التقني العالي، فإن الهدف الأول ينبغي أن يؤكد على التخطيط في إعداد مقرر دراسي عام عن القضايا البيئية مع الإشارة إلى التبعات الناجمة عن التلوث، كالتفاريات والانبعاثات الملوثة، والتركيز على التكنولوجيا الواجب استخدامها في عمليات الترشيح والإتلاف والتخزين، كما ينبغي أن يهدف المقرر إلى بث الشعور بالمسؤولية في نفوس العاملين التقنيين في جميع المستويات إزاء صون البيئة الخارجية وتحسينها، وتوفير المعلومات التقنية النظرية عن آثار التلوث للبيئة الناجمة عن الإهمال في التخلص من النفايات، وعن الوسائل المتاحة للوقاية منها، ومن الواجب استكمال هذا المقرر بتطبيقات عملية في المختبر، كما أن الأمثلة المستخدمة للتوضيح خلال التدريس النظري والعملي، ينبغي أن تستمد من الواقع، وفي النهاية لابد من بيان أن الضرر البيئي ينبغي إيقافه.

وينبغي أن يتصل برنامج التربية البيئية بالأمر الآتي:

✓ الجوانب الرئيسية للبيئة الداخلية.

✓ المعارف الخاصة بأساسيات الهندسة التكنولوجية.

✓ مبادئ السلامة وطرائقها.

✓ أصول الصحة العامة، وأمراض الجهاز التنفسي والحساسية وغيرها.

✓ مباحث عن البيئة الخارجية، كالتجارب العالمية المختبرية بخصوص مكافحة التلوث.

وتكاد تكون أهداف التربية البيئية في المرحلة قبل الدراسة الجامعية نفس الأهداف المقترحة للخريجين، والتقنيون بالضرورة سيعنؤون مباشرةً بتطبيق التكنولوجيا من أجل حماية البيئة وتحسينها أكثر من عنايتهم باستحداث تكنولوجيا جديدة.

وينبغي أن تكون حصة التعليم البيئي التطبيقي هو السائد، بمعنى أن الوقت الذي يقضى في قاعات الدرس ينبغي أن يقلص لصالح الأنشطة في المختبرات والورش. ويمكن الجزم بأن التربية البيئية في مراحل ما قبل الجامعة أكثر تخصصاً من التربية في التعليم التقني العالي، فالمقررات تكون كقاعدة عامة أقصر مما يعطى في الجامعات التقنية وغيرها من مؤسسات التعليم العالي.

إن التربية البيئية في التعليم التقني المتوسط يتعين تعميمها مع الأخذ بعين الحسبان عدداً من المتغيرات التي تخص أولئك الذين يلتحقون بتدريب التقنيين في سن ما بعد المتوسطة، فقد يلزم إعداد مقرر عام وأساسي في التربية البيئية لتوفير إطار مرجعي للدراسة أكثر تفصيلاً للقضايا البيئية المتصلة بالعمل بالزراعة أو غيرها من الميادين الأخرى للنشاط الاقتصادي خارج نطاق الصناعة (أليونسكو، ١٩٩١) (١٦).

### التربية البيئية التكميلية

إن ما يمكن تعميمه بصدد الموضوعات التي يلزم إدراجها في التربية البيئية الإضافية للعاملين التقنيين، ليس بالشئ الكثير، ويمكن إجمال ذلك كآلاتي:

- الموضوعات التي تحتاج إلى تعزيز، وذلك عن طريق التعليم المستمر، مثل الأمور التي تتعلق بالصحة والسلامة وكل ما يتعلق بالوقاية الأولية.
- التدريب التكميلي الذي يعني بالمسؤولين والمديرين وملاحظي العمال وغيرهم عند تعيينهم بالوظائف العامة.

• تحديث المعلومات بما يتماشى والتطور التكنولوجي، فيما يتعلق بالتربية البيئية ومخاطرها المكتشفة حديثاً.

وقد أثبتت الخبرة في أعمال السلامة في الصناعة أن الرسالة الخاصة بالسلامة بحاجة الى تكرار لضمان تطبيق القواعد على الدوام، وهي أيضاً بحاجة إلى تغيير، ذلك أن من السهل أن تعود العادات السيئة للظهور بعد أن تزول الانطباعات الأولى لحملة من حملات السلامة.

وتجدر الإشارة إلى أهمية تدريب العمال الجدد الذين يحلون بدل زملاء لهم حتى لو أخذوا أطراً نظرية أو تدريباً سابقين، لأن ذلك يجعلهم أكثر وعياً وإدراكاً للمخاطر، وكذلك ينبغي الانتباه إلى التدريب التكميلي الذي ينبغي أن يرتبط بالترقيات الوظيفية، فليس من المنطقي أن يرقى العاملون في الصناعة من وظيفة أدنى تنطوي على مسؤولية قليلة نسبياً عن قضايا البيئة والسلامة والصحة إلى وظيفة أخرى أكثر مسؤولية وأكبر أهمية تستوجب الوعي والمعرفة والمهارة بواقع الوظيفة الجديدة إلا إذا اقترنت الترقية بتدريب سليم على القضايا البيئية والسلامة (Harry, 1977)(١٧).

دور الاعلام في تنمية الوعي البيئي

ويلعب الإعلام التلفزيوني دوراً مهماً في تكوين الوعي البيئي على مستوى جماهيري باعتبار أن البيئة هي المجال العام للحياة، ويتحقق ذلك من خلال النظر للإعلان في إطار ما يعرف بالنموذج السيكولوجي لعملية الاتصال الإعلاني التي تقوم على أن الإعلان كعملية اتصال يهدف الى عملية الإدراك إلى:

١. التعريف بالمعلن.

٢. التأثير في اتجاهات الجمهور المستهدف.

٣. إقناع الجمهور المستهدف والوصول الى الاستجابة المطلوبة مع الأخذ في الاعتبار خصائص الجمهور المستهدف وقدراته وحاجاته ورغباته ودوافعه.



وبذلك يمكن أن يكون الإعلان (إذا احسن استخدامه وتوظيفه)، إحدى الأدوات الفعالة المساعدة في تناول موضوع البيئة من خلال كثير من الرسائل الإعلانية التي تدور حول سلع أو خدمات أو أفكار مختلفة، أي أنه يمكن تكوين اتجاه إيجابي نحو البيئة عن طريق:

- إثارة الاهتمام بموضوع البيئة مع الإعلان عن طريق السلع والخدمات المختلفة. مثال ذلك: عند الإعلان عن المواد الغذائية الجاهزة يتم ربطها بالاستعمال في المنزهات والرحلات والأماكن الخلوية، مما يجعل الكاميرا تقدم للمشاهد الطبيعة الجميلة والمناظر الخلابة التي تنمي لديه الإحساس بالجمال، وتنمي إحساسه بضرورة الاستفادة بجمال الطبيعة والحفاظ عليها.
- استثارة رغبة المعلن إليه في شراء السلع واستخدام الخدمات التي توفر له بيئة نقية صحية، أو تنمي لديه الهوايات البيئية مثل الإعلان عن نباتات الزينة والزهور وغيره.
- إقناع الجمهور المستهدف بمضمون الإعلان الذي يمكن أن يربط بين الاتجاه الإيجابي نحو البيئة ومصلحة الفرد ذاته، أي ربط السلوك البيئي السليم بنماذج القدوة الحسنة وإثارة الرغبة في المحاكاة بما يخدم مجال البيئة.
- اقتراح الاستجابة المطلوبة التي تتمثل في الإقدام على الشراء أو استخدام الخدمات التي ترفع من مستوى المعيشة.

أما الصحافة كوسيلة إعلام: فهي لا تقيد إلا الذين يستطيعون القراءة، ويكونون قادرين على شراء الصحيفة ولديهم الوقت الكافي الذي يسمح لهم بقراءتها، وإذا سلّمنا جدلاً بأن عشرة في المائة من الناس يقرأون ما يفيد ويتأثرون به، فإنهم يتحولون بالتدريج من السلبية إلى الإيجابية، ومن حالة اللاوعي إلى حالة الوعي، فيشاركون في اتخاذ القرارات التي من شأنها أن ترفع من مستوى البيئة التي يعيشون فيها، أو على الأقل يشكلون عنصراً ضاعطاً على أصحاب القرار.

ولكي يقوم الإعلاميون والتربويون والقيادات المحلية بمسؤولياتهم في مواجهة القضايا البيئية لا بد أن يزودوا بكل المعلومات والحقائق التي تعينهم على أداء دورهم، وأن يديروا التدريب المناسب على كيفية تبسيط هذه المعلومات وتوصيلها إلى المواطنين بمسؤولياتهم الثقافية المختلفة.

أختامة : إن الهدف الرئيس للتربية البيئية ومن ثمّ الوعي البيئي، هو تطوير الإنسان ليصبح مواطناً فعالاً في المجتمع المحلي و العالمي، ويتمكن من الإسهام بحل المشكلات البيئية، وهذا الهدف يشترط اكتساب عدد من المهارات التي تتضمن:

- القدرة على تحديد القضايا البيئية.
- القدرة على تحليل القضايا وتحديد الأفراد والجماعات المرتبطين بها و اعتقاداتهم و قيمهم.
- القدرة على تقصي القضايا بأسلوب يتيح تحديد الحقائق المحيطة بها والحلول المقترحة لها من جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والقانونية والايكولوجية.
- القدرة على تقييم القضايا وتعيين أكثر الوسائل فاعليّة لحلها.
- القدرة على إعداد خطة عمل يمكن تنفيذها في محاولة حلّ أو المساعدة في حل قضية معينة.
- القدرة على تنفيذ خطة عمل متوافقة مع القيم الشخصية لمنفذها.

إن هذه الغايات التعليمية ليست مألوفة لأغلب المعلمين، ومع ذلك فهي مهارات تنفع مواطن المستقبل، ولكن بلوغ هذه الغايات التعليمية قد لا يكون أمراً يسيراً وسيقتضي حتماً التزاماً كبيراً من جانب المجتمع التربوي ومن مدرسي التربية البيئية على وجه الخصوص.

ولو تطلعنا الى البحث الدائر في مجال التربية البيئية لأتضح لنا عدداً من النتائج المهمة ، منها:

١. على الرغم من تزايد تغطية الكتب المدرسية للقضايا البيئية، فإن تغطية القضايا المتوافرة لاستخدام المدرس ليست كافية، وعند وجود مثل هذه التغطية فإنها تميل لأن تكون على مستوى أعلى مستوى إثارة الوعي فقط دون إتاحة الفرصة لقيام الطلبة بالتقصي العميق للقضايا والتدريب على المسؤولية كمواطن.

٢. إن تدريس القضايا البيئية ليس ميداناً واسع الانتشار بالصفوف الدراسية في الوقت الراهن، وعند وجود هذا النوع من التدريس فإنه لا يتجاوز نطاق إثارة الوعي بالقضايا البيئية، لذا لا يتم بلوغ النتائج الحاسمة المرتبطة بتدريس هذه القضايا.

٣. إن كان الأداء ألبمواطني للطلاب هدفاً مرغوباً فيه، فإنه لا يتم بلوغه بتدريس القضايا البيئية على مستوى إثارة الوعي فحسب، وإنما بتعليمه تطبيقياً ذلك ليكون مواطناً مسؤولاً.

لذا يبدو أن تدريس القضايا البيئية ينبغي أن يتجاوز مجرد الوعي بتلك القضايا وأن يتضمن تدريباً على المهارات المواطنة المرتبطة بمعالجة القضايا هذه. ويتفق واضعو المناهج الدراسية البيئية مع الرأي القائل بأن مهارات التقصي الدقيق إذا ما درّست مع مهارات العمل ألبمواطني ، لنتج عنها سلوك مواطني حقيقي.

وهنا ينبغي الأخذ بالمستويات التدريسية الأربعة الآتية:

ألمستوى الأول ويقدم هذا المستوى التدريسي للطلاب، المعرفة العلمية الأساسية اللازمة لفهم المشكلات البيئية والتقصي بشأنها.

ألمستوى الثاني ويقدم هذا المستوى التدريسي للطلاب، المعرفة المفاهيمية المرتبطة بالقضايا المتميزة، وهو يتضمن فهماً لتركيب القضايا بصورة عامة، والقضايا المعقدة، والاعتقادات والقيم التي يحملها أفراد المجتمع والتي تمس جذور المشكلات وحلها، وعلى هذا المستوى يشارك الطالب في تحليل النتائج الأيكولوجية والاجتماعية الثقافية

للمشكلات وحلولها (كالنتائج الاقتصادية والسياسية والقانونية، مثلاً)، ويتضمن هذا الهدف أيضاً إدراك الطلبة بالحاجة إليهم للمشاركة في تقصي المشكلات وتقويمها.

ألمستوى الثالث ويقدم هذا المستوى للطالب، المعرفة والمهارات الضرورية التي تتيح له تقصي وتحليل القضايا وتقديم الحلول والحلول البديلة لها، وهو يتضمن أيضاً بعض المشاركة الطلابية في عملية التقصي التي تشمل على جمع البيانات وتفسيرها وتوصيلها.

ألمستوى الرابع ويزود هذا المستوى، الطالب بالمهارات اللازمة لاتخاذ القرارات المسؤولة بشأن حل القضايا البيئية، وبالمثل فهو يهيئ للطلاب الفرصة لإعداد وتقديم خطة عمل حقيقية لحل قضية ما، وهو علاوةً على ذلك يدعم تطبيق إستراتيجيات العمل أأموطني عندما يريد الطلبة أو إذا ما كان لديهم الدافع لتطبيق خطة عملهم. وبالتالي فإنّ التربية البيئية ماهي إلاّ عملية تربوية تستهدف تنمية الوعي لدى الانسان وإشارة اهتمامه نحو البيئة وذلك بتزويده بالمعارف والمهارات لحل المشكلات البيئية الحالية وتجنب حدوث مشكلات بيئية جديدة، مما يستدعي:

١. أن تكون التربية البيئية عملية مستمرة مدى الحياة داخل نظام التربية النظامية وخارجه.

٢. أن لا تقتصر التربية البيئية على فرع واحد من فروع العلوم بل تستفيد من المضمون الخاص بكل علم من العلوم في تكوين نظرة شاملة متوازنة.

٣. أن تؤكد التربية البيئية على اهمية التعاون المحلي والقومي والدولى في تجنب المشكلات البيئية وحلها.

٤. تعليم التربية البيئية للدارسين في كل الأعمار للتجاوب مع البيئة والعلم بها وحل مشكلاتها مع العناية ببيئة التعلم في السنوات الأولى.

٥. أن تمكّن التربية البيئية المتعلمين ليكون لهم دور في تخطيط خبراتهم التعليمية وإتاحة الفرصة لهم لاتخاذ القرارات وقبول نتائجها.
٦. أن تساعد على اكتشاف المشكلات البيئية وأسبابها الحقيقية.
٧. أن تؤكد على التفكير الدقيق والمهارة في حل المشكلات البيئية المعقدة.
٨. أن تستخدم التربية البيئية بيئات تعليمية مختلفة وعدداً كبيراً من الطرق التعليمية لمعرفة البيئة وتعليمها مع العناية بالأنشطة العلمية والمشاركة المباشرة.
٩. الإقلال من سيادة البرامج المستقلة في مجال البيئة، لان ذلك قد يؤدي إلى نتائج عكسية خاصة إذا ساد طابع الإرشاد والنصح.
١٠. تقريب الفجوة بين الأبحاث العلمية وبين المناهج الدراسية وذلك من أجل زيادة فاعلية التربية البيئية.
١١. خلق الاتجاهات العلمية من خلال الممارسات والتطبيق الفعلي للمفاهيم والمدرجات والقيم التي يتعلمها الطالب نظرياً.
- خاصة إذا ما عرفنا أنّ أهداف التربية البيئية تقوم على:
١. مساعدة الأفراد في اكتساب الحساسية والوعي للبيئة الكلية ومشكلاتها.
٢. مساعدة الأفراد للحصول على معارف متنوعة في البيئة واكتساب تفهم أساسي للبيئة ومشكلاتها.
٣. مساعدة الأفراد والمجموعات الاجتماعية في اكتساب سلسلة من الاتجاهات في القيم ومشاعر الاهتمام بالطبيعة، والمحفزات للمساهمة الفاعلة في تحسين وحماية البيئة.
٤. مساعدة الأفراد في اكتساب المهارات في تشخيص المشكلات البيئية وحلها.
٥. المساهمة في توفير الفرص للأفراد والمجموعات الاجتماعية لاكتساب المعرفة الضرورية لصنع القرار، وحل المشكلات، مما يسمح لهم بالمساهمة بوصفهم مواطنين مسؤولين عن تخطيط وإدارة مجتمع ديمقراطي.

وفي هذا المجال يوصي الباحث

١. ضرورة إدخال مقرر التربية البيئية كمقرر مستقل، ومتطلب جامعي أساسي لجميع طلاب الجامعة، وبالأخص طلاب كلية التربية بمختلف التخصصات.
٢. دعم برامج إعداد الطلاب المعلمين في كليات التربية بمعايير التربية البيئية التي تواكب التطورات العلمية والمستحدثات التكنولوجية والحفاظ على البيئة.
٣. إمكانية الاستفادة من مقاييس التنور البيئي عند تقويم مستويات الطلاب المعلمين في مجال التنور البيئي.
٤. دعم برامج إعداد الطلاب المعلمين بالأنشطة البيئية وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة فيها.

#### المصادر

١. بدوي، أحمد زكي، (١٩٨٦): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.
٢. تشارلس، ساوثيك (١٩٨٤): علم البيئة و نوعية بيئتنا، ترجمة جامعة الموصل.
٣. حسن، وفاء عبد اللطيف، (١٩٩٦): مضامين التربية البيئية لكتب العلوم للمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، كلية التربية ابن رشد.

٤. ألعفني، عبد المنعم، (١٩٩٤): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة.
٥. الرازي، محمد بن أبي بكر، (١٩٨٧): مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت.
٦. ستيفن روز وآخرون، (١٩٩٠): علم الأحياء و الأيډيولوجيا والطبيعة البشرية، (مترجم) ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت .
٧. ألسيد، عبد العاطي السيد، (١٩٨٨): الإنسان والبيئة، الإسكندرية.
٨. شلبي، أحمد إبراهيم (١٩٩٠): أثر دراسة مقرر في التربية البيئية على إتجاهات طلبة كلية التربية، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية ١٥ - ١٨ تموز، ١٩٩٠.
٩. ألعمر، مثنى عبد الرزاق، (٢٠٠٢): الإدارة البيئية في الوطن العربي، ندوة الأمن البيئي العربي، بيت الحكمة، بغداد.
١٠. عيسوي، عبد الرحمن، (١٩٩٣): علم النفس الأسري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١١. —، (١٩٩٧): في علم النفس البيئي، منشأة المعارف، ط ١، إسكندرية، مصر.
١٢. لامبوس، ميشيل هارا، (٢٠٠١): اتجاهات جديدة في علم الاجتماع، ترجمة بيت الحكمة، بغداد.
١٣. محمد حسن، عبد الباسط، (١٩٧٣): علم الاجتماع الصناعي، القاهرة.
١٤. المراياتي، كامل، (٢٠٠٥): دور الإنسان في البيئة، مجلة الحكمة، ع ٤١، بغداد.
١٥. اليونسكو، (١٩٨٨): التربية البيئية عملية وضع منهج دراسي لتدريب المعلمين قبل الخدمة، سلسلة التربية البيئية.

١٦. أليونسكو، (١٩٩١): نموذج منهج التربية البيئية لمدارس المرحلة المتوسطة،

نموذج برنامج سلسلة التربية البيئية (٢٩) ..

17. Harry G. P (1977), A conceptualization of Environmental Education, Environmental Education  
Columbus OH: ERIC / SEMAC Information  
Center.

18. Seven Gharba (1989), Environmental Education in Professional and Technical Teaching, the  
International Program for Environmental Education  
(Series, No.24).



دور المنظمات الإنسانية لتلبية احتياجات  
المعوقين بصرياً (دراسة ميدانية في مدينة  
بغداد)

د. سحر عدنان شهاب

**المقدمة :**

ان الحديث على المعوقين بصريا من الأمور ذات الأهمية بدراستها نظرا بوصف هذه الشريحة من المجتمع هم اسوياء حسب ما اشار اليه علماء الاجتماع والنفس لو تهيأت لهم فرص تربوي سليمة يستطيعون بوساطتها التكيف السليم في المجتمع من دون حدوث أي نتائج سلبية تؤثر على مسار حياتهم لان هؤلاء بمقدورهم استعمال بقية الحواس الأخرى بشكل فعال في الحياة الاعتيادية، ومن هنا تأتي أهمية البحث والاستقصاء عن أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للمعاقين بصريا.

## الفصل الأول عناصر الدراسة المبحث الاول

### مشكلة البحث

يحتاج المعاقين بصرياً خدمات كثيرة لاسيما ألواح برايل مع أقلامها وغيرها من الأدوات والأجهزة إذ تأخذ على عاتقها المنظمات الإنسانية سواء كانت عربية أم أجنبية لتوفير تلك الاحتياجات للمكفوفين كونها غير متوفرة في السوق المحلي وذلك لغرض دمج الكفيف في المجتمع الذي يعيش فيه.

حدود البحث ومجالاته

من الجوانب المهمة التي يجب على الباحث ان لا يغفلها في توضيح ماهية المشكلة ومن ثم ان يوضح كل من المجال البشري والمكاني والزمني للبحث إذ لا تقتصر فائده على حصر جهد الباحث في هذا الموضوع أو ذلك المكان أو في هذه المدة فمن المفيد ان يدرك القارئ تحديد ومن امكانية تطبيق نتائج هذا البحث<sup>(١)</sup>.

أ. **المجال البشري:** ويقصد به تحديد مجتمع البحث أو الأفراد الذين ستجرى عليهم الدراسة وقد حدد المجال البشري ببحثنا الحالي ليشمل (٣٠) مبحوث من طلبة معهد النور للمكفوفين.

ب. **المجال المكاني:** يقصد به تحد البيئة أو المنطقة الجغرافية التي ستجرى فيها الدراسة<sup>(٢)</sup> إذ حدد معهد النور للمكفوفين في حي السلام المكان الذي أجريت فيه الدراسة.

---

(١) صالح بن حمد العساف، دليل البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، ط٢، ١٩٩٥، ص٢٥.

(٢) د. عبد الباسط محمد حسن، اصول البحث الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٧١، ص١٣٦.

ج. **المجال الزمني:** ونعني به السقف الزمني أو المدة الزمنية التي أُستغرق في انجاز البحث والوقت الذي تم فيه جمع البيانات إذ امتد المجال الزمني من ٢٠١١/١٠/١ لغاية ٢٠١١/٦/١.

**الهدف :** يهدف البحث إلى التعرف :

١. التعرف على دور المنظمات الإنسانية في دعم وتقديم الخدمات للمعاقين بصرياً.

٢. تضع الباحثة التوصيات لتذليل الصعوبات التي تواجه المعاقين بصرياً.

المبحث الثاني

تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية للبحث :

**المعاق بصرياً (فاقدي البصري الكلي Totally Blind) :**

وهم الأشخاص الذين فقدوا بصرهم كلياً أي لا يستطيعون الاعتماد على حاسة الابصار اثناء تفاعلهم اليومي في البيئة الاعتيادية، فالكفيف كلياً هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يبصر اطلاقاً أو الشخص الذي تزيد حده ابصاره عن ٢٠/٢٠ في أقوى العينين بعد استخدام نظارة طبية باستخدام مقاييس سنلن (Snellen) <sup>(١)</sup>.

المبحث الثالث

دور المنظمات الدولية لتقديم الخدمات للمعاقين بصرياً  
لقد أولت المنظمات الدولية اهتماماً بالغ الأهمية في موضوع الخدمات المقدمة للمعاقين بصرياً بوصفهم شريحة مهمة في المجتمع ويمكن استثمار قدراتهم وإمكانياتهم إذا وضعت بشكلها الصحيح، لهذا ظهرت العديد من التوجهات في المؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية وهي تشدد على تقديم الخدمات لتلك الشريحة.

---

(١) د. عبد الرزاق فاضل محمد ونوري جعفر، مجالات التربية الخاصة، ١٩٩١، ص ١٠٥ .

إذ أكد المؤتمر الثامن للجنة الإقليمية الأوروبية للمجلس العالمي لرعاية المكفوفين المنعقد في جنيف خلال شهر أكتوبر عام ١٩٧٧ على الأمور التالية<sup>(١)</sup>:

١. ترويج المطبوعات والنشرات دورية الخاصة بالمكفوفين سواء كانت بالخط العادي أو البارز أو المسجلة على أشرطة، من الوسائل البارزة لتحقيق إشباع سريع ومستمر لمختلف احتياجات ومتطلبات الكفيف.

٢. التعريف الوافي بأعمال الجمعيات والمنظمات العاملة في مجال المكفوفين وخاصة فيما يتعلق بأهدافها ونشاطها في تربية وتنشئة الطفل الكفيف ورعايته.

٣. التعريف بأهمية العصى البيضاء، كوسيلة فعالة تساعد الكفيف على الحركة والتنقل بالاعتماد على نفسه.

٤. التعريف الكامل بقدرات المكفوفين على العمل والإنتاج.

٥. يتوجب على الجمعيات والمنظمات العاملة في مجال المكفوفين وضع قائمة بالمهن والوظائف والأعمال التي يستطيع الكفيف القيام بها، والتي تناسب مع قدراته وثقافته، كما يتوجب عليها اقناع الجمهور بما يتمتع به الكفيف من قدرات بحيث يستطيع بنجاح المساهمة في نشاطات الحياة المختلفة.

٦. عن طريق وسائل الإعلام المختلفة كالراديو والتلفزيون والصف والمجلات والافلام لتذكير وتعريف بعض المناسبات، كيوم العصا البيضاء أو التحدث عن بعض المشاهير المكفوفين وإظهار ما قدموه في مجال تقدم وإسعاد البشرية<sup>(٢)</sup>.

فضلا عن ذلك فإن الجمعية العمومية للاتحاد الدولي للمكفوفين المنعقد في الرياض بالمملكة السعودية عام ١٩٨٤، إذ ناشدت الأمم المتحدة والمنظمات غير

---

(١) د. خليل محمد إبراهيم، إعلام المكفوفين والمعوقين في العراق، مجلة العمل والمجتمع، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، العددان ٧-٨، ٢٠٠٩، ص ١٢٣ - ١٢٤.

(٢) د. خليل محمد إبراهيم، إعلام المكفوفين والمعوقين في العراق، مصدر سابق، ص ١٢٥.

الحكومية والحكومات الوطنية والمنظمات الوطنية غير الحكومية على الأمور التالية<sup>(١)</sup>:

١. نطالب الحكومة بإمكانية حصول الأشخاص المكفوفين على الكتب والوثائق المطبوعة بطريقة برايل وتدعو أيضاً مكاتب برايل إلى توسيع خدمات الإعارة ما بين المكاتب، بما يتيح إمكانية الحصول على ما بها من كتب ووثائقه بشكل ايسر خارج الحدود الوطنية (المحلية)<sup>(٢)</sup>.
٢. على منظمات المكفوفين والمنظمات المعنية بهم في الدول النامية لتحرير الكتب والوثائق الخاصة ببرائيل وغيرها من المواد المتعلقة بها إلى الدول النامية<sup>(٣)</sup>.
٣. يقوم الاتحاد العالمي للمكفوفين بالتعاون مع المنظمات التي تعمل بالفعل في هذا المجال إلى وضع قائمة دولية بمصادر إنتاج برايل لتبادل الوصول إلى المعلومات.
٤. الحكومات وغيرها من الهيئات الأخرى التي تدير المرافق مثل المتاحف وقاعات الفنون والمستودعات الطبيعية بأن تعمل على توفر فرص الحية غير المتاحة بشكل عادي للزائرين، مع تعزيز مثل تلك الفرص بادخال المعلومات اللازمة الأخرى التي تشمل إنتاج الاشرطة وإنتاج برايل مع توفير تلك الفرص على نحو متكامل<sup>(٤)</sup>.

---

(١) المصدر نفسه ، ص ١٢٤ .

(٢) المصدر نفسه، ص ١٢٥ .

(٣) مصدر نفسه .

(٤) د. خليل محمد إبراهيم، إعلام المكفوفين والمعوقين في العراق، مصدر سابق، ص ١٢٥ .

أما في العراق، إذ زود معهد النور للمكفوفين وبالأجهزة والأدوات المساعدة من قبل المنظمات الإنسانية، وكما يلي<sup>(\*)</sup> :

١. زود بالطابعات (للكتاباة بطريقة برايل) من قبل منظمة الاغاثة العالمية علما أنها منظمة أهلية.

٢. زود بالقاموس العصري (مكتوب بطريقة برايل) من قبل المركز النموذجي وتوجيه المكفوفين/القاهرة.

٣. كما أهدت المنظمة الامريكية (USAID) From The Amarcan People عدد من الطابعات والمطبعة الالكترونية.

٤. اهدت الجمعية الوطنية لرعاية المكفوفين في العراق عدد من الألواح للكتابة مع أقلامها ولأكبر حجم .

ولأن يروم المعهد باستحداث برنامج على الحاسبة خاص لطباعة المناهج الدراسية للمكفوفين معتمدا على الكادر التدريسي المتخصص في المعهد ولهم باع طويل في هذا المجال، علما ان المعهد يحتوي على المكتبة والحاسوب والبدالة والتدريب على استخدام العصا السحرية ورياضة الجرس التي يرغب أغلب الطلاب المعهد بممارستها والمشاركة في مهرجانات عديدة و يحصل المعهد دائما على المركز الأول في هذه اللعبة والفضل يعود دائما إلى الكادر التدريسي المتخصص وهم من المكفوفين ولكن له طموح وخيال واسع رغم أنه كفيف ليتسنى له تطوير المعهد فجزاهم الله خير جزاء .

## الفصل الثاني منهجية البحث

---

(\*) لقد تم اخذ تلك المعلومات من قبل الباحثة من خلال لقاء مدير معهد النور ورئيس جمعية النور للمكفوفين في اثناء العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

في هذا الفصل تم عرض المحاور الأساسية التالية، إذ ضم المبحث الأول تصميم العينة الإحصائية، في حين ضم المبحث الثاني وسائل جمع البيانات، أما المبحث الثالث فتناول تبويب البيانات الإحصائية.

المبحث الأول/ تصميم العينة الإحصائية

عند تصميم العينة الإحصائية يتطلب من الباحث أخذ أموراً عدة لتحديد العينة وتركيزها في منطقة جغرافية دون أخرى<sup>(١)</sup>، وسوف نتناول كل خطوة تلو الأخرى بشيء من التفصيل .

#### ١. تحديد حجم العينة واختبار مصداقيتها :

نعني بـ(حجم العينة) هي العناصر التركيبية التي تتكون منها العينة وهذه العناصر ينبغي أن تتشابه في شكلها الخارجي وسماتها الموضوعية وكياناتها المستقلة<sup>(٢)</sup>.

علماً أن هذه هؤلاء الأفراد يكونون العينة التي يروم الباحث بدراستها والهدف من اختبار العينة هو اعطاء المعلومات عن المجتمع ككل، لذا يجب أن تكون العينة ممثلة له من زوايا الديمغرافية والاقتصادية والاجتماعية الثقافية، وبما أن بحثنا يتناول المكفوفين من طلبة معهد النور فإن مجتمع الدراسة يمثل كل طلبة معهد النور وهو مجتمع متجانس نوعاً ما في صفاته وقد استخدمت الباحث قانون العالم (سي أي موزر) C.A. Moser<sup>(٣)</sup> في قياس حجم العينة المطلوبة وكما مبين أعلاه:

---

(١) أ.د. أحسان محمد الحسن، أ.د. عبد المنعم الحسني، طرق البحث الاجتماعي، الموصل، مديرية دار الكتب، ١٩٨٤، ص ٢٨ .

(٢) أ.د. أحسان محمد الحسن، مناهج البحث الاجتماعي، الأردن، دار وائل للنشر، ط ١، ٢٠٠٥، ص ٢٠١ .

(٣) Claus Moser and G. Kattou, Survey Methods in Social Investigaion, London – Hein Eman Educational Books, (LTD) 2ed, 1975, 146-148.

$$n = \frac{e^2 m}{e s^2}$$

$$\text{علماً أن } e s^2 = \frac{\text{حد الثقة}}{\text{درجة الدلالة الإحصائية لمستوى ثقة } 95\% \text{ أو } 99,1\%}$$

$$n = \frac{e}{1,96} = 2$$

ولقد اختير مستوى الثقة الإحصائية 95% وبدرجة دلالة إحصائية (1,96) وبما ان مجتمع البحث متجانس لذلك فان الانحراف المعياري لمجتمع البحث يساوي (11) اما حد الثقة الإحصائية فقد كان (2). وبعد ذلك قمنا بتعويض رموز المعادلة الإحصائية بالأرقام للحصول على حجم العينة المختارة وكما يلي:

$$n = \frac{(11)^2}{(2)^2} = 30 \text{ حجم العينة}$$

ب. اختيار مصداقية العينة في تمثيلها للمجتمع المدروس :

ان الغرض من هذه العملية الإحصائية للتأكد من مصداقية العينة في تمثيلها لمجتمع البحث اما اذا زادت درجة الخطأ المعياري عن هذين الرقمين



(١,٩٦-٢,٥٨) فأن العينة تكون مرفوضة لأنها لا تمثل مجتمع الدراسة من حيث الصفات والخصائص في مجتمع من خلال القانون الآتي :

$$ي = س + ١,٩٦ - \frac{ع}{ن}$$

وعوضنا بعد ذلك رموز المعادلة بالأرقام وكما يلي :

$$ي = س + ١,٩٦ - \frac{ع}{ن}$$

$$ي = ٩,٥ + ١,٩٦ - \frac{ع}{ن}$$

واعتمدت الباحثة على القيمة الموجبة (١٠) واستعملت قانون (test) لاختبار مصداقية العينة في تمثيلها لمجتمع الدراسة والقانون على النحو الآتي :

$$ت = \frac{|س - ي|}{ع ن}$$

$$ع ن = \frac{ع}{ن} = \frac{٢}{٣٠} = ٠,٣$$

$$ت = \frac{|س - ي|}{ع ن}$$

$$ت = \frac{|٩,٥ - ١٠|}{٠,٣} = ١,٦$$

وبعد إجراء اختبار أهمية الفرق المعنوي بين الوسط الحسابي لأعمار العينة والوسط الحسابي للأعمار مجتمع الدراسة، لم نجد هناك فرق معنوي بينهما على مستوى ثقة (٩٥%) لأن نتيجة الاختبار (١,٦) أقل من القيمة الجدولية (١,٩٦) وعليه فأن العينة المختارة كانت صادقة في تمثيلها لمجتمع البحث .

## المبحث الثاني أدوات جمع البيانات :

ويعد انتهاء الباحثة من تصميم العينة الإحصائية قامت بتحديد الادوات والوسائل المستخدمة والتي من خلالها نقوم بجمع البيانات عن المبحوثين ولها علاقة بموضوع البحث الحالي وهي :

١. الاستمارة (Question) .

٢. المقابلة (Interview) .

أما تصميم استمارة الاستبانة فقد مرت بأربع مراحل اساسية وعلى النحو التالي :

أ. العينة الاستطلاعية : وتسمى ايضا بـ(الكشفية Ecploratory) أو الاستطلاع (Pilot)، وهي صيغة من البحث تحددها ظروف معينة تتعلق بطبيعة الظاهرة، والبيانات المتاحة عنها، وتحقق وظائف هامة على مستوى التعريف بتلك الظاهرة، وتوفير فرص دراستها بصورة اعمق في المستقبل<sup>(١)</sup> في حين كان هدف الباحثة لاختذ عينة استطلاعية للتعرف على الخدمات التي يحتاجها المعاقون من المكفوفين في معهد النور، إذ وجهت الباحثة أسئلة مفتوحة وبعد ذلك وزعت على المبحوثين ومن ثم استلمت الإجابة منهم وبعدها حولت تلك الإجابة إلى فقرات تم الإفادة منها في تصميم استمارة الاستبانة النهائية.

ب. الصدق استمارة الاستبانة : يدل الصدق على مدى تحقيق الاستمارة للهدف الذي وضعت من اجله<sup>(٢)</sup>، وقد تم التحقق من صدق الاستبيان أو المقياس (محتوى فقرات) إذ تم عرضه على هيئة التحكيم من اسانذة في قسم الرعاية والهيئة

---

(١) أ.د. ناهدة عبد الكريم حافظ، مناهج البحث الاجتماعي، بغداد، ص ١٥، ٢٠٠٧.

(٢) د. عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، مصر، مكتبة وهبة، ط٦، ص ١٩٧٧،

التدريسية والباحثين في معهد النور للمكفوفين بوصفهم ذا خبرة وباع في مجال  
التربية الخاصة لتحديد مدى صلاحية فقرات الاستمارة.

#### د. الثبات للاستمارة أو المقياس :

يشير مفهوم الثبات (Reliability) إلى الاتساق والحصول على النتائج  
انفسها<sup>(١)</sup> بمعنى أن يعطي النتائج نفسها اذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف  
نفسها<sup>(٢)</sup>. وبعد ان اجيزت الاستمارة بصيغها النهائية طبقت على عينة مؤلفة من (١٠)  
مبحوثين من طلبة معهد النور، علماً أن قمت بمقابلة الطلبة بوصفهم مكفوفين لا  
يستطيع أن يقرأ ويكتب مثل الطلبة الاسوياء، لذلك كنت اقرا لهم الفقرات ويجب على  
الأسئلة من خلال السمع الفقرات وليس النظر إلى المقياس، وبعدها فرغت الإجابات  
في جداول إذ أعطت الباحثة مدة بين الاختبار الأول والثاني (١٥) يوماً لتطبيقه ثانية  
على نفس المجموعة التي طبقت عليها المجموعة الأولى، وقد استخرج معامل الثبات  
باستخدام قانون بيرسون، إذ كان معامل الارتباط للمقياس (٠,٧) عدت هذه القيمة  
كافية لأغراض البحث .

#### ث. تصميم استمارة الاستبانة :

يقصد باستمارة الاستبانة الدليل، أو المرشد الذي يوجه المقابلة التي تقع بين  
الباحث (The Research) والمبحوث بعد رسم مسارتها لا يحدد موضوعاتها،  
ويشخص طبيعة المعلومات التي يطلبها الباحث من المبحوث<sup>(٣)</sup>، لذا يجب ان تصاغ  
الأسئلة بصورة مفهومة وواضحة وغير مبهمة مع الأخذ بنظر الاعتبار الأسئلة

---

(١) علي عبد الرزاق الجبلي وآخرون، تصميم البحث الاجتماعي بين الاستراتيجية والتنفيذ، تقديم  
عاطف غيث، مصر، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣، ص ٤٤١ .

(٢) المصدر نفسه

(٣) C.A. Moser, Surveymet, hods In Social Investigation, Hein-Man, London,  
P.15. 1967.

المخرجة والهدف منه إجابة المبحوث على كل الأسئلة التي تطرح عليه فضلا عن ذلك يجب ان يبلغ المبحوث ان الإجابات التي سيد ليها هي في غاية السرية ولا يتطلع عليها أي شخص لتوطيد علاقة وثقة بين الباحث والمبحوث وشعوره بالطمأنينة والراحة النفسية. أما عن الأسئلة الاستبائية فتضمن مبحثين المبحث الأول يتضمن معلومات أولية عن المبحوث كالعمر والجنس والمرحلة الدراسية للمبحوث. اما المبحث الثاني فتضمن صياغة مقياس ولها ثلاثة اختبارات لتعطي الحرية للمبحوث بالإجابة عن الأسئلة أي اختيار ما يراه مناسب بالنسبة له وهي (موافق جداً – موافق – غير موافق) علما أن تلك الأسئلة تتعلق بموضوع الخدمات التي يحتاجها المكفوفين بصرياً في معهد النور.

المبحث الثالث / تبويب البيانات الإحصائية وتحليلها وتفسيرها:

بعد ان اكملت الباحثة عملية جمع البيانات قامت بتبويب البيانات الإحصائية أي تفريقها في جداول إحصائية وتحويلها إلى أرقام وذلك لتحليلها تحليلًا علميًا، إذ جرت عملية تبويب المعلومات بعد الفحص وتدقيق Cchecking المعلومات المدونة في استمارة وضمان ملئ الاستمارة من دون نقص في المعلومات او تكرار لضمان أعلى دقة ووضوح<sup>(١)</sup>.

وبعدها عملية الترميز Coding وهي عملية تحويل الإجابات إلى أرقام، مما يساعدنا على تبويب البيانات وأدخالها في جداول إحصائية، وبعد ان أكملت الباحثة العملتين السابقتين قامت بوضع البيانات في جداول إحصائية (Statistical Tables) لكي تنتهي لتفسيرها وتحليلها، وبعد تصنيف وتحليل البيانات حلت الباحثة البيانات وفسرته علميا وموضوعيا بحيث تخدم أهداف الدراسة.

### الفصل الثالث

---

(١) د. علي سليم العلوانة، اساليب البحث في العلوم الادارية، دار الفكر، ط١، ١٩٩٦، ص ١٩١.

يتضمن هذا الفصل مبحثين يضم المبحث الأول عرض البيانات الاساسية لوحداث العينة والتي بواسطتها تم اخذ المعلومات سواء كان من خلال المقابلة او من خلال توزيع استمارة الاستبانة حول موضوع الدراسة.

### المبحث الأول

البيانات الاساسية لوحداث الدراسة :

#### أ. البيانات الخاصة بالتوزيع العمري لوحداث العينة :

يعد العمر من المتغيرات الاجتماعية المهمة التي تؤثر تأثيراً واضحاً في الإجابات للمبحوثين وذلك لأن الإجابات التي يعطيها قد تختلف بحسب أعمارهم<sup>(١)</sup>، وقد حددت وحدات العينة لاربع فئات عمرية تبدأ بالعمر (٧) سنوات وتنتهي بعمر (١٢) سنة، وهو العمر المثالي للطلبة في المدارس الاعتيادية ويطبق عليهم نفس نظام التربية، وتشير نتائج الدراسة الميدانية إلى أن (١٥) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث ونسبة (٥٠%) من الفئات التي تتراوح أعمارهم ما بين (٧-٨) سنة وأن (١٢) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث ونسبة (٤٠%) من الفئات تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٠) سنوات، في حين بلغت (٣) مبحوث من مجموع (٣٣) مبحوث ونسبة (١٠%) هم من الفئات العمرية التي تتراوح ما بين (١١-١٢) سنة وهم فئة عمرية تستطيع أن تحدد احتياجاتها داخل المعهد وهم في مرحلة متقدمة وهي مرحلة السادس الابتدائي، كما موضح في جدول (١) .

#### جدول (١) يوضح الفئات العمرية لوحداث العينة

---

(١) سحر عدنان شهاب دور الديمقراطية في مواجهة مشكلات الاسرة ، اطروحة دكتوراه في فلسفة آداب في علم الاجتماع غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٩، ص ١٨٦.

دور المنظمات الإنسانية لتلبية احتياجات المعوقين بصرياً (دراسة ميدانية في مدينة بغداد)  
 د. سحر عدنان شهاب.....

| الفئات العمرية | ت  | %    |
|----------------|----|------|
| (٨-٧)          | ١٥ | ٥٠   |
| (١٠-٩)         | ١٢ | ٤٠   |
| (١٢-١١)        | ٣  | ١٠   |
| المجموع        | ٣٠ | %١٠٠ |

الوسط الحسابي = (١١) سنة والانحراف المعياري = (٢) سنة

## ٢. البيانات الخاصة عن الجنس :

يتبين نتائج الدراسة الميدانية إلا أن (٢٠) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث  
 وبنسبة (٦٧%) هم من الذكور، في حين بلغت (١٠) مبحوث من مجموع (٣٠)  
 وبنسبة (٣٣%) هن من الإناث، والغرض من أخذ العينة لتشمل كلا الذكور والإناث  
 لكي يتسنى لنا معرفة وجهات نظر كلاهما حول احتياجات الضرورية للمكفوفين داخل  
 المعهد والجدول (٢) يوضح ذلك .

## جدول (٢) يوضح التوزيع الجنسي للمبحوثين

| الجنس   | ت  | %    |
|---------|----|------|
| ذكور    | ٢٠ | ٦٧   |
| إناث    | ١٠ | ٣٣   |
| المجموع | ٣٠ | %١٠٠ |

المبحث الثاني / البيانات التي تخص موضوع البحث :

يحتاج المعاق من المكفوفين إلى احتياجات كثيرة داخل المعهد وذلك يوصف  
 بتلك الاحتياجات سواء كانت من الأقلام أو الألواح وغيرها من متطلبات الدراسة غير

متوفرة في الاسواق، لذا تحتاج إلى دعم اسناد من منظمات الانسانية لسد حاجة الطلبة من تلك الاحتياجات وفقا لدراستنا الميدانية هي :

#### ١. الألواح البرايل مع أقلامها :

اثبتت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن فقرة غير الموافقة لم يشير عليها احد من أفراد العينة في حين أشار (٥) مبحوث من مجموع (٣٠) وبنسبة (١٧%) على فقرة موافق، وأخيراً أشار (٢٥) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث وبنسبة (٨٣%) على فقرة موافق جداً، وهذا ما يدل على أهمية هذه الوحة في حياة الكفيف بوصفها الطريقة الذي ينير ويضيء دربه لكي يستطيع ان يتعلم القراءة والكتابة، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) يوضح احتياج المكفوفين إلى لوحة برايل

| لوحة برايل | ت  | %    |
|------------|----|------|
| غير موافق  | -  | -    |
| موافق      | ٥  | ١٧   |
| موافق جداً | ٢٥ | ٨٣   |
| المجموع    | ٣٠ | %١٠٠ |

#### ٤. وسائل الإيضاح المختلفة (كالحيوانات المحنطة والكرة الأرضية وغيرها) :

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى أن (٣) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث وبنسبة (١٠%) غير موافق على الفقرة، وان (١٠) مبحوث من مجموع (٣٠) وبنسبة (٣٣%) موافق على الفقرة وأخيراً أشار (١٧) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث وبنسبة (٥٧%) موافق جداً على الفقرة ، فهذا يعني أن أكثر أفراد العينة يحتاج هذه وسائل الإيضاح لكي يتسنى له معرفة تلك الأشياء وتكسبه الخبرة باللمس ويكوّن فكرة عنها دون ان يراه والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .



جدول (٤) يوضح وسائل الإيضاح

| وسائل الإيضاح | ت  | %    |
|---------------|----|------|
| غير موافق     | ٣  | ١٠   |
| موافق         | ١٠ | ٣٣   |
| موافق جداً    | ١٧ | ٥٧   |
| المجموع       | ٣٠ | %١٠٠ |

#### ٥. طابعات حديثة :

توضح نتائج دراستنا الميدانية إلى أن فقرة غير موافق لم يشر عليها أحد، وقد بلغ (١٢) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث وبنسبة (٤٠%) موافق على الفقرة، وأن (١٨) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث وبنسبة (٦٠%) موافق جداً على الفقرة وهذا ما يوضح أهمية تزويد المعهد بتلك الطابعات الحديثة، إذ ساعد التقدم التكنولوجي على تصنيع الكثير من الأجهزة المساعدة التي تعمل بلغة برايل<sup>(١)</sup>، والجدول (٥) يوضح ذلك.

(١) د. عبد السلام نعمة الاسدي، الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون)، بغداد،

### جدول (٥) يوضح الطابعات الحديثة

| الطابعات   | ت  | %    |
|------------|----|------|
| غير موافق  | -  | -    |
| موافق      | ١٢ | ٤٠   |
| موافق جداً | ١٨ | ٦٠   |
| المجموع    | ٣٠ | %١٠٠ |

### ٦. المكتبة الناطقة والأقراص المدمجة اليزيرية :

توضح نتائج الدراسة الميدانية إلى أن (٤) مبحوث من مجموع (٣٠) وبنسبة (١٣%) غير موافق على الفقرة، وقد أشار (٦) مبحوث من مجموع (٣٠) ومبحوث وبنسبة (٢٠%) موافق على الفقرة، وقد أكد (٢٠) مبحوث من مجموع (٣٠) مبحوث وبنسبة (٦٧%) موافق جداً على الفقرة، وهذا ما يدل على أهمية المكتبة الناطقة وتوفير الأقراص المدمجة للغرض لاستزادة بالمعلومات واكتساب الخبرات مع توفير كادر متخصص في هذا المجال لغرض ادماج الكفيف مع المجتمع ومع المستجدات الحديثة في المجتمع. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك .

### جدول (٦) يوضح المكتبة الناطقة والأقراص المدمجة

| المكتبة الناطقة | ت  | %    |
|-----------------|----|------|
| غير موافق       | ٤  | ١٣   |
| موافق           | ٦  | ٢٠   |
| موافق جداً      | ٢٠ | ٦٧   |
| المجموع         | ٣٠ | %١٠٠ |

وبعد استخراج الوزن النسبي والتسلسل المرتبي لكل عوامل العينة المكونة من  
 (٣٠) مبحوث كما ورد في جدول (٧) .

| الوزن النسبي | التسلسل المرتبي | احتياجات المكفوفين                                        | ت |
|--------------|-----------------|-----------------------------------------------------------|---|
| ٩٤,٤         | ١               | احتياجات المكفوفين إلى لوحة برايل وأقلامها.               | ١ |
| ٨٦,٦         | ٢               | احتياجات المكفوفين إلى الطابعات الحديثة.                  | ٢ |
| ٨٤,٤         | ٣               | احتياجات المكفوفين إلى المكتبة الناطقة والأقراص المدمجة . | ٣ |
| ٨٢,٢         | ٤               | احتياجات المكفوفين إلى وسائل الإيضاح المختلفة.            | ٤ |

يشير الجدول رقم (٧) إلى أن أكثر الاحتياجات الطلبة المكفوفين إلى لوحة برايل بوزن نسبي قدره (٩٤,٤) وحصل على المرتبة الأولى لدى أفراد عينة البحث، أما احتياج المكفوفين إلى الطابعات الحديثة ذا وزن نسبي قدره (٨٦,٦) وحصل على المرتبة الثانية لدى أفراد العينة، وان احتياج المكفوفين إلى المكتبة الناطقة والأقراص المدمجة ذا وزن نسبي قدره (٨٤,٤) وحصل على المرتبة الثالثة لدى أفراد العينة، وأخيراً احتياج المكفوفين إلى وسائل الإيضاح المختلفة ذا وزن نسبي قدره (٨٢,٢) حصل على المرتبة الرابعة لدى أفراد العينة.

## الفصل الرابع (النتائج والمقترحات)

تناول الفصل الرابع مبحثين هما النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أما المبحث الثاني فتضمن المقترحات حول موضوع الدراسة، وكما موضح ادناه.

المبحث الأول / توصلت دراستنا الحالية إلى جملة من النتائج أهمها:

١. في ضوء النتائج اتضح ان أكثر أفراد المبحوثين هم من الأعمار التي تتراوح ما بين (٧-٨) سنوات وبنسبة (٥٠%) من أفراد العينة وهو العمر المثالي لتسجيل في الصفوف التابعة للوزارة التربوية .

٢. استدللنا من دراستنا الميدانية إلى أن أكثر أفراد العينة هم من الذكور وبنسبة (٦٧%) وهذا يدل على ان معهد النور لم يتعرف عليه الكثير من المعاقين هذا من الجانب وعدم تسجيل الإناث الناتج عن خجل الاسر من تسجيلهن في معاهد خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة من جانب آخر .

٣. توصلت دراستنا الميدانية إلى ان أكثر أفراد العينة يحتاج إلى الألواح برايل مع أقلامها وبنسبة (٨٣%) وهذا يعني يعتمد المكفوفين على لوحه براير بوصفها النور الذي يضيء درب المكفوف ويعلمه الكتابة والقراءة .

٤. اتضحت في دراستنا الميدانية إلى ان أكثر أفراد العينة يحتاج إلى وسائل الإيضاح وبنسبة (٥٧%) ليكسبه المعرفة وزيادة المعلومات من خلال حاسة اللمس .

٥. تشير دراستنا الميدانية إلى ان أكثر أفراد العينة يؤكد على توفير الطابعات الحديثة وبنسبة (٦٠%) وذلك لغرض طبع الكتب بطريقة برايل بأسرع وقت وأقل جهد مع توفير كادر متخصص لتلك الطابعات.

٦. تبين دراستنا الميدانية إلى ان أكثر أفراد العينة يحتاج إلى المكتبة الناطقة والأقراص المدمجة الليزرية وبنسبة (٦٧%) وهذا لكي يشعر المكفوف بانه يساير التطور والتكنولوجي والتقدم التقني وتوظيف الأجهزة الحديثة لصالحه ليتغلب على

الاغتراب الذي يعيشه مع تكيفه مع المجتمع الذي يعيش ويواكب عجلة التطور  
في المجتمع.

أما أهم النتائج التي توصلت إليها دراستنا بعد استخراج الوزن النسبي  
والترسلسل المرتبي للاحتياجات المعاقين من المكفوفين فكانت كما يلي :

١. احتياج المكفوفين إلى لوحة برايل وأقل منها ٩٤,٤ .
٢. احتياج المكفوفين إلى الطابعات الحديثة ٨٦,٦ .
٣. احتياج المكفوفين إلى المكتبة الناطقة ٨٤,٤ .
٤. احتياج المكفوفين إلى وسائل الإيضاح الحديثة ٨٢,٢ .

## المبحث الثاني

### المقترحات :

لقد وضعت الباحثة عدة مقترحات حول احتياجات المكفوفين في معهد النور

وهي :

١. تفعيل دور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة وترويج عن معهد المكفوفين للإعلام أفراد والاسر بمكانها والخدمات التي تقدم لاضعاف البصر والمكفوفين.
٢. تفعيل دور المنظمات الإنسانية وعمل ورش عمل وجداول لزيادة تلك المعاهد وتوفير كافة المستلزمات الضرورية للمكفوفين .
٣. على دائرة رعاية ذوي الاحتياجات رصد مبالغ مالية لتوفير تلك المستلزمات الضرورية من الطابعات والحاسبات الالكترونية مع وجود كادر متخصص في هذا المجال لكي يدرب ويعلم المكفوف مع اعطاء افضلية للمكفوفين للعمل في هذا المجال وبوصفهم يمتلك القدرات بالامكانيات يستطيع ان يبدع في عمله.
٤. تقوم الدائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بتشجيع المكفوفين سواء كان دعم مادي او معنوية لماله أثر في حياة الكفيف ويستطيع ان يشعر بالراحة والطمأنينة والثقة بالنفس .
٥. على دائرة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ان تقوم بعثات دراسية علاجية تدريبية ترفيهية للمكفوفين لكي يندمج مع العالم الخارجي ويزيد من خبرته وقدراته ويطور امكانياته .
٦. عقد ندوات تثقيفية إرشادية لمنظمات المجتمع المدني لنشر الوعي الثقافي للأسر المعاقين ولاسيما المكفوفين وإعلامهم بالمكان والخدمات التي تقدم للمعاقين في تلك المعاهد .

### المصادر العربية والاجنبية :

١. أ.د. احسان محمد الحسن، مناهج البحث الاجتماعي، الاردن، دار وائل للنشر، ٢٠٠٥.
٢. أ.د. أحسان محمد الحسن، أ.د. عبد المنعم الحسني، طرق البحث الاجتماعي، الموصل، مديرية دار الكتب، ١٩٨٤ .
٣. د. خليل محمد إبراهيم، إعلام المكفوفين في العراق، مجلة العمل والمجتمع، العراق، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، العدنان، ٧-٨، ٢٠٠٩ .
٤. سحر عدنان شهاب، دور الديمقراطية في مواجهة مشكلات الاسرة، أطروحة دكتوراه في فلسفة آداب علم الاجتماع غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم الاجتماع، ٢٠٠٩.
٥. د. صالح بن حمد العساف، دليل البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، ط٢، ١٩٩٥.
٦. د. عبد الباسط محمد حسن، اصول البحث الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط١، ١٩٧١.
٧. د. عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، مصر، مكتبة وهبة، ط٦، ١٩٧٧ .
٨. علي عبد الرزاق الجليبي وآخرون، تصميم البحث الاجتماعي بين الاستراتيجية والتنفيذ، تقديم عاطف غيث، مصر، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣.
٩. د. علم سليم العلوانة، أساليب البحث في العلوم الادارية، دار الفكر، ط١، ١٩٩٦ .
١٠. د. عبد الرزاق فاضل محمد، نوري جعفر، مجالات التربية الخاصة، ١٩٩١ .
١١. د. عبد السلام نعمة الاسدي، الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون)، بغداد، ٢٠٠٨ .
١٢. د. ناهدة عبد الكريم حافظ، مناهج البحث الاجتماعي، بغداد، ٢٠٠٧.

المصادر الأجنبية :

1. Claus Moser and Kahou, Survey Methods in Social Investigation, London – Hein Eman, Education Book (LTD) 2ed, 1975.
2. C. A. Moser, Survey Methods in Social Investigation, Hein-Man, London, 1967.



أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى  
طلاب  
معاهد اعداد المعلمين

أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي  
م.د. غسق غازي العباسي

### مستخلص البحث

ان حالة الغضب التي تصيب الفرد عند مواجهة مثل هذه المشاكل هي التي تزيد الموقف تعقيدا وقد لاحظ الباحثان هذه الظاهرة موجود لدى طلاب معهد اعداد المعلمين من خلال عمله مع طلاب هذه المرحلة ، فأرتأ الباحثان بناء برنامج إرشادي لتدريب الطلاب على كيفية التعامل مع المواقف بدون غضب مما لا تؤدي إلى المزيد من المشاكل ، وتتجلى أهمية هذا البحث بكونه دراسة علمية عملية عليه تزود المعاهد والمدارس بمقياس لتحديد مثل هذه الحالة وكذلك برنامج إرشادي تساعد المدرسين في عمله مع الطلاب . وأستهدف هذا البحث ، ما يأتي :- بناء برنامج إرشادي بأسلوب العلاج العقلاني الانفعالي والتعرف على أثره من خلال التحقق من صحة الفرضيات  
الآتية : -

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب .
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و ألبعدي على مقياس الغضب
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الغضب .

ويستعرض الباحثان في الإطار النظري مفهوم الغضب ، وأسباب الغضب وطرق الوقاية ، وكذلك تناول النظريات التي فسرت الغضب ومنها نظرية التحليل النفسي ، النظرية البايولوجيه ، النظرية السلوكيه ، النظرية الاجتماعية الثقافية ، النظرية السلوكية المعرفية ، نظرية التعلم الاجتماعي . ومناقشة هذه النظريات ، وكذلك بعض الدراسات التي تناولت الغضب بشكل عام . أستخدم الباحثان التصميم التجريبي ، وتكونت عينة البحث من ( ٣٦ ) طالبا من الصف الثاني من معهد اعداد المعلمين من بين الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الغضب ، وتم تقسيمهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين بواقع ( ١٨ ) طالبا لكل مجموعة .أستخدم مقياس الغضب الذي أعده الباحثان في الكشف عن الغضب لدى طلاب معهد اعداد المعلمين بعد التأكد من صدقه وثباته وقدرته التمييزية . ثم أجرى التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات آلاتية :-

درجة مقياس الغضب ، العمر ، المستوى التعليمي للأب ، المستوى التعليمي للام عدد أفراد الأسرة ، تسلسل الطالب بين أفراد أسرته . تم بناء برنامج إرشادي، تم عرضه على عدد من الاختصاصيين في الإرشاد والتوجيه التربوي للتأكد من صدقه وأظهرت نتائج البحث الحالي ما يأتي :-

١- اختبار صحة الفرضية الاولى التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب) .وقد ظهر التحليل الإحصائي إن هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

٢- لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على

مقياس الغضب ) ،وباستخدام اختبار ولكوكسن اظهرت النتائج ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي. ٢- اختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على أنه ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار ألبعدي على مقياس الغضب) باستخدام اختبار (مان وتتي) اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ويعد هذا مؤشرا على فاعلية البرنامج وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يوصي الباحثان باستخدام مقياس الغضب الذي أعده الباحثان للتعرف على الطلاب الذين لديهم مستوى عالي من الغضب ،والإفادة من البرنامج الإرشادي الذي اعده الباحثان من قبل معاهد المعلمين.

### أقترح الباحثان :-

أجراء دراسة مماثلة على معاهد اعداد المعلمات.  
أجراء دراسة باستخدام أساليب إرشادية أخرى لتخفيض الغضب .

### مشكلة البحث

إن فقدان السيطرة على الأعصاب مظهر من مظاهر العصبية ،يتبعه ثورات غضب وخراب وتدمير ، عالم النفس البرت (تريثمان) قال إن فقدان السيطرة على الأعصاب ليست حادثة عابرة وإنما هو حلقات متصلة من الحوادث (سيتر ومسلمان، ١٩٩٩، ص٢٨٣) إن الغضب انفعال هجومي مؤلم ينتج عن الإعاقة والحرمان الشديد من إشباع الدوافع ،ويتفاوت الغضب بين حدين متباعين من الغضب الشديد المتضمن الاندفاعات اللاشعورية والعنف الجسمي والتجريح اللفظي والتدمير والتخريب ،إلى الصورة الهينة للاستهجان والاستثارة والمضايقة ، والغضب عادة عرض لنقص ما ، وترداد أعراضه كلما ازداد التباين بين كفاية الشخص وآماله أو بين مهاراته وما يتطلبه

غيره منه (الزيني، ١٩٦٩، ص ٣٨٤) . وإن الغضب يولد العدوان وهو ظاهرة موجودة لدى أفراد الجنس البشري ولكنها بدرجات متفاوتة وبأشكال مختلفة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة حين تتوافر له الظروف البيئية ( Arnold , 1982 , p 45). ولا شك إن كل فرد يختلف عن الآخرين من حيث قدرته على التوافق الاجتماعي واسلوبه في التوافق الاجتماعي اختلافا كبيرا ، فمن الناس من يسلك سلوكا سويا فيحاولون إزالة العقبة أو حل المشكلة بطريقة إيجابية ، ومن الناس من يستجيب للمشكلات بطرق ملتوية أو شاذة كلاً الندفاع في الغضب (أبو النيل ، ١٩٨٤، ص ٨٢). ويرى هاويلز (١٩٨٩) إن توجيه اللوم للآخرين يعد بمثابة مظهر أساسي بالنسبة للغضب ، أما بندورا (١٩٧٣) فيرى أن اجترار الأفكار حول حدث معين يطيل من الإثارة الحادثة ، إلا إن أهمية الاجترار تؤثر في مدة دوام الغضب وردود الفعل المرتبطة به (محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧٠) أن الكثير من العلاقات الاجتماعية تحتوي على مزيج من الانفعالات ففيها الغضب واللوم والضيق وتبادل الحب والود والاعجاب (ابراهيم، ١٩٩٤، ص ٤٣٤). وفي الوقت الذي يصل فيه الفرد الى مرحلة المراهقة لم يكن في الواقع خاضعا لنوبات الغضب فحسب التي تنفجر وتخدم ، بل قد يقف موقفا يظهر من خلاله رواسب الغضب وبقاياه ، وعلى شكل كراهية تضم غضبا سابقا حمله معه ولا يزال يعيش في خفايا نفسه، كما ان المواقف العدوانية قد تظهر على شكل حقد دفين أو تعصب ذميم ، وشعور بالظلم، وعندما يحس المرء بأنه كان هدفا للأساء ، (الحافظ، ١٩٨١، ص ١١٥) . استطلع الباحثان آراء التدريسين في معهد اعداد المعلمين في محافظة بغداد لمعرفة هل هناك وجود حالة غضب لدى الطلاب ، فقدمت استمارة الى عشرة تدريسين، وقدمت نفس الاستمارة إلى عشرة من مدراء المدارس الذين لديهم خدمة في التعامل مع المراهقين أكدوا أيضاً وجود حالة الغضب بنسبة اتفاق ٩٠٪. ، ومن خلال الإطلاع على سجلات الانضباط في المعهد رصد

الباحثان إن هناك قسماً من الطلاب حصلوا على عقوبات بسبب الغضب . كل هذا أشار الى مشكلة للباحثان يعاني منها طلاب المعهد ولم يتصدّ لها الباحثين بوصفها كعلاج ، بل أشارت بعض الدراسات الى وجود هذه الحالة ،لذلك عمد الباحثانالى الإجابة عن السؤال الاتي : هل هناك اثر للعلاج العقلاني الانفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معهد اعداد المعلمين

### أهمية البحث

إن الكثير من الأمراض الجسمية يمكن إن يكون لها جذور سيكولوجية نتيجة لتأثير الانفعالات وعدم توافق الشخصية ،وكذلك فان الاضطرابات الانفعالية يمكن إن تؤثر على بداية واستمرار الأمراض النفسية ،وان معظم الكائنات البشرية لها رد فعل للشدائد والضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد سواء كانت صراعات نفسية أو اجتماعية أو تغيرات مفاجئة في مواقف الحياة (دسوقي ١٩٩٥ ص ٢٦٩) . وقد وجد علماء النفس والأطباء المختصون في هذا المجال إن للغضب تأثيراً كبيراً على صحة الإنسان فثبت إن للغضب علاقة بمرض القلب وبفقر الدم القلبي الناتج عن انسداد الشرايين ، وبفقر الدم العضلي القلبي وبعدم اتساق النبض البطني المهدد للحياة وثبت حديثاً علاقته بالذبحة الصدرية.وتظهر آثار الغضب على الفرد في الجانب المعرفي حيث إن ضعف الانتباه والتركيز الذي ينعكس بدوره على المظهر السلوكي للفرد يعد علامة مميزة للشخص الغاضب .وان زيادة الانفعال يعيق التفاعل والاتصال الاجتماعي السليم مع الآخرين ويؤثر في صحة الفرد النفسية الذي يعاني تهديداً لطاقاته وإهداراً لها في مأرب لا تعود عليه ولا على مجتمعة إلا بالضرر حتى لا يبقى للنفس البشرية من طاقة تساعد على تأدية وظائفها بكفاية عالية(طه ،١٩٨٧، ص ٦١). وينقل السيد عبد الله (١٩٩٩) في الغضب هو شعلة من نار اقتنبت من نار الله .وسبب ثورات نار الغضب هي الحرارة المودعة في الإنسان واشتعالها فيغطي

دم القلب وينتشر في العروق ويرتفع إلى أعالي البدن كما ترتفع النار ،ولذلك ينصب إلى الوجه فيحمر الوجه والعين والبشرة (السيد، ١٩٩٩، ص ١٧٢). وتعد مرحلة المراهقة من أدق مراحل النمو التي يمر بها الإنسان نظرا لما تتصف به من تغيرات جذرية وسريعة تنعكس آثارها على مظاهر النمو الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية كافة (اشول، ١٩٨٤، ص ٤١٨) كما يعد النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة احد أهم مظاهر النمو الاجتماعي والعقلي عند الفرد وهو يمثل جانبا مهما في بناء الشخصية وعلى إن بناءه يتكامل مع بناء الجوانب الشخصية الأخرى، إلا انه يعد جانبا راقيا فيها، إذ يختص بالقيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية ، والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء الشخصية أو انحرافها (العكيدي، ١٩٩٠، ص ١): إن ازدياد النزعة السلوكية السلبية بين صفوف المراهقين يشكل ظاهرة تدعو إلى اليقظة والترقب حتى لا يقع الطالب في متهاتات نفسية ومرضية قد يعجز الطالب والمرشد حلها ، وان لمرحلة المراهقة التي تميزت بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية ونفسية واجتماعية مهمة عند الفرد يترتب عليها ظهور العديد من المشكلات في شتى تكوينه نتيجة لغياب أو ضعف التوجيه والإرشاد (الهاشمي، ١٩٨٦، ص ١٨٥). ونستنتج مما تقدم إن الطالب في معهد المعلمين يواجه مشكلات يتعذر عليه تجاوزها ، وان الانتظار لحين وقوعها قد يؤدي إلى تفاقمها وعدم الوصول إلى الحلول في أكثر الحالات، وبما إن حالة الغضب حالة سلبية يجب دراستها ووضع الحلول للإفراد الذين يتصفون بهذه الحالة من خلال بناء برنامج إرشادي ، ومن خلال خبرة الباحثان لاحظ إن الدراسات التي اهتمت ببناء برنامج إرشادي لخفض وعلاج الغضب تكاد تكون قليلة في مرحلة المراهقة لذلك أرتأ الباحثان بناء برنامج إرشادي هما العلاج العقلاني الانفعالي يتضمن مجموعة من الأنشطة لخفض الغضب ومن هنا تتجلى أهمية هذا البحث في مجالين :

## ١- المجال النظري :-

أ- سوف يقوم الباحثان بدراسة علاج الغضب لدى طلاب معهد اعداد المعلمين وهو موضوع لم تتم دراسته سابقاً

ب- لاحظ الباحثان إن هناك نقصاً في المكتبة العراقية والعربية لدراسات علاج الغضب، مما يجعل هذا البحث يسهم في رفد المكتبة العراقية والعربية بمثل هذه الدراسة ، ويسد نقصاً حاصلاً في المكتبة العربية والعراقية .

## ٢- أما في المجال العلمي:-

أ- سوف يقدم الباحثان مقياساً للغضب يستطيع المرشدون التربويين استخدامه في المعاهد ، إذ يجد الباحثان إن هناك نقصاً لمثل هذا المقياس .

ب- سوف يقدم الباحثان برنامج إرشادي يستطيع إن يستخدمها المرشد في خلال عمله في المعاهد.

## أهداف البحث وفرضياته :

يهدف البحث الى :

معرفة اثر العلاج العقلاني في تخفيض الغضب لدى طلاب معهد اعداد المعلمين ويتم ذلك من خلال فحص الفرضيات الصفرية الآتية :-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الغضب

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الغضب .

## حدود البحث

أثر العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

يقتصر البحث الحالي على طلاب معهد اعداد المعلمين -الرصافة الاولى -بغداد  
لعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م.

## تحديد المصطلحات

لعلاج العقلاني الانفعالي

### (١) تعريف (باترسون، ١٩٨١)

العلاج النفسي الذي يعتمد على استخدام العمليات العقلية والإنسان قادر على تجنب  
الاضطراب الانفعالي والتخلص منه ومن الشعور بالتعاسة بتعلم التفكير العقلي  
المنطقي وهذا ما يحدث خلال عملية العلاج ( باترسون ، ١٩٨١، ص١٨٥).

### (٢) تعريف (الرشيدي، ٢٠٠٠)

تحديد أنماط التفكير اللامنطقي غير التكيفي ومساعدة المسترشد على تفهم  
الأثر السلبي لهذه الأنماط ، وكذلك مساعدته على إحلال أنماط تفكير منطقية تكيفية  
وتدريبه على تنمية استراتيجيات الضبط الذاتي (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص٤٨٥).

### (٣) تعريف (محمد، ٢٠٠٠)

مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض إن العمليات المعرفية تؤثر  
في السلوك ، وان هذه العمليات تتغير من خلال الفنيات المعرفية السلوكية  
(محمد، ٢٠٠٠، ص٢٢).

إما التعريف الإجرائي للعلاج العقلاني والانفعالي فهو :مجموعة من الأنشطة  
والفعاليات التي قدمت في جلسات البرنامج المستخدم لاجراض هذا البحث.  
الغضب

### (٤)تعريف (جابر ، ١٩٨٨)

استجابة تدل على التوتر والعداء يثيرها الإحباط والقيد والتهديد والملاحظات المحقرة ،  
وعدم العدالة ونقص الإنصاف أو التميز ، ومشاعر الغضب تتضمن استجابات قوية



أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

من الجهاز العصبي المستقل مثل زيادة في ضغط الدم ، وإفراز السكر في الدم ،  
وهذه الاستجابات جميعها تهئ الفرد للعراك (جابر، ١٩٨٨، ص ١٨٩).

#### (٥) تعريف (الزوبعي، ١٩٨٩)

الغضب استجابة انفعالية أكثر حدوثا من الخوف لان المنبهات التي تثيرها كثيرة  
ومتعددة (الزوبعي ١٩٨٩، ص ١٩١) .

الغضب انفعال يصدر عن الفرد حين التعرض إلى مواقف وأحداث معينة  
يتعرض فيها لإهانة أو لوما من شأنه إن يحط من قدره ، له ردود فعل فسيولوجية  
وأخرى جسمية ( كفاقي والنيال ١٩٩٧، ص ١١٢).

#### تعريف (الحقوي، ٢٠٠٣)

الغضب حالة نفسية انفعالية لها آثار فسيولوجية كالاضطراب والتوتر في  
الجهاز العضلي الحركي بالإضافة إلى أفكار عدوانية وسلوك عدوانية (الحقوي، ٢٠٠٣،  
شبكة الانترنت).

يعرف الباحثان الغضب :

بأنه حالة نفسية انفعالية تتحد بوجود آثار فسيولوجية ومعرفية وسلوكية تثيرها مواقف  
العدوان .

أما التعريف الإجرائي للغضب فهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس  
الغضب المعد لأغراض هذا البحث.

معهد اعداد المعلمين :هم الطلبة الذين اجتازوا المرحلة المتوسطة بنجاح والتحقوا  
بالمعهد ذات المراحل الخمسة (الأول،الثاني،الثالث،الرابع،والخامس) (وزارة التربية-  
١٩٨٠-١٩٨١، ص ١٠)

#### الإطار النظري

**مفهوم الغضب:** إن الغضب انفعال يتألف من ثلاثة جوانب جانب شعوري ذاتي يخبره الشخص المنفعل وحده وجانب خارجي ظاهري يشمل مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التي تبدو على الشخص المنفعل ، وجانب فسيولوجي داخلي كخفقان القلب وتغير ضغط الدم واضطراب التنفس والهضم وازدياد إفراز الغدد الصم. (راجع ، ١٩٧٠ ، ص ١٥٦). ويرى علماء النفس والتربويون أن الغضب يتطور ويسير وفق المراحل العمرية ، ففي الأيام الأولى من حياة الطفل لا يمكن تبين انفعال الغضب ، وكل ما هناك حالة انفعالية عامة على شكل صراخ مع تحريك أعضاء الجسم حركات عشوائية لا ارتباط بينهما ، بينما يعتبر الغضب أكثر الانفعالات شيوعا خلال السنة الثانية ، خاصة وأن الطفل يكتشف خلال سني المهد إن الغضب طريقة جيدة للحصول على الانتباه أو لإشباع رغباته ولذلك تزداد سنة بعد أخرى المواقف التي تثير غضبه ، وخلال مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر الغضب من المظاهر الانفعالية الشائعة وذلك بسبب كثرة المواقف المثيرة للغضب. (مزهري ، ١٩٨٨ ، ص ٢٦٢) وتختلف تعبيرات الغضب من شخص إلى آخر ومن عمر إلى آخر وتتراوح ما بين النوبات الانفعالية والضرب والعض والركل والعناد في السنوات المبكرة من العمر ، إلى المضايقة والسخرية والسب خلال سني المدرسة ، إلى مضغ المظالم والملاحظات الساخرة واللاذعة والسب وعدم الاستقرار. (جابر ، ١٩٨٨ ، ص ١٨٩)

### طرائق الوقاية من انفعال الغضب

هناك طرائق يستطيع الفرد تعلمها والتدريب عليها في مواجهة المواقف التي تثير انفعال الغضب ومنها :واجه الأفكار غير المنطقية، التحدث مع الذات ، التدريب على الاسترخاء ، لعب الدور

## النظريات التي فسرت الغضب

### ١- نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد رائد المدرسة التحليلية بأن الغضب يوجد منذ اللحظة الأولى في حياة الأفراد، وأن الإنسان يولد ولديه (غريزة الحياة) وغريزة الموت (هاير ، ١٩٧٤ ، ص٤٩) وتخدم غريزة الحياة غرض الحفاظ على حياة الفرد وتكاثر الجنس البشري، (رزوق ، ١٩٧٧ ، ص٢٦٥) أما غريزة الموت فأن الغضب يعد تعبيراً لها ، حيث تسعى هذه الغريزة إلى التدمير والتخريب سواء باتجاه الذات ، أو باتجاه الآخرين نفسها وأن مكونات ألهو (dl) الغريزية تسعى دائماً للتعبير عن نفسها في الوقت الذي تقف فيه الأنا ( Ego ) لهذه النزعات بالمرصاد دفاعاً تنافسياً وعملاً على تكيفات الأوضاع الاجتماعية المتعارف عليها التي تترتب في الأنا العليا (super Ego) وتعارض وظيفة كل منها ، مما يؤدي إلى وجود صراع داخلي في الأعماق أي أعماق النفس اللاشعورية بين قوة مانعة تحول بين هذه العناصر اللاشعورية وبين التعبير عنها بأشكال مختلفة من أشكال التعبير عن الغضب (رؤوف وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص٢٨٠).

### ٢- النظرية البيولوجية :

تركز وجهة النظر البيولوجية على الأسباب العضوية للسلوك الإنساني وعلى العلاقة بين الجسم والعقل ، (العلاقة بين الأبعاد النفسية والأبعاد الجسدية) وقد كان للبحوث الجينية والعصبية والبيوكيميائية أثر واضح في تحديد وجهة النظر البيولوجية ، بالنسبة للعوامل الجينية فقد عرف الإنسان منذ زمن أنها تلعب دوراً هاماً في تحديد خصائص الإنسان الجسمية وخصائصه النفسية وبالنسبة للعوامل العصبية فأى تلف في الجهاز العصبي المركزي وخاصة الدماغ قد ينتج عنه تغيرات جوهرية في شخصية الإنسان وسلوكه وانفعالاته . وكذلك إن عدد غير قليل من الاضطرابات

السلوكية الانفعالية تنتج عن خلل ببيوكيمياوي في الجسم . فالحقاير ونقص اليود والحديد واضطراب الهرمونات وسوء التغذية والكحول كلها تقود إلى تغيرات في السلوك الانفعالي (الخطيب ، ١٩٧٧ ، ص ٣٩)

### 3. النظرية السلوكية :

يرى السلوكيون التقليديون أن استجابة الانفعال هي استجابة تستثار بمثير معين ، والاضطراب الانفعالي عند السلوكيين هو نتيجة الإخفاق في تعلم سلوكاً مناسباً واكتسابه ، أو تعلم أساليب سلوكية غير مناسبة أو مرضية أو عند مواجهة الفرد مواقف صراعية تستدعي أن يقوم الفرد بعملية تمييز واتخاذ قرارات يشعر بأنه لا يستطيع القيام بها ( عمارة ، ١٩٨٦ ، ص ١٨٤ ) . وأفترض واطسون وجود ثلاثة انفعالات أساسية عند الولادة هي الخوف والغضب والحب ، أما باقي الانفعالات فهي متعلمة عن طريق الارتباط النمطي بمنبهات جديدة ، ثم ربط واطسن هذه الانفعالات بمنبهات غير متعلمة فالخوف يثيره الصوت العالي المفاجئ ، أما الغضب فيثيره تقييد الحركات .

### ٤. النظرية الاجتماعية – الثقافية

يفسر أصحاب هذه النظرية السلوك البشري ومنه الغضب في ضوء المجتمع وليس في ضوء الواقع النفسي . فالمجتمع هو المسؤول عن السلوك سواء كان سوياً أو شاذاً وعلى وجه التحديد ، يعتقد هؤلاء المفكرون أن الأمراض النفسية هي نتاج الأمراض الاجتماعية ، ويدعم هؤلاء وجهة نظرهم بالإشارة إلى التغير السريع الذي شهدته المجتمعات المعاصرة الذي فرض ضغوطاً كبيرة على الإنسان وجعله يجد نفسه في مواقف محدثة للصراع الأمر الذي يؤدي إلى تعرض صحته النفسية للخطر . ويشير آخرون إلى عدم المساواة والظلم والمصاعب التي يواجهها الإنسان المعاصر من فقر ومجاعة وتمييز وتفكك العلاقات الأسرية والبطالة هي أسباب في إثارة الغضب . ومن

ناحية ثانية فإن فريقا من أصحاب النظرية الاجتماعية - الثقافية يتبنى موقفا متطرفا يتمثل في اعتبار الاضطراب النفسي مسألة مصطنعة غير حقيقية يقبلها المجتمع لمواجهة الأفراد الذين يخالفون المعايير الاجتماعية ويستند هؤلاء إلى حقيقة ان السلوك غير السوي مفهوم نسبي غير مطلق وعليه يعتقدون أن المجتمع يعامل الشخص الذي لا يلتزم بعادات ومعايير المجتمع معاملة المريض وينعته بتسميات وتصنيفات مختلفة ومنها الغضب (الخطيب ، ١٩٩٧ ، ص ٣٨).

#### ٥- النظرية السلوكية - المعرفية :

يرى (Ortony) أن الغضب يولد إذا كان هناك حدث ، فسوف يتبعه عزو للموقف ، ثم يولد الغضب بعد ذلك ، وطبقا لوجهة نظر (Ortony) لكي يصبح الشخص غاضبا فإنه يحتاج إلى تقدير للموقف ، فضلا عن ذلك فإنه لكي يحدث الغضب فإن الشخص يحتاج أن يرفض لوم بعض الأشخاص وإزاحة الحدث غير المرغوب فيه ينظر أصحاب النظرية المعرفية إلى أنماط التفكير لدى الإنسان هو العامل الرئيسي الذي يحدد سلوكه وقد كان كلارولاس من المفكرين الأوائل الذين اقترحوا نموذجا للنمو المعرفي يشبه نموذج العمليات المتضمنة في الحاسوب (مدخلات ، ذاكرة قصيرة المدى خزن معلومات طويلة المدى ، الاستفادة). وقد عرفت وجهة النظر هذه باسم نظرية معالجة المعلومات ووفقا لهذه النظرية فإن الغضب ينتج عن اضطراب في آلية التفكير ، أي اضطراب عملية إدخال المعلومات أو تخزينها أو استرجاعها . لقد استند البرت أليس Ellis في تطوير نظريته المعروفة بنظرية العلاج العقلاني الانفعالي إلى افتراض مفاده أن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تنتج عن التفكير اللاعقلاني ، وأن الصعوبات التي يواجهها الإنسان لا تعزى للأحداث والظروف البيئية ولكن تعزى لتفسيره وتقييمه لتلك الأحداث.

ويرى كل من نوفو وويلش (١٩٨٩) أن هناك عدداً من العوامل المعرفية تتوسط حدوث الغضب ويشير مثل هذا التوسط المعرفي إلى تلك العمليات المعرفية التي تحدث قبل الحدث الذي يؤدي إلى هذه الإثارة وإثاء إدراك هذا الحدث بوصفه جزءاً من العملية الإدراكية ، أن مثل هذه العمليات تؤثر على السلوك وتتأثر به ومن ثم ترتبط بالسلوك ارتباطاً وثيقاً وتصبح من جرائها توقعات الشخص المرتبطة بالموقف غير الواقعي وفيما يتعلق بالغضب فإن الأفعال تصدر عن الآخرين يمكن تفسيرها على أنها تهديد للصورة الذاتية للفرد ، وبالتالي تعتبر عدوانية ومن ثم تحظى بأهمية شخصية مبالغ فيها ، ويرى هاوولز (١٩٨٩) إن توجيه اللوم للآخرين بمثابة مظهر أساسي للغضب . (محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧١)

#### ٦- نظرية التعلم الاجتماعي :

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات التي اهتمت بالسلوك الاجتماعي ومنها انفعال الغضب الذي يولد السلوك العدواني ، ويعرف أصحاب هذه النظرية إن الغضب سلوك متعلم في أغلبه . (الحياني ، ١٩٨٩ ، ص ٧٠) توصل أصحاب هذه النظرية إلى أن العلاقة التي تربط بين الغضب والعوامل الاجتماعية والبيئية من جانب وقواعد التعلم من جانب آخر لها أهمية اجتماعية ، ويمكن التحكم بالغضب من خلال الحياة الاجتماعية ، فضلاً عن توجيه عملية التعلم الوجهة الصحيحة لكي تمنع حدوث الغضب (أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٢١) ومن خلال العرض السابق في تفسير النظريات للغضب ، نلاحظ أن الغضب انفعال يصدر كبقية الانفعالات الأخرى كالخوف مثلاً والانفعالات موضوع ذو طبيعة معقدة ومتشابهة . فترى نظرية التحليل النفسي تركز على مبدأ التوازن بين العناصر النفسية الثلاث الهو (Id) والأنا (Ego) والانا الأعلى (super Ego) والجوانب اللاشعورية. فضلاً عن ذلك فإن الصعوبة التي تواجهها هذه النظرية في كون مفاهيمها غير قابلة للتحقق العلمي ،

كونها تعزو سلوك الإنسان إلى عمليات نفسية داخلية لا يمكن التحقق منها علميا. أما النظرية البيولوجية كانت تعزو أسباب الغضب إلى أسباب جينية وعصبية وبيوكيميائية

أما النظرية الاجتماعية الثقافية فقد كانت تعزو سبب الغضب يعود إلى ما يقيمه المجتمع أو إلى ما يحكم عليه المجتمع عن سلوك الفرد السوي أو اللا سوي وتنامة شخصية الفرد الذاتية وما يحمله من أفكار واتجاهات كجزء من هذا المجتمع.

أما النظرية السلوكية المعرفية التي أكدت على الجانب المعرفي وإن أي سلوك يصدر من الفرد يكون مرتبط بمدى معرفته وإدراكه بذلك الموقف ، لذا يكون الغضب ناتج عن عدم معرفتنا بالموقف المثير. أما نظرية التعلم الاجتماعي فإنها أكدت على تعلم الفرد بالملاحظة وكذلك أولت اهتماما بالجانب المعرفي لتأثير الانتباه بالسلوك الملاحظ ، وكذلك مدى فعالية الأنموذج في التأثير على سلوك الفرد ، فهي بذلك تهتم بالأنموذج الذي يعكس السلوك فقد يكون أب أو معلم أو مرشد ، وبذلك هي تولي اهتماما لهذه الشخصيات وغيرها من الشخصيات وغيرها من الشخصيات التي تلعب أدوارا مهمة ومؤثرة في شخصية الفرد. إن الباحثان أجريا عملية توافق في هذه النظريات وذلك لأن انفعال الغضب هو حصيلة لمجموعة من المكونات الفسيولوجية ، والمعرفية ، والسلوكية.

**العلاج العقلاني الانفعالي:** مؤسس هذا العلاج هو العالم ألبرت إلس (Albert Ellis) يركز العلاج المعرفي على تعديل أفكار الفرد عن نفسه وعن الآخرين من خلال المناقشة والحوار والتدريب على التفكير بطريقة إيجابية واقعية ويجري تحديد أخطاء التفكير إلى الافتراضات الأساسية المرضية لدى الفرد خلال الجلسات العلاجية فنيات في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وهي: -

أ - الأساليب المعرفية :-

أثر العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

---

وتتضمن مثل هذه الأساليب التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية ، والتعلم والتوجيه ومناقشة النتائج غير التجريبية وتقييد الاستجابات غير الواقعية ، ووقف الأفكار والتثبيت المعرفي ، وإعادة البناء المعرفي ، وعن طريق مساعدة الفرد في تقييد أفكاره ومساعدته على تكوين أفكار منطقية أفضل.

#### ب - الأساليب الانفعالية :-

ومن هذه الأساليب ، لعب الدور ، ولعب الدور العكسي ، والنمذجة والوعظ العاطفي ومهاجمة الخجل ، والحوار الذاتي ، واستخدام الباشاة والعلاقات بين الأشخاص.

ج - الأساليب التدعيمية المساندة: وتتضمن مثل هذه الأساليب على سبيل المثال تحويل الاهتمام والتخلي عن المطالب وعن الأفكار اللاعقلانية.

#### د - الأساليب السلوكية :-

ومن هنا الواجبات البيئية ، والاسترخاء ، وأساليب الاشتراط الإجرائي كالتعزيز والعقاب ، والتخيل الانفعالي ، كأن يتخيل نفسه في موقف الانفعال وقد قام بتغيير مثل هذا الانفعال إلى انفعال أقل حدة في المستوى كأن يتم تغيير الغضب إلى مجرد ضيق. (محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٢-٦٤) .وقد تبني الباحثان أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي في هذا البحث للمبررات الآتية: أنه يعتمد على أساس نظري هو نظرية العلاج العقلاني الانفعالي وهي من النظريات ذات الفلسفة الواضحة، اهتمامه بالجانب الانفعالي، اهتمامه بالجانب المعرفي والتفكير عند الإنسان.

#### الدراسات السابقة

١- دراسة (الجبوري ، ١٩٩٥) العراق.

الهدف:- استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر الإحباط في انفعال الغضب .

العينة :- تكونت العينة من طلاب المرحلة الإعدادية من كلا الجنسين .

الأدوات:- استخدم مقياس الإحباط من إعداد الباحث



أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

---

الوسائل الإحصائية :-استعمل في هذه الدراسة الوسط الحسابي ،والاختبار الثاني ،والانحراف المعياري .

النتائج :-توصلت الدراسة إلى ان الإحباط له تأثير في زيادة مستوى الغضب لدى طلاب المرحلة الإعدادية . (الجبوري ،١٩٩٥، ص٧).

٣-دراسة (رؤوف وآخرون ،٢٠٠٠)العراق .

الهدف:استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الغضب كحال والغضب كسمة لدى المصابين بالأمراض العصبية.

العينة:-شملت عينة البحث (٢٣)حالة غضب (كحالة) و(٣٣) حالة غضب (كسمة) من مراجعي مستشفى ابن رشد .

الأدوات :-تم بناء مقياس الغضب كحالة مكون من (١٥) فقرة وغضب كسمة مكون من (١٥)فقرة ، وتم تطبيقه على بعض المصابين بالأمراض العصبية.

الوسائل الإحصائية:-الوسط الحسابي ،الانحراف المعياري،الاختبار التائي تحليل التباين.

النتائج:-بعد تحليل عينة البحث ظهر ان الوسط الحسابي أختباري أعلى من الوسط النظري وللتعرف على دلالة الفرق بين استجابات عينة البحث(كحالة وسمة)ظهرت إنها غير دالة وتكاد تكون الاستجابات واحدة.(رؤوف وآخرون ،٢٠٠٢، ص٢٧٣-٢٨٥) .

٢-دراسة (Jerry-1998)

الهدف:-استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر الاسترخاء المعرفي والمهارات الاجتماعية في علاج الغضب .

العينة:- تكونت عينة التجربة (٤٩) طالب وطالبة قسموا إلى ثلاثة مجاميع تجريبية بواقع (١٢) طالب وطالبة في كل مجموعة و (١٣) طالب وطالبة في المجموعة الضابطة .

الأدوات:- استخدم في هذه الدراسة مقياس الغضب كحالة وسمة ، وتمت المعالجة بتطبيق البرنامج الإرشادي ، بواقع ستة جلسات أسبوعياً للمجموعات الثلاث ، ومدة الجلسة ساعة واحدة

الوسائل الإحصائية:- تحليل التباين المتعدد ، والاختبار التائي ، الوسط الحسابي .  
النتائج:- توصلت الدراسة إلى فاعلية الأساليب الثلاث في خفض الغضب وكانت الأولوية في المقارنة إلى مجموعة الاسترخاء ثم مجموعة المهارات الاجتماعية وأخيراً مجموعة الاسترخاء المعرفي (Jerry, 1998,p226) .

وركزت الدراسات السابقة بشكل عام : التعرف على علاقة الغضب ببعض المتغيرات (كالإحباط) وقياس الغضب ودرجته والتعرف على اثر البرامج الإرشادية في علاج وخفض الغضب . أما بالنسبة للدراسة الحالية فأنها تتفق مع أهداف بعض الدراسات السابقة حيث هدفت إلى تعرف عل اثر العلاج العقلاني في خفض مستوى الغضب . وعينة الدراسة الحالية فقد كانت من طلاب معهد اعداد المعلمين وتألفت من (٣٦) طالب تم توزيعهم إلى مجموعتين

المجموعة التجريبية (١٨) طالباً والمجموعة الضابطة (١٨) طالبا .

### اجراءات البحث

التصميم التجريبي : من المعروف أن البحوث التجريبية هي أدق البحوث علمية إذ يمكن أن يستخدم البحث العلمي لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويكون هذا النوع أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية (عدس ، ١٩٩٨ ، ص ١٨٤ ) وقام الباحثان توزيع أفراد عينة البحث عشوائياً إلي مجموعتين ، أحدهما

تجريبية واخرى وأجراء اختبار قبلي للمجموعتين لقياس مستوى الغضب و تكافؤ المجموعتين وجعلها متكافئة باستثناء المتغير المستقل واستخدام أسلوب العلاج العقلاني مع أفراد المجموعة التجريبية ، أما أفراد المجموعة الضابطة فلا تتعرض إلى أي أسلوب إرشادي وأجراء اختبار بعدي للمجموعتين لقياس مستوى الغضب لغرض معرفة اثر الأسلوب الارشادي في تخفيض الغضب

**مجتمع البحث:** بلغ مجموع طلاب معهد لعداد المعلمين (٩٨٣) طالبا ،مجتمع طلاب الصف الثاني

#### **عينة البحث:-**

استخدم الباحثان أسلوب العينة القصدية في اختيار عينة هذا البحث .فقد تم اختيار المرحلة الثانية في معهد اعداد المعلمين بصورة قصدية وذلك لموافقة إدارة المدرسة على تقديم المساعدة والتسهيلات اللازمة لتطبيق أجراء البحث. ووجود العدد المناسب لعينة البحث فيها .

وقد بلغ عدد طلاب الصف الثاني (١٠٠) طالب. اما عينة التجربة تزويد كل طالب بنسخة من مقياس الغضب الذي أعده الباحثان وطلب منهم الإجابة على فقراته ، بعد إن وضع رقم سري للتعرف عليهم فيما بعد ونتيجة لهذا الأجراء تم اختيار (٣٦) طالبا ممن حصلوا على درجات عالية على المقياس

تكافؤ أفراد العينة :-تم ذلك بدرجة مقياس الغضب ،العمر ،المستوى التعليمي للأب وألام ،عدد أفراد الأسرة ،تسلسل الطالب بين أفراد أسرته.

يعتبر الباحث هذه المتغيرات تؤثر على المتغير التابع وهو الغضب

#### **أدوات البحث:-**

١- **بناء مقياس الغضب:** قام الباحثان بتحديد المجالات التي تغطيها فقرات المقياس ،وذلك بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع

البحث وتحليل التعريف النظري للغضب الذي أعده الباحثان . تم تحديد المجالات وعرضها على مجموعة من الخبراء أساتذة علم النفس والعلوم التربوية النفسية وكانت المجالات هي :-المجال الفسيولوجي -المجال المعرفي - والمجال السلوكي ولما كان الغضب صفة يتصف بها السلوك الإنساني كوحدة واحدة متفاعلة وليس على شكل سمات منفصلة ومستقلة قد تظهر وتختفي من موقف لآخر لذا فان المجالات الثلاث تعد مكونات لمفهوم واحد هو الغضب .تمكن الباحثان من استخلاص فقرات المقياس المتعلقة بمجالات الغضب في هذا البحث وأصبح عدد الفقرات بصفتيها الأولية (٣٥) فقرة توزعت على المجالات الثلاث بواقع (١١) فقرة في المجال الفسيولوجي و (١٢) فقرة في المجال المعرفي و (١٢) فقرة في المجال السلوكي . وقد تمت صياغة فقرات المقياس بشكل يتناسب وهذا النوع من المقاييس من حيث قصر الفقرة ، ومحاولة تجنب اختلاف الطلاب في تفسيرها ووضوح وبساطة لغتها ووضعت ثلاث استجابات للإجابة على فقراته وهي(استجابة بدرجة قليلة ،واستجابة متوسطة،واستجابة مرتفعة) وقدمت للطلبة على شكل مواقف .

**صلاحية الفقرات:** وفي ضوء ملاحظات الخبراء بقيت الفقرات كما هي باستثناء بعض التعديلات وبذلك استقر المقياس وبصورة نهائية على (٣٥) فقرة و كانت (١١) فقرة في المجال الفسيولوجي (١٢) فقرة في المجال المعرفي و (١٢) فقرة في المجال السلوكي

**طريقة تصحيح المقياس :-**إما فيما يخص طريقة تصحيح المقياس فقد أعطي لكل بديل درجة معينة بحيث كانت أعلى الدرجات (٣) للبديل (أ) ودرجتان (٢) للبديل (ب) ودرجة واحدة (١) للبديل (ج) وبالتالي فان أعلى درجة للمقياس تكون (١٠٥) واقل درجة (٣٥) ودرجة الحياد (٧٠) والتي تمثل الوسط الفرضي للمقياس والتي من خلالها تستطيع تشخيص الطلاب الذين يكون مستوى الغضب عالي لديهم .

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

---

**التحليل الإحصائي لل فقرات:** -ارتأ الباحثان إن يتحقق من خاصيتين القوة التمييزية ومعاملات صدق الفقرات بعد تطبيقها على عينة التحليل الإحصائي لل فقرات ، إذ تشير (Anastasi) الى ان حجم عينة التحليل الإحصائي يعد حجما مناسباً إذا أصبح في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (١٠٠) فرد مما يجعل الحجم المناسب لعينة التميز لا تقل عن (٣٧٠) فرداً (عودة ، ١٩٩٣، ص ٢٨٦)  
ب- بعد تصحيح إجابات الطلاب قام الباحث بترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة المشار إليها تنازلياً من أعلى الدرجات الى أدناها .  
**صدق المقياس** وقد تم استخراج صدق المقياس عن طريق صدق المحتوي، الصدق الظاهري

اما مؤشرات صدق البناء تم استخراجها من علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال وعلاقة درجة المجال بالمجال الآخر

**ثبات المقياس:** يعرف الثبات إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي الى التباين الكلي ، أي كم من التباين الكلي في العلامات يمكن ان يكون تبايناً حقيقياً . (عودة ، ٢٠٠٢، ص ٣٣٩) . وهناك مؤشرات عديدة لإيجاد ثبات المقياس وقد ارتأ الباحثان استخدام أكثر من مؤشر لحساب الثبات لغرض التحقيق بشكل أكثر دقة ومنها طريقة إعادة الاختيار لهذا قام الباحثان بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها (٥٠) طالباً بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٥) وتعد هذه النتيجة جيدة إذ يشير عودة الى ان الثبات العالي يعني اتساق النتائج (عودة ١٩٩٨، ص ٣٩١)

**الخطأ المعياري للقياس:** يعد الخطأ المعياري للقياس من مؤشرات دقة المقياس ويستخدم في تفسير نتائج القياس، فهو يوضح مدى اقتراب درجة القياس من الدرجة الحقيقية (أبو حطب وآخرون ١٩٨٧، ص ١٢٨) فإذا كان الخطأ المعياري صغير فان الدرجة تكون دقيقة إما إذ كان الخطأ كبيراً فان الدرجة تكون غير دقيقة نسبياً (كايلر، ١٩٨٣، ص ٥٨) وقد بلغ الخطأ المعياري (٧,٦٠) عندما كان الثبات بإعادة الاختبار (٠,٨٥) كما بلغ الخطأ المعياري (٧,٤٠) عندما كان الثبات (٠,٨٣) بالاتساق الداخلي وعليه فان الخطأ المعياري والقياس يقل كلما ارتفع معامل الثبات.

## ٢- بناء البرنامج الإرشادي

لكي تحقق البرامج الإرشادية الأهداف المرسومة لها فأنها يجب إن تبنى على فلسفة عامة للبرامج وان يتم تحديد العينة التي سيطبق عليها البرنامج وكذلك الفريق الذي سوف يقوم بعملية الإرشاد وان جميع البرامج الإرشادية عبارة عن خطوات متسلسلة لمعالجة مشكلة معينة ، وأنها تبنى على أهداف وتسير عليها في علاج المشكلة ، لكن هناك اختلاف فيما بينها في تسلسل خطوات العلاج ، وكذلك هناك اختلاف في درجة كفاءتها ، ولهذا اعتمد الباحث في إعداد البرنامج الإرشادي على النموذج القائم على التخطيط والبرمجة والميزانية والذي يشمل :تقدير وتحديد الحاجات، تحديد أهداف البرنامج، تحديد الأولويات ،اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج، تقويم البرنامج

## خطوات البرنامج

١- تقدير وتحديد حاجات الطلاب تم تحديد حاجات الطلاب من خلال مقياس الغضب والذي تم تطبيقه على الطلاب ،وبناء على استجاباتهم على فقرات المقياس .تم تحديد الحاجات بعد ان طبق الباحثان على عينة مقدارها (١٥٠) طالبا ،حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لدرجاتهم على الاستجابات

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

---

- ٢- تحديد أهداف البرنامج: اعتمد البرنامج الإرشادي استراتيجيات العلاج العقلاني الانفعالي ولتحقيق ذلك تم تحديد أهداف كل جلسة إرشادية وقد بلغ مجموع الأهداف العامة (٥٩) هدفا .
- ٣- تحديد الاولويات :رتبت فقرات المقياس تنازليا التي تعبر عن حاجات الطلاب حسب أهميتها وأولياتها واعتبرت الفقرات التي حازت على وسط مرجح (٢) فما فوق هي بمثابة  
حاجة تؤدي الى الغضب وقد تبين ان هناك (٢٠) فقرة رتبت تنازليا حسب الأوساط المرجحة والوزن المثوي.
- ٤-اختيار الأنشطة لتنفيذ البرنامج وتحقيق الأهداف الموضوعية في هذه الخطوة تم تحديد كيفية تقديم النشاطات للأشخاص الذين يقومون بإدارة تلك النشاطات وتنفيذها ضمن الجدول الزمني . وقد استخدمت الوسائل والاستراتيجيات حسب أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي.
- ٥- تقويم البرنامج: ويجري تقويم البرنامج الإرشادي عن طريق الربط بين الحاجات والإنجازات وإيجاد الفهم النافع والتعاون المثمر بين أعضاء العاملين في البرنامج والوصول الى قرارات حكيمة تعتمد على معلومات صادقة وثابتة (الدوسري ١٩٨٥، ص٢٤٥) .

### صدق اسلوب العلاج العقلاني الانفعالي

بعد تصميم وإعداد أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي قام الباحثان بعرض هذا الأسلوب الارشادي بما يتضمنه من موضوعات أساسية واستراتيجيات تدريبية محددة على مجموعة من الأساتذة الخبراء المختصين بالإرشاد التربوي لإبداء آرائهم في الأمور الآتية:مدى مناسبة المواضيع لفقرات الجلسة ،مدى مناسبة الاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق كل برنامج على حدة .وقد أبدى كافة الأساتذة الخبراء صلاحية

ومناسبة الاسلوب الارشادي في تحقيق الأهداف وقد أصبح البرنامج جاهزا بعد إجراء عملية الصدق .

### تنفيذ البرنامج الإرشادي

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي خلال (٢٢) جلسة وبواقع جلستين في الأسبوع .واستغرقت كل جلسة إرشادية (٤٥) دقيقة وتم اختيار الدرجات التي حصل عليها الطلاب على مقياس الغضب قبل البدء بتطبيق الاسلوب الارشادي بمثابة نتائج للاختبار القبلي وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي طبق مقياس الغضب لمعرفة مدى تأثير الأسلوب الارشادي في خفض الغضب

### عرض النتائج

#### ١- اختبار الفرضية الأولى :-

لاختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب) .وقد ظهر التحليل الإحصائي إن هناك اختلاف ذا دلالة إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار ولكوكسن . فكان متوسط درجات الاختبار القبلي يساوي (٧٤,٧٥) ومتوسط درجات الاختبار البعدي يساوي (٤٥,١٦) والقيمة المحسوبة تساوي (صفر) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي دالة إحصائياً اختبار ذو نهاية واحدة.وعلى هذا الأساس ترفض الفرضية الصفرية.

#### ٢- اختبار الفرضية الثانية:-

لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب) .كان متوسط درجات الاختبار القبلي يساوي (٧١,٥) ومتوسط



درجات الاختبار البعدي يساوي (٧٢,٨٣) ، وباستخدام اختبار ولكوكسن كانت القيمة المحسوبة تساوي (٢٠) ، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، اختبار ذو نهاية واحدة. ظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، وعلى هذا الأساس تقبل الفرضية الصفرية التي تنص ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي. ٣-٢- اختبار الفرضية الثالثة .

لاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على أنه ( لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الغضب) و للتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحثان باستخراج الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعة والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي وقد بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (٤٥,١٦) ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة (٧٢,٨٣) ولمعرفة دلالة الفروق بينهما قام الباحثان باستخدام اختبار (مان وتي) (Mann –Whitey test) للعينات متوسطة الحجم لعينتين مستقلتين وأظهرت قيمة (U) المحسوبة تساوي (صفر) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) اختبار ذو نهاية واحدة. وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ، ويعد هذا مؤشرا على فاعلية البرنامج

### التوصيات

- ١- الاستفادة من البرنامج العلاج العقلاني الانفعاليمن قبل معاهد المعلمين كافة
- ٢- استخدام برنامج العلاج العقلاني الانفعالي في إعداد المرشدين التربويين مدارس

العراق

المقترحات

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

---

- ١- أجراء دراسة لمراحل تعليمية أخرى مثل المرحلة الإعدادية أو الجامعية .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع متغيرات أخرى مثل الكآبة، السلوك العدواني، والكذب..... الخ .

#### المصادر -

- ١- ابراهيم، عبد الستار، (١٩٩٤) ، العلاج النفسي السلوكي المعرفي ، دار الفجر ، القاهرة
- ٢- اشول ، عز الدين عادل ، (١٩٨٤) ، علم نفس النمو ، مكتبة الانجلو ، القاهرة
- ٣- باترسون ، س . هـ ، (١٩٨١) ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، ط ١ ، دار العلم ، الكويت.
- ٤- أبو النيل ، محمود مصطفى زبور ، (١٩٨٤) ، الإمراض السايكوماتية والإمراض النفسية المنشأ ، مكتبة أنجاتي ، القاهرة .

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي - م.د. غسق غازي العباسي

- ٥- أبو النيل ، محمود السيد ، (٢٠٠١) ، دراسات في الصحة النفسية ط١ مكتبة الجامعة الحديثة ،الإسكندرية .
- ٦- أبو النيل ، محمود مصطفى زبور ، (١٩٨٤) ، الإمراض السايكوماتية والإمراض النفسية المنشأ ، مكتبة ألنجاتي ، القاهرة .
- ٧- أبو النيل ، محمود السيد ، (٢٠٠١) ، دراسات في الصحة النفسية ط١ مكتبة الجامعة الحديثة ،الإسكندرية .
- ٨- أبو جادو، محمد علي ، (٢٠٠٠)، علم النفس التربوي ، دار المسرة،الأردن.
- ٩- أبو حطب ، فؤاد عثمان ، (١٩٧٦) ، التقويم النفسي ط٢ مكتبة الانجلو ،القاهرة .
- ١٠- ----- ، (١٩٨٧) ، التقويم النفسي ، مكتبة الانجلو ،القاهرة .
- ١١- لجبوري ، محمد محمود ، (١٩٩٠) ، الشخصية في ضوء علم النفس ط١ ، مكتبة دار الحكمة ، بغداد .
- ١٢- الجبوري ، مصري يحيى ، (١٩٩٥) ، اثر الإحباط في انفعال الغضب ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- ١٣- الحقوي ، (٢٠٠٣) ، الغضب والعدوان وسيلة قاسية لغرض السيطرة في المنازل المضطربة ، شبكة الانترنت المعلوماتية A. filllell .
- ١٤- الحياياني ، عاصم محمود ، (١٩٨٩) ، الإرشاد التربوي والنفسي ، دار الطباعة للكتب ، الموصل .
- ١٥- ابو الخطيب ، (١٩٩٧) ، تعديل السلوك ، ط١، مكتبة الوطن ،الأردن . ٣٦-
- دسوقي ، كمال ، (١٩٨٨) ، ذخيرة علم النفس ،المجلد الأول ،الدار الدولية للنشر ،القاهرة .

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

- ١٦- دسوقي ، راوية محمود ، (١٩٩٥) ، فعالية الذات وعلاقتها بإحداث الحياة  
الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات ، مجلة كلية التربية ، العدد  
(٢٤) ، ج١ ، جامعة الزقازيق .
- ١٧- الدوسري ، صالح جاسم ، (١٩٨٥) ، الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج  
التوجيه والإرشاد ، مجلة رسالة الخليج ، العدد (١٥) كلية الملك فهد بن عبد  
العزيز ، الرياض .
- ١٨- رؤوف ، إبراهيم عبد الخالق وآخرون ، (٢٠٠٢) ، قياس الغضب كحاله وسمه ،  
مجلة كلية التربية ، العدد (٤) ، الجامعة المستنصرية .
- ١٩- الرشدي ، بشير ، والراشد علي سهيل ، (٢٠٠٠) ، مقدمة في الإرشاد النفسي ،  
ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- ٢٠- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، (١٩٨٩) ، علم نفس الطفل ، ط٢ ، مكتبة  
الميناء ، بغداد .
- ٢١- الزيني ، محمود محمد ، (١٩٦٩) ، سيكولوجية النمو والدافعية ، دار الكتب  
الجامعة ، الإسكندرية
- ٢٢- السيد ، سليمان عبد الله ، (١٩٩٦) ، مؤثرات الصحة النفسية والعوامل المساعدة  
على تثنيها في شخصية الطالب ، محاضرات الدورة التأسيسية للأخصائي النفسي  
، مركز البحوث والدراسات النفسية ، عين شمس .
- ٢٣- جابر ، عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاقي ، (١٩٨٨) ، معجم على النفس  
والطب النفسي ج١ ، دار النهضة ، القاهرة
- ٢٤- الحافظ نوري ، (١٩٨١) ، المراهق دراسة سيكولوجية ط١ ، المؤسسة العربية ،  
بيروت

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

- ٢٥- رزوق ،اسعد ،(١٩٧٧) ، موسوعة علم النفس ، ط٢ ، مراجعة عبد الله الدايم ، مطابع الشرق ، بيروت .
- ٢٦- الرشيدى ، بشير ، والراشد علي سهيل ،(٢٠٠٠) ، مقدمة في الإرشاد النفسي ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت
- ٢٧- عودة ، أحمد سليمان ،(١٩٨٥) ، القياس والتوجيه النفسي في العملية التدريسية ، المطبعة الوطنية ، عمان .
- ٢٨- ----- ، (١٩٩٣) ، القياس والتقويم في العملية التربوية ، المطبعة الوطنية ، عمان .
- ٢٩- ----- ، (١٩٩٨) ، القياس والتقويم في العملية التربوية المطبعة الوطنية ، عمان .
- ٣٠- ----- ، (٢٠٠٢) ، القياس والتقويم في العملية التربوية ، ط٥ ، دار الأمل ، عمان .
- ٣١- عمارة الزين عباس ،(١٩٨٦) ، مدخل الطب النفسي ، ط٢ ، دار الفكر للنشر ، عمان .
- ٣٢- العكيدي ، سمير يونس ، (١٩٩٠) ، الحكم الخلقى للمراهق العراقي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ابن رشد ، بغداد .
- ٣٣- الكفافي ، علاء الدين ، ومياسة احمد الميال ، (١٩٩٧) ، الغضب في علاقته ببعض متغيرات الشخصية ، دراسة لدى شرائح عمرية مختلفة في المجتمع المصري والقطري ، مجلة الارشاد التربوي ، العدد السادس ، جامعة عين شمس
- ٣٤- محمد ، عادل عبد الله ، (٢٠٠٠) ، العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات ، دار الرشاد ، القاهرة .

أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي - م.د. غسق غازي العباسي

- ٣٥- ملا طاهر ، شوبو عبد الله ، (١٩٩٥) ، الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقته بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- ٣٦- مزهر ، صباح حنا ، وإبراهيم ، يوسف حنا ، (١٩٨٨) ، علم النفس التكويني ، دار الكتب ، الموصل .
- ٣٧- الهاشمي ، عبد الحميد محمد ، (١٩٨٦) ، التوجيه والإرشاد النفسي ، ط ١ ، دار الشرق للنشر .
- ٣٨- الحياياني ، عاصم محمود ، (١٩٨٩) ، الإرشاد التربوي والنفسي ، دار الطباعة للكتب ، الموصل .
- ٣٩- الخطيب ، جمال ، (١٩٧٧) ، تعديل السلوك القوانين والإجراءات ، المطابع التعاونية ، عمان .
- ٤٠- وزارة التربية العراقية ، (١٩٨٠-١٩٨١) ، قسم الإحصاء ، المديرية العامة للتخطيط التربوي .
- ٤١- سيفرومسلمان ، (١٩٩٩) ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وطرق علاجها ، ط ١ ، دار الثقافة ، الأردن .
- ٤٢- هاير ، روبرت ، (١٩٧٤) ، موسوعة علم النفس ، ط ٢ ، مراجعة عبد الله عبد الدايم ، مطابع الشرق ، بيروت .
- ٤٣- عدس ، عبد الرحمن ، توق ، محي الدين ، (١٩٩٨) ، المدخل الى علم النفس ، ط ٥ ، عمان ، دار الفكر
- 44- 2-Arnold,p, Goldesteinmarshall ,h, Segall,(1982),  
Aggression in global Perspective ,New York.
- مستخلص البحث باللغة الانكليزية

## **The effect of reasonable emotional treatment to mitigate anger for students of preparing teachers institutes**

### **Abstract**

The state of anger, that the individual subjected in facing these problems which increase the attitude more complexity, and the two researchers has observed this phenomenon existed for the students of preparing teachers institute through his work with the students of this stage ,the two researchers showed us construction of guidance program to train the students how to deal with attitudes without anger, that does lead for more problems and the importance of this research has become clear being practical and theoretical study, provide schools and institutes by the criterion to specify such state, also the constructive program, assist the instructors in their work with students. The research aiming at the following:-Construction of constructive program by the method of reasonable motional treatment and identifying its influence through investigation of the following hypothesis correctness:-

1- There is no differences of statistical witness among degrees of the controlling group members in the pre and post tests on the criterion of anger.

2- There is no differences of statistical significance among degrees of the trial group members in the pre and post tests on the criterion of anger.

3- There is no differences of statistical significance among degrees of the controlling and trial group members in the pre and post tests on the criterion of anger.

The two researchers display with in the concept of anger and the causes of anger and the way of prevention from it, also discussing the theories that explain the anger, amongst them theory of psychological analysis , the Biological theory, the behavior theory, the social , cultural theory, the behavior and

knowledge theory, theory of social learning and discussing these theories and also some of studies displaying anger in general. The two researchers use the trial design, and the research sample included (36) students in the second stage from students of preparing teachers institute among the students who highest degrees on the anger criterion, and they are divided by the random method in to two groups of (18) student for each group, and the anger criterion used to detect anger for students of preparing teachers institute after becoming sure of its correctness its firmly-established and its distinctive ability and the coefficient between the two groups led to the following variables:-

The degree of anger criterion, age, educational level of the father, educational level of the mother, family number, the student order among his family.

An directory program is established and it is presented to a number of specialist in the direction and educational direction to be sure of its correctness.

The current research results has demonstrated the following:-

4- To examine the correctness of the first hypothesis which stated that there are no

difference of statistical significance among degrees of the controlling group in the

pre and post tests on the anger criterion by using (Man Witni) test, results have demonstrated the existence of differences of statistical significance between the two groups( the trial and the controlling) after applying the constructive program, and this is considered identification of the program activity.

In light with the research results and its conclusions by using anger criterion prepared by the two researchers to identify the students who have high level of anger, and making use of the directory program prepared by the two researchers by the institutes of training teachers.



أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين .....  
.....أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي- م.د. غسق غازي العباسي

---

The two researchers suggested the following:-

Performing identical study on institutes of preparing female teachers.

Performing a study by using another instructive methods to mitigate the anger.

دراسة تحليلية للضغوط في قصة جندي الصفيح الصامد  
للكاتب هانس كريستيان اندرسن

م.م. عباس فاضل عبد الواحد

الفصل الأول

مشكلة البحث :

أن الأمر المسلم به أن لا يوجد مجتمع من المجتمعات أو بلد في العالم ألا وله تراثه من الحكايات ، ومخلوقاتا وشخصها الخارقة التقليدية من الجان او الأخيار أو الأشرار ومن الغيلان المفيدة والضارة وكل تلك القوى السحرية التي تعمل بشكل يثير العجب أن احسن أستعمالها وألا تحولت الى أداة خطيرة(حسين ، ٢٠١٢ ) .

فبالرغم من الدور التعليمي التربوي المنوط بالخرافة ، فإن من الدارسين من يعترض على أستعمالها في أدب الأطفال ، بل ويعترض على كل الأنماط الحكائية التي تستعمل الخيال الواسع والوسائل السحرية والتي تركز على ارتحال الأبطال الى عالم مجهول دون الأهتمام بتفاوت هذه الأنماط في تصويرها لهذا العالم ، وعلاقته بالعالم الواقعي . وتستند هذه النظرة الى القول ان هذا العالم الخرافي من شأنه ابعاد الطفل عن معرفة ذاته وتغريبه عن محيطه وكيفية التعامل معه ، وتقديم الحلول جاهزة للمشاكل التي تتطلب نضالاً مريراً في بعض الأحيان ، لذا نرى بعضهم ينادي بعقلنة ما يقدم للطفل في هذا المجال ومراعاة الفئات العمرية التي توجه لها هذا النوع من القصص(أسماعيل، ٢٠١٢ ) .

أن رسداً دقيقاً لمكانم الخطورة في جل الحكايات أن لم يكن كلها تحديداً عند تقديمها للأطفال يجعلنا نشير الى الأغراق في القدرية وأفعال الزمن ومكائده (عبد الحليم ، ١٩٧٨ ، ص١٠٥)(عبد الخالق ، ٢٠١٢) ، والهروب من المسؤولية ، ونزعة التبرير

، ورد الأمور الى أرادات مستترة ، والأندفاع والطيش عندما يكون التروي والحذر ضروريين ، والجبن والتواكل عندما تدق ساعة الجد ، والتقليد و التقيد بالقوالب والشكليات الجاهزة ، والأيمان بالخوارق ، والحماس اللفظي ، والأيمان بالمشعوذين و الدجالين والمعتقدات الشعبية القديمة ، وظاهرة العين والتشاؤم...الخ ، كما تعج بعض الحكايات بصور الازدراء للمرأة ، وتعمم صوراً نمطية كصورة زوجة الأب القاسية أو الشريرة (بعلوشة ، ب.ت ، ص٢٦) (عبد الخالق، ٢٠١٢).

وانطلاقاً مما تقدم فإن البحث الحالي يحاول التعرف على مختلف أنواع الضغوط في قصة جندي الصفيح الصامد للكاتب هانس كريستيان اندرسن.

#### أهمية البحث :

يؤلف أدب الأطفال دعامة رئيسية في تكوين شخصيات الأطفال عن طريق أسهامه في نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي والعاطفي واللغوي وتطوير مداركهم وأغناء حياتهم بالثقافة التي نسميها ثقافة الطفل . وتوسيع نظرتهم الى الحياة وأرهاف احساساتهم وإطلاق خيالاتهم . وهو ليس اداة بحد ذاته لفائدة الطفل بقدر ما هو أداة للنهوض به وبالمجتمع كله ( الهيتي ، ١٩٨٦ ، ص٧٢ ) .

ومن خلال الأدب القصصي يمكن تتبع سلوك الإنسان وفهم شخصيته فالسيكولوجي بوسعه أن يفهم من خلال النص القصصي الكثير من الدلالات التي تمكنه من فهم السلوك وفي ذلك يقول يونغ :- (( من الواضح أن علم النفس من حيث هو دراسة للعمليات النفسية يمكن ان يدرس الأدب ما دامت النفس البشرية هي الرحم الذي تتكون فيه شتى مبدعات العلم والفن )) (الحجامي ، ٢٠٠٥ ، ص١٥ ) (أوزي، ٢٠٠٢ ، ص ٦٠ ) ، وهذا ما جعل علماء النفس يرون في هذه الحكايات العديد من الصور الرمزية التي تجسد كل الأزمات النفسية التي أصابت عصر التمدن والتحضر الذي نعيشه لأن هذه الحكايات صيغة حول خبرات أنسانية ترمز الى الإنسان في عوممه

مجرداً من بعدي الزمان والمكان وهذا سر خلودها (حسين، ٢٠١٢) . تشير (أيتس ، ٢٠٠٢) أن القصة أقدم بكثير من فن وعلم النفس وسوف تظل دائماً هي الأسبق في المعادلة على مر الزمان (أيتس، ٢٠٠٢، ص ٢٩).

لقد توصل الإنسان بالقصة منذ فجر الحياة ، أذ ركن أليها كأسلوب أراد به تهذيب الأخلاق والسلوك وأشاعة الحكمة بصورة جذابة وأسلوب مؤثر ، وعبر من خلالها عن نظرتة الى جوانب الحياة المختلفة والى الكون وظواهره ، وبوجه عام لا يمكن اغفال الدور الثقافي للقصة في الطفل، فمع أنها نوع أدبي فهي تحمل مضموناً ثقافياً لذا فإن الباحثين في الثقافة والشخصية يعتبرون تحليل القصص الشائعة عملية تقود الى تحديد بعض سمات روح المجتمع الذي تشيع فيه . وتحليل قصص الأطفال بالذات يقود الى الوقوف على سمات عديدة من بينها ما يريده الكبار لأطفالهم(الهيتمي، ١٩٨٨ ، ص ١٧١-١٧٢) . وعلى هذا الأساس فقد كانت القصة محوراً لكثير من الدراسات النفسية كدراسة (الفصل ، ١٩٨١) المعنونة مشكلات قصص الأطفال في سورية . ودراسة (عوض ، ١٩٨٢) المعنونة دراسة تحليلية للقيم السائدة في قصص الأطفال الموجودة من قبل كتاب أورييين من المدة ١٩٨٠-١٩٥٠ . ودراسة (شماس ، ١٩٨٧) المعنونة القصة الطفلية في سورية ، دراسة تحليلية للقيم التربوية فيها. ودراسة (طلمية ، ١٩٨٨) الموسومة القصة في أدب الأطفال في الأردن من عام ١٩٦٧ الى عام ١٩٨٧ . ودراسة (الحايك ، ١٩٩٠) الموسومة القيم في قصص الأطفال الأردنية . ودراسة ( صوالحة، ٢٠٠٣) المعنونة دراسة تحليلية لواقع القيم في عينة من قصص الأطفال . ودراسة ( أبو فنة ، ٢٠٠٤) الموسومة القيم في أدب الأطفال المحلي مصطفى مراز نموذجاً ، دراسة تحليلية. ودراسة (بركات، ٢٠١٠) المعنونة مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية (بركات، ٢٠١٠ ، ٢٠٠٤-٢٠٠٠) .

تكمّن أهمية القصص أنها تتبع منهجية تتلائم تماماً مع واقع أدراك الطفل ونمط اختباره للعالم . ولهذا السبب تبدو له القصة مقنعة جداً، فهو يستطيع أن يستمد الكثير من التشجيع منها وهو مالا يستمده من كل الأفكار والتفكير المنطقي التي بواسطتها يحاول البالغ ان يطمئنه . والطفل يثق بما يروى إليه لأنهما ( الطفل والقصة ) لديهم نفس الطريقة في فهم العالم ( بتلهايم، ١٩٨٥، ص ٦٩).

للقصص قيمة كبيرة بما لها من تأثير على الحياة الانفعالية والصحة النفسية . فهي مجال رحب للتنفيس عن الانفعالات والرغبات المكبوتة ، فتخفف بذلك من عناء الضغط الذي يعانيه الفرد . كما أنها توحد الطفل بأبطال القصص ، وقد تجعله يلجأ إلى حل المشكلات التي يواجهها باتباع ما قامت به تلك الشخصيات وقد يؤدي ذلك إلى مواجهة المشكلات بواقعية أكبر مما لو يكن قد سمع تلك القصص ( العجيلي ، ١٩٧٩ ، ص ٦).

تصور القصص علاقة الإنسان بعالمه الخارجي ، وما يتعرض له من مختلف أنواع الضغوط ( stresses ) والتي ازدادت بتقدم الحضارة الإنسانية وتطورها حتى عدة من سمات هذا العصر . فمنذ أن خلق الإنسان وقدره ان يعيش صعوبات وتحديات وأزمات ومشكلات ، فالحياة والضغوط صنوان لا يفترقان أذ لا تخلو حياة أي أنسان مهما كانت رفاهيتها من شيء من الضغوط ، فالضغوط قد تقل الى أقل قدر ألا أنها لا تختفي تماماً بل أن شيئاً منها يكون ضرورياً لاسيما في الطفولة لتطوير قدرة الطفل على عمل ما ينتظره من تحديات وصعوبات في مقبل أيامه (القرشي، ٢٠٠٩، ص ٧) . ومن الدراسات التي أستهدفت التعرف على الضغوط دراسة ( العجيلي، ١٩٧٩) المعنونة دراسة تحليلية لقصص الأمهات العراقيات ، والتي أعتمدت تصنيف موري (Murray) للضغوط والحاجات كأداة (العجيلي ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٩-٢) .

تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها أول دراسة عربية (على حد علم الباحث) تستهدف التعرف على الضغوط (stresses) في قصص الكاتب العالمي هانس كريستيان أندرسن ، كما وتتبع أهمية هذه الدراسة من خصوصية المرحلة العمرية الموجهة إليها ألا وهي (مرحلة الطفولة) باعتبارها أحد أهم مراحل تكوين شخصية الإنسان ونموه اللغوي والانفعالي.

#### هدف البحث :

١- تعرف الضغوط في قصة جندي الصفيح الصامد للكاتب هانس كريستيان أندرسن .

#### حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على تحليل قصة جندي الصفيح الصامد

#### تحديد المصطلحات :

##### أولاً : القصة

القصة اصطلاحاً هي الأمر والحديث وقد (أقتص) الحديث رواه على وجهه . و(قص) عليه الخبر (قصصاً) والأسم أيضاً (قصص) بالفتح وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه. و(القصص) بالكسر جمع (القصة) التي تكتب (الرازي ، ١٩٨٩ ، ص٤٧٣) .

ويعرفها (نجيب، ١٩٩٤) : شكل من أشكال الأدب الشيق ، فيها جمال ومتعة ولها كما لكل عمل فني مقومات فنية ، ومن أهم هذه المقومات الفكرة الجيدة ، والبناء ، والحبكة السليمة ، والأسلوب اللغوي المناسب ، والشخصيات الحية (نجيب، ١٩٩٤، ص٦٧) .

## ثانياً : الضغوط Stresses

وعرفها كل من :

١- موري (Murray 1963): كل موقف فعال غير خامد في البيئة الخارجية -  
المادية او الاجتماعية - ويؤثر على سلامة الفرد بصورة فعلية او محتملة.  
وقد يكون الضغط مرغوباً او غير مرغوباً فيه لانه اما يكون (وعداً) لاشباع  
حاجة او (تهديداً) لاحباطها وصددها (Murray, 1963, P. 290) .

٢- موس (Moss 1973) بالتنبيهات التي يتعرض لها الفرد وتثير لديه عدم  
التوازن (Moss, 1973, P. 54).

٣- لازاروس (Lazarus 1976): الاحداث البيئية التي تفوق قابلية الفرد على  
مواجهتها (Lazarus, 1976, P. 126).

٤- الحلو (١٩٩٥): المشكلات أو الأحداث التي تواجه الفرد وتحدث ارباكاً في  
توازنه نتيجة لتهديده او تحديه وتتطلب منه القيام بجهود اضافية للعودة الى  
توازنه والمحافظة عليه (الحلو، ١٩٩٥، ص١٦) .

٥- صالح (٢٠٠٥): وهي أحداث خارجية عن سيطرة الفرد تجعله في وضع غير  
اعتيادي. او هي متطلبات استثنائية عليه، او تهدده بطريقة ما او هي الصعوبات  
او الاحداث التي تسبب للفرد توتراً او تشكل له تهديداً (صالح، ٢٠٠٥، ٤٣٠).

وبما أن الباحث قد أعتمد تصنيف موري (Murray) للضغوط فقد ألتزم  
بتعريفه والإطار النظري الخاص به .

## الفصل الثاني الأطار النظري

### سيرة حياة هانس كريستيان أندرسن Hans Christian Anderson

ولد الكاتب والشاعر الدنماركي هانس كريستيان أندرسن في ١٢ أبريل ١٨٠٥ في كوبنهاغن وتوفي في ٤ أغسطس ١٨٧٥، اشتهر بحكاياته الخرافية، كحكاية بائعة الكبريت، وجندي الصفيح، ومملكة الثلج، والحرورية الصغيرة، وعقلة الأصبع، وفرخ البط القبيح. ترجمت أعماله إلى أكثر من ١٥٠ لغة وأستوحى من حكاياته أفلام ومسرحيات وباليه ورسوم متحركة. وفي كثير من الأحيان، لم يعد يسهل التمييز بين الحكايات الخرافية الشعبية الأسكندنافية وبين الحكايات التي ألفها أندرسن؛ مثله في ذلك مثل الأخوين جريم. يصنف أندرسن عادة على أنه كاتب للأطفال، إلا أنه شخصياً لم يكن يحب أن يُنمط. الغالبية العظمى من قصص أندرسن سوداوية وأحياناً عنيفة، وغالباً ما يأتي الخلاص بثمن غال. واحدة من رواياته الشهيرة البطة القبيحة شرحها أندرسن في إحدى مراسلاته الخاصة على أنها قصة يمكن تعميمها (wikipedia).

يزخر قصص اندرسن بالدفء الأنساني وفعل المعروف والفكاهة الراقية والخيال الخصب، وبهذا الخصوص يقول المؤلف نفسه :- "حكاياتي الخرافية هي للكبار كما للصغار في الوقت نفسه، أذ أن الأطفال يفهمون السطحي منها، بينما الناضجون يتعرفون على مقاصدها ويدركون فحواها وليس هناك ألا مقدار من السذاجة فيها، أما المزاح والدعابة فهي ليست ألا ملحاً لها" (غاسموسن، ٢٠٠٦، ص ٥). يمكن عد اندرسن أعظم قصاصي العالم للحكايات. فعلى الرغم من نهوض بعض قصصه على فلوكلور تقليدي تنقلته الأجيال عبر قرون، فإن شيئاً كثيراً من ذلك القصص كان من بنات خياله، فالفنتازيا والرومانسية عنده غريزتان كاستنشاق الهواء إلى درجة أنه أطلق على سيرته الذاتية التي خطها بقلمه



عنوان حكاية حياتي الخرافية (The Fairy Tale Of My Life) (كلارج، ٢٠٠٨، ص ١٩).

وتحتل جائزة اندرسن والتي تمنح للمتميزين في مجال أدب الطفل مكانة متميزة بين غيرها من الجوائز فتعرف كواحدة من أرفع الجوائز التي يتم منحها لمؤلف ورسام كل عامين وذلك في احتفال رسمي تقوم فيه ملكة الدنمارك بمنح الجوائز للفائزين.

### التفسير النفسي للقصة :

أن صلة علم النفس بالأدب صلة ممتدة الجذور في التراث الأنساني ، وخصوصا تلك التي تربط الأدب بصاحبه . ويمكن أستشفاف تلك الصلة أن تلميحاً أو تصريحاً عند أفلاطون في موقفه من الفن والأدب ، وعند أرسطو في نظرية التطهير ، وعند كل من سار على سميها : كأفلوطين وهوراس وبوالو وهيكل وكانط وشوبنهاور وبيرجسون وكروتشه . وعدد من علماء النفس كفرويد ويونغ وأدلر وشارل بودوان وشارل مورون (المختاري ، ١٩٨٨ ، ص ٥) .

ولا يخفى على أحد العلاقة الوثيقة بين علم النفس والأدب ، وبالتحديد مدرسة التحليل النفسي (Psychoanalysis School) والتي اهتمت بمختلف موضوعاته . وسيحاول الباحث هنا أن يستعرض بعض المناهج التحليلية النفسية الخاصة بدراسة الحكايات .

### المنهج الفرويدي الكلاسيكي Classical Freudian approach :

كانت لمساهمة مدرسة التحليل النفسي في مجال دراسة النتاجات الأدبية الأثر الكبير في تسليط الضوء على كثير من الجوانب النفسية لهذه الأعمال . فقد كان فرويد يرى ان التحليل النفسي يجب ان يستسلم أمام العبقرية الفنية ومشكلة الأسلوب الفني بل أنه ذكر أن الشعراء قد أكتشفوا اللاشعور قبل أن يكتشفه هو ، وأننا نستطيع

أن نتعلم الكثير من ديناميات العمليات السيكلوجية من دراسة هاملت والأخوة كارامازوف . لقد كان فرويد واعياً بالعلاقة الوثيقة بين التحليل النفسي والأدب في سعيهما المشترك وراء الحقيقة وفي مجال أهتمامهما بالدوافع الإنسانية (أسماعيل ،ب.ت،ص٧) . يعتمد فرويد في تفسير للنتاجات الأدبية على عقدة أوديب حيث يبقى الأوديب هو المفتاح الأساس الذي يفتح على مصراعيه باب اللاوعي لدى ( الأديب ) ونلاحظ هذا النمط التفسيري في تحليل فرويد لرواية غراديفيا (Gradiva) للكاتب يانسن (Jensen) وتحليل فرويد لهذه الرواية هو أول محاولة من نوعها في هذا المضمار ، ولكنها أيضاً المحاولة الأنموذجية بالنسبة الى كل تأويل تحليل نفسي للأعمال الأدبية (رزق الله، ١٩٨١، ص١١٠) (فرويد، ١٩٨٦، ص٥-١٠٩) (Pp388-389,778 Jorgensen,2008) . وبهذا الخصوص يقول بتلهام أن الحكايات تشير وبشكل خيالي الى المراحل الأكثر أهمية في نمو الشخص . فليس من المفاجيء أذن أن العديد منها يتمحور بطريقة أو بأخرى حول الصعوبات الأوديبية ، وتعالج بعض الحكايات أيضاً مشاكل الوالدين الأوديبية . في حين أن الحكاية تشجع الطفل على الأيمان بقدرته على الخروج من صعوباته الأوديبية فأنها تحذر الوالدين من النتائج المفجعة التي سيعانون منها إذا أنساقوا وراء صعوباتهم . يظهر هذا في قصة (جاك وجذع الفاصوليا) وقصة (بيضاء كالثلج أو الأميرة والأقزام السبعة) (بتلهام، ١٩٨٥، ص٢٣٥) . تعد دراسة (بتلهام، ١٩٨٥) الموسومة (التحليل النفسي للحكاية الشعبية) من أشهر الدراسات التي أتبعت منهج التحليل النفسي الفرويدي في دراسة وتحليل الحكايات (Jorgensen,2008,P.779)، وسيقدم الباحث أيجازاً لتحليل حكاية (جاك وجذع الفاصوليا) كأنموذج لتحليل الحكايات وفق مفاهيم المدرسة الفرويدية . يقول بتلهام في هذه الحكاية تجسد النزاع الأوديبى بمهارة شخصيتان موجودتان بعيداً في قصر موجود في السماء، الغول

وزوجته . يشعر الطفل غالباً عندما يغيب الأب (كما يغيب الغول) أنه يستطيع أن يمضي لحظات رائعة مع أمه . كما يفعل جاك مع زوجة الغول . كل شيء يفسد عندما يعود الأب الى المنزل . فهو لا يفكر الا بتناول الطعام ولا يهتم بطفله أبداً . فأذا لم يشعر الطفل بأن والده يفرح ببقاءه عند عودته فسيخاف مما قد يتخيله في غيابه عن عالم يطرد منه هذا الأب . بما أن الطفل يرغب بأخذ ما يملكه الأب من أشياء ثمينة فإنه من الطبيعي جداً أن يخاف من أنقراض مدمر. أن الحكاية بمجملها تشير الى ان الطفل لن يبقى ثابتاً في المرحلة الشرجية من النمو والمتمثلة بالأفكار الشرجية ( بكيس الذهب ، والدجاجة التي تبيض ذهب) (بتلهام ، ١٩٨٥ ، ٢٣٤-٢٢٥) .

### منهج علم النفس التحليلي (اليوناني) Analytical Psychology :

قدم كارل جوستاف يونج C.G.Jung وأتباع منهجه خدمات جليلة في مجال تفسير الحكايات الخرافية . وألهم يرجع الفضل في أنهم تجاوزوا بالتفسير النفسي للحكايات الخرافية نطاق الأبحاث الفرويدية ذات الجانب الواحد (ديرلاين، ١٩٧٣، ص ٥٩) . ينطلق يونج من نظريته في اللاشعور الجمعي أو السلافي ( Collective or Racial Unconscious ) والنماذج الأصلية (Archetypes) في تفسيره للحكايات الخرافية (Haart,1977,p.430)

(Jorgensen,2008,p779-780) . فاللاشعور الجمعي يحتوي تراثاً من الأماكن الموروثة للفكر والتخيل البشري وهو نتيجة خبرات السلف البعيدة وصدى لحوادث ما قبل التاريخ الذي زادت القرون المتعاقبة تميزاً وتعديلاً وتحتوي هذه الصور الأولية (Primordial Image) أقدم الأفكار المتأصلة في الجنس البشري عموماً . وهي أساليب التفكير والعادات والتي أطلق يونج عليها النماذج الأصلية (Archetypes) ، ولا تحمل هذه النماذج المثل الخيرة وحدها وإنما تحمل مادة

الحياة جميعها بجانبها النير والمظلم معاً (أبراهيم، ١٩٧٤، ص ١٣٤)  
(الخولي، ١٩٧٦، ص ٣٩) (هومبيرت، ١٩٩١، ص ١٤٥-١٥٢) .  
الحكاية الخرافية من وجهة نظر يونج ومدرسته تصف أو تعبر عن حقيقة نفسية واحدة ولكن هذه الحقيقة شديدة التشعب والتكرار في مئات القصص حتى يستطيع الشعور أن يلم بها بعض الشيء ، فالحكاية الخرافية هي نتاج تحليلي يعبر عن الصور والشخوص النمطية الأصلية ، فالساحرات يرمزن الى القوى الخبيثة التي تعوق عملية اكتمال الذات ، ويعبر المنفذون والأمراء عن المبدأ الايجابي في هذا الصراع ، أما مجال الأحداث البعيد عن الواقع فهو يشير الى مكان هذا الصراع الداخلي) هيثمان ، ١٩٨٥ ، (ص ٤٦-٤٧) .

#### منهج أريك فروم Erich Fromm :

تركت نظرية باخ أوفين (Bachofen) القائمة على مبدأ الصراع بين الأمومة والأبوة أثراً كبيراً على تحليلات فروم للحكايات وهذا ما يظهر لنا جلياً في تحليله لحكاية ذات القبة الحمراء ( ليلي والذئب) .

يرى فروم أن القبة الحمراء ترمز للحيض ، وتحذيرات الأم للفتاة بأن لا تحيد عن الطريق وأن لا تكسر الزجاجة إشارة واضحة الى تنبيهها لمخاطر العلاقة الجنسية ، يقول فروم :- أن الذكر في هذه الحكاية يظهر في صورة حيوان كاسر وماكر (الذئب) . كما أن الفعل الجنسي يصور باعتباره عملاً أفتراسياً يعمد الذكر بموجبه إلى أفتراس الأنثى . أن الكره الذي تكنه المرأة للرجل يظهر بوضوح في نهاية الحكاية والتي بها يجب أن نتذكر أن تفوق المرأة يتلخص في قدرتها على الحمل. فكيف يبدو الذئب موضوعاً للسخرية؟ بأن يصار الى أبراز محاولته التي بذلها حيث أراد أن يقوم بدور المرأة . هكذا عمدت ذات القبة الحمراء الى ملئ جوف الحيوان المذكور بالحجارة -رمز العقم- فسقط الذئب ومات بناء على جرمه فقتل بالحجارة رمز العقم

التي تهزأ من أنتحاله للخصب التي تتمتع بها المرأة . أن هذه الحكاية التي يجسد أشخاصها الثلاثة الرئيسيون بموجب سلسلة النسب النسائية -أذ ان الصياد يعد في النهاية صورة اصطلاحية عن الأب لا وزن فعلياً له أنما تسلط الضوء الساطع على مسألة النزاع بين الجنسين . أنها حكاية المرأة التي تكره الرجل والتي تجسد ذاتها في انتصارها (فروم، ١٩٩٥، ص١١٧-١١٤ ) (أحمد، ٢٠١٢) .

### الضغوط النفسية Psychological Stresses :

أن الاستعمال المتعدد لمصطلح الضغوط يعد من أهم المشكلات عند دراستها أو التعامل معها، فهي تستعمل لوصف مختلف المواقف غير السارة والحوادث المسببة للكرب ، كما يمكن أن تستعمل لوصف الاستجابة السلوكية والوظيفية على أنها انعكاس للتعارض القائم بين الفرد وبيئته . ولقد أشار الباحثون الى أن الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان في أوقات مختلفة تتطلب من توافق او اعادة توافق مع البيئة. وبالتالي فإن الإنسان لا يستطيع الأحكام عنها أو الهروب منها ، لأن ذلك يعد نقص على فاعليات الفرد وقصور كفاءته فلا حياة بدون ضغوط ( منصور والبيلاوي، ١٩٨٩، ص٥ ) (الحو، ٢٠١٢، ص٣٤٦) .

### أنواع الضغوط :

يقسم مور (Moore,1975) الضغوط إلى ثلاثة أنواع :

- ١- الضغوط الناجمة عن التوترات الاعتيادية Ordinary Tension وتشمل المشكلات الصغيرة التي يواجهها الشخص في حياته اليومية.
- ٢- الضغوط النمائية Developmental Stress والتي ترتبط بمراحل النمو ويتطلب ذلك من الشخص تغييرا في عاداته وأسلوب حياته.

٣- ضغوط الأزمات الحياتية Life Crises Stresses وتكون قوية وتستمر لمدة قصيرة كالأمراض وموت شخص عزيز وقد تكون أحياناً ساره مثل المكسب المادي المفاجي ( Moore,1975,P.735 ) .

وقسم كل من سكوب وبرتيكارد (Schwap&Pritchard,1981) الضغوط بحسب شدتها إلى ثلاثة أنواع :

- ١- خفيفة يستمر تأثيرها من ثوان إلى ساعات.
- ٢- متوسطة يستمر تأثيرها من يوم إلى عدة أيام.
- ٣- شديدة ويكون استمرار تأثيرها لأسابيع أو أشهر حتى سنوات (الزبيدي، ٢٠٠٠، ص ٢٥).

#### النظريات المفسرة للضغط :

١- نظرية كانون ( Cannon Theory ) :

يرى كانون أن جسم الإنسان يعمل بميكانيزم يساعد في الاحتفاظ بحالة من الأتزان ، أي قدرة الجسم على مواجهة التغيرات التي تحدث وكذلك ميله الى العودة الى الوضع الفسيولوجي الذي كان عليه قبل الضغط ، وبالتالي فإن أي متطلب بيئي إذا فشل الجسم في التعامل معه فإنه يخل بهذا الأتزان (Oltmanns,2004,p273) (الثابت ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٢) .

٢- نظرية هانز سيلبي Hunz Selye :

تنطلق نظرية سيلبي ( Selye ) من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط Stressor يميز الشخص ويضعه على أساس استجاباته للبيئة الضاغطة ، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (عثمان ، ٢٠٠٩ ، ص ٩٨) .

وقد وصف سيلبي الأعراض العامة التي تظهر في الاستجابة لمختلف أنواع الضغوط والمعروفة بمتلازمة التكيف العام (General Adaptation Syndrome) حيث يرى أن متلازمة التكيف العام (G.A.S) تمر بثلاث مراحل هي :- ( المرحلة الأولى: رد الفعل الأنذاري (The Alarm Reaction) ، المرحلة الثانية : المقاومة (Resistance) ، المرحلة الثالثة :الاستنزاف(Exhaustion) .  
(Myer,2010,p.532)( Passer,2009,p.502) .

### ٣- نظرية هنري موري Henry Murray :

يرى موري Murray أن الضغوط من المؤثرات الأساسية للسلوك . وهي توجد في بيئة الإنسان ، وبعضها مادي وبعضها بشري. وتدفع هذه المثيرات الشخص كي يقترب أو يبتعد عن هدف خاص به. وهذه الضغوط تؤدي أما لتحقيق وأشباع الحاجات أو تجنب هذا الأشباع .وهي محكومة بالوضع الأسري والاجتماعي .وقد يلعب الوضع الاقتصادي للأسرة دوراً في ضغط ما . وقد يؤدي التنافر أو التناغم بين أفراد الأسرة أيضاً الى ضغوط من أنواع معينة(ملحم ،٢٠٠٩، ص٣١٩) .

ميز موري Murray بين نوعين من الضغوط هما: ١- ضغط ألفا Alpha Press: وهو الضغط الموجود بصورة فعلية فضلاً عن أنه يمكن الاستعلام أو الاستقصاء عليه علمياً ٢- ضغط بيتا Beta Press : وهو تفسير الشخص الخاص بالظاهرة كما يدركها (Murray,1963,p.122) .

قدم موري Murray تصنيفاً للضغوط مكون من (٢٠) ضغطاً رئيسياً تنفرع بدورها الى (٤٦) ضغطاً فرعياً كما موضح في جدول (١) (Murray,1963,Pp291-)  
(292)

### جدول (١)

### الضغوط الرئيسية والفرعية على وفق تصنيف موري

| ت | الفقرة                                                                 |
|---|------------------------------------------------------------------------|
| ١ | ضغط فقدان الإسناد العائلي P Family Insupport:                          |
|   | أ -التنافر الثقافي Cultural discord                                    |
|   | ب- التنافر العائلي Family discord                                      |
|   | ج- المعاملة ( أو الضبط ) المتقلب Capricious Discipline                 |
|   | د- انفصال الوالدين : الأب، أو الأم Separation: Parental Father, Mother |
|   | هـ- غياب الوالدين Absence Of Parent                                    |
|   | و- مرض الوالدين: الأب ، أو ألام parental Illness:father,mother         |
|   | ز- موت الوالدين:الأب ، أو الأم Death of parent :father ,mother         |
|   | ح- دونية الأبوين الأب ، أو الأم Inferior parent:father,mother          |
|   | ط- الأبوان المختلفان:الأب ، الأم Dissimilar parent: father , mother    |
|   | ي- الفقر poverty                                                       |
|   | ك- البيت غير المستقر Unsettled Home                                    |
| ٢ | ضغط الخطر أو سوء الحظ P Danger or Misfortune                           |
|   | أ- فقدان الدعم المادي : الارتفاع Physical Insupport:Height             |
|   | ب- الماء Water                                                         |
|   | ج-الوحدة ، و الظلام Aloneness , Darkness                               |
|   | د- الجو القاسي ، البرق Inclement Weather , Lightning                   |
|   | هـ - النار Fire                                                        |
|   | و- الحوادث Accident                                                    |
|   | ز- الحيوانات Animals                                                   |
| ٣ | ضغط العوز ( النقص ) أو الخسارة P lack or loss                          |
|   | أ- التغذية Nourishment                                                 |



| ت  | الفقرة                                                                                                                                                                                                                                  |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | ب- الممتلكات Possessions                                                                                                                                                                                                                |
|    | ج- الصداقة أو الرفقة Companionship                                                                                                                                                                                                      |
|    | د- التنوع Variety                                                                                                                                                                                                                       |
| ٤  | ضغط الاحتفاظ P Retention                                                                                                                                                                                                                |
| ٥  | ضغط النبذ P Rejection                                                                                                                                                                                                                   |
| ٦  | ضغط المنافسة P Rival                                                                                                                                                                                                                    |
| ٧  | ضغط ولادة أخوة P Birth Of Sibling                                                                                                                                                                                                       |
| ٨  | ضغط العدوان P Aggression                                                                                                                                                                                                                |
|    | أ- المعاملة السيئة من الذكور الكبار أو الإناث الكبار<br>P Maltreatment by Elder Male ,Elder Female<br>contemporaries<br>ب- المعاملة السيئة من الأقران Maltreatment by الأقران<br>ج- الأقران المتشاجرون Quarrelsome contemporaries       |
| ٩  | ضغط العدوان - السيطرة P Aggression -Dominance<br>أ- الضرب ، و الألم الجسدي Striking, Physical Pain<br>ب- التقييد Restraint                                                                                                              |
| ١٠ | ضغط السيطرة p Dominance<br>أ- الضبط Dominance<br>ب- التربية الدينية Religious Training                                                                                                                                                  |
| ١١ | ضغط السيطرة - الرعاية p Dominance -Nurturance<br>أ- الأنا المثالي للوالدين Parental Ego Idealism<br>ب- الأبوان المتملكان ، الأم، و الأب Possessive Parent, Mother, Father<br>ج- الأبوان المفرطان بالقلق والوسوسة Over-Solicitous Parent |
| ١٢ | ضغط الرعاية p Nurturance                                                                                                                                                                                                                |
| ١٣ | ضغط الاستجداد p Succorance                                                                                                                                                                                                              |
| ١٤ | ضغط الاحترام (الإكرام) P Deference                                                                                                                                                                                                      |

| ت  | الفقرة                                                                                                                                                                                      |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١٥ | ضغط الانتماء P Affiliation                                                                                                                                                                  |
| ١٦ | ضغط المرض                                                                                                                                                                                   |
| ١٧ | ضغط العش أو الخداع P Deception or Betrayal                                                                                                                                                  |
|    | الضغوط العضوية Intraorganic Press                                                                                                                                                           |
| ١٨ | ضغط الجنس P Sex<br>أ- التعري Exposure<br>ب- الغواية : الجنسية المثلية Seduction: Homosexual<br>ج- الغواية : الجنسية الضدية Seduction: Heterosexual<br>د- جماع الوالدين Parental Intercourse |
| ١٩ | ضغط العمليات الجراحية P Operation                                                                                                                                                           |
| ٢٠ | ضغط النقص أو (الدونية) P Inferiority<br>أ- الجسماني<br>ب- الاجتماعي<br>ج- العقلي                                                                                                            |

(Murry,1963,pp291-292).

قد يمثل عامل الضغط إشارة لأشياء مستقبلية فالأفراد في الحقيقة كثيراً ما يدركون العامل الضاغظ بالفعل ، ألا أنهم لا يفكرون في الموضوع في الزمن المضارع كأن يقول: أن الموضوع يفعل هذا او ذاك الآن وبدلاً من ذلك قي يتوقع الفرد الأشياء

فيقول قد يفعل الموضوع هذا أو ذاك معي (أذا أصبحت سلبياً) أو أنني قد أستعمل الموضوع بهذه الطريقة أو تلك (أذا ما أصبحت إيجابياً).  
أن العوامل البيئية الضاغطة ليست كلها استباقية بالكامل ، فكثيراً ما تعمل بعض أوجه الموقف الحالي على إثارة الصور الخاصة بمواقف (ضاغطة ماضية) ، وتتيح هذه الصور للفرد أن يقوم بوظائفه بشكل سلس وفعال مقارنة بالعوامل الضاغطة الحالية حيث أن الشخص لديه خبرة ماضية للتعرف كدليل مرشد (ألين، ٢٠١٠، ص٦٢٨).

أعتمد تصنيف موري للضغوط في كثير من الدراسات ، نذكر منها دراسة (عبدالواحد، ٢٠٠٨) المعنونة "المضامين النفسية للأساطير في أدب بلاد الرافدين" والتي أستهذفت التعرف على الضغوط والحاجات في أساطير بلاد الرافدين ، معتمداً منهج تحليل المحتوى طريقة للبحث ، والفكرة (الثيمة) وحدة للتحليل ، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج في مجال التعرف على الضغوط المؤكدة التي حصلت على أعلى التكرارات في أساطير بلاد الرافدين نذكر منها : ١- ضغط الاحترام (الأكرام)، ٢- ضغط السيطرة، ٣- ضغط العدوان . وأعتمد تصنيف موري أيضاً كأداة في دراسة (العجيلي، ١٩٩٧) الموسومة "دراسة تحليلية لقصص الأمهات العراقيات " معتمدة منهج تحليل المحتوى طريقة للبحث والفكرة وحدة للتحليل ، وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج في مجال التعرف على الضغوط المؤكدة الحائزة على أعلى التكرارات في قصص الأمهات العراقيات منها: ١- ضغط الاحترام ، ٢- ضغط الخطر، ٣- ضغط الاستنجد . وقامت (برادة وآخرون ، ١٩٧٤) بدراسة تحليلية لقصص الأطفال الشائعة ، وأستهذفت التعرف على الحاجات المؤكدة في قصص الأطفال والتي يقبل الأطفال على قرائتها ، وحسب الأثابة والعقوبة المادية والاجتماعية والذاتية ، وأشارت النتائج الى أن الحاجات التي تحظى بأعلى تكرارات هي : الاستقصاء، العدوان، والتودد،

والتحصيل، والعطف. كذلك أجرى جايلد وآخرون (Child and Other,1971) دراسته عن كتب الأطفال المدرسية عام ١٩٧١ للكشف عن أنماط السلوك الذي تقوم به الشخصية وفق تصنيف موري للحاجات والظروف المحيطة بالسلوك ونتائج السلوك (التعزيز) وهي الأثابة والعقوبة واللاتعزيز (الترك بدون أثابة أو عقوبة) وتم اختيار القصص التي يمكن أن تؤثر على سلوك الطفل وأظهرت النتائج الى أن حاجة البناء والتركييب أحتلت المرتبة الأولى تليها الحساسية، والأبتهاج ( Child,1971,Pp136-147) .

#### ٤- نظرية ريتشارد لازاروس Richard Lazarus :

يرى لا زاروس أن هناك ثلاث مراحل يمر بها الشخص عند تعرضه للضغط :-  
١- التعرض للموقف الضاغط وفيه يتعرض الشخص لنوعين من العوامل المسببة للضغط هما:- أ- المتطلبات البيئية: وتتمثل بالإحداث الخارجية التي يواجهها الشخص في حياته وتتطلب التوافق معها مثل ألامزات العائلية والوفاة والمرض.  
ب- المتطلبات الشخصية : وتمثل في طموح الشخص والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

٢- تقويم الموقف الضاغط ويمر بمرحلتين :- أ- التقويم الأولي (primary appraisal) : والذي يشير إلى العمليات المعرفية للتقويم الدال على مواجهة الفرد لمتطلبات النمو والتطور كتقويم الفرد للموقف الضاغط على انه خطير أو غير خطير إيجابي أو سلبي ويرى لازاروس بأن الأشخاص يقومون بالضغوط بثلاثة أشكال :-

١- لاعلاقي (Irrelevant).

٢- معتدل وإيجابي (Benign-Positive).

٣- الضاغطة (Stressful) وتكون على ثلاثة أنواع :

أ- الأذى / فقدان.

ب- التهديد. ج التحدي .

ب- التقويم الثانوي (Secondary appraisal) : ويتضمن طرائق التعامل مع  
الأخذ بالحسبان قيمة الطريقة المتعامل بها واحتمالية نجاحها أو فشلها ، وان محددات  
التقويم الثانوي تتضمن خبرات الشخص السابقة في تعامله مع مثل تلك المواقف ،  
والاعتقادات العامة حول الذات والبيئة ، وتقويمات الفرد لطاقته ومهارات حل المشكلة  
والإسناد الاجتماعي والمصادر المادية .

وتتضمن وسائل التقويم الثانوي أربعة أنواع هي :-

١- الوسائل الجسدية كالصحة والقدرة على التحمل.

٢- الوسائل الاجتماعية مثل عمل الفرد الاجتماعي.

٣- الوسائل النفسية وتتضمن اعتقاد الفرد بأنه يتحمل الألم ، ومهارات حل المشكلة  
وتقدير الذات.

٤- الوسائل المادية كالمساعدات المادية التي يمتلكها الفرد أو التي يحصل عليها.

ثالثا :- المواجهة أو الاستجابة : وفيها ويحاول الشخص اعتماد احد البدائل المتوافرة  
للاستجابة سواء كانت جهداً معرفياً أو فسيولوجياً أو سلوكياً للتخلص من الضغط  
( الحلو، ١٩٩٥، ص ٣٠ ) (Oltmannsm2004, P.p.272-273).

## الفصل الثالث منهجية البحث

### طريقة البحث :

تم اعتماد طريقة تحليل المحتوى (Content Analysis) لأنها الطريقة الملائمة لتحقيق هدف البحث .

### تحديد مصادر البيانات :

يتحدد البحث الحالي بقصة جندي الصفيح الصامد للكاتب الدنماركي هانس كريستيان أندرسن.

### أداة البحث :

أن اختيار التصنيف الذي يحلل بموجبه المحتوى يعتمد على مدى تحقيقه لأهداف البحث لذا فقد وجد الباحث في تصنيف (موري Murray) للضغوط أداة ملائمة لأهداف بحثه.

أن تصنيف (موري Murray) معقد ومركب . ويتطلب التحليل بموجبه جهداً ودقة كبيرين . فهو يحتوي على (٢٠) ضغطاً من الضغوط الرئيسة والتي تتفرع بدورها الى (٤٦) ضغطاً فرعياً.

### وحدة التحليل :

تم اعتماد الفكرة Theme كوحدة للتحليل.

### وحدة التعداد :

اعتمدت الدراسة الحالية التكرار (Frequency) وحدة للتعداد ، لغرض إعطاء الضغوط بعداً كمياً، وأعطى وزن متساو لكل وحدة من المحتوى المحلل وهي الطريقة الأكثر استعمالاً في هذا المجال (Holsti,1969,p,122) .

### خطوات التحليل :

تم أتباع الخطوات الآتية خلال عملية تحليل محتوى القصة:-

- ١- بناء أستمارة للقصة تتضمن: (التسلسل ،الفكرة، الضغط ) .
- ٢- قراءة نص القصة قراءة دقيقة من أجل التعرف على الفكرة الرئيسية فيه .
- ٣- تحديد الفكرة Theme التي تحتوي ضغوطاً ، ونوع تلك الضغوط .
- ٤- إعطاء تكرار واحد لكل ضغط .

#### قواعد التحليل :

- ١- تحلل الشخصيات التي تظهر في القصة سواء كانت حيوانية أو نباتية أو مختلف الأنواع الأخرى كشخصيات أنسانية .
  - ٢- إذا تضمنت فكرة صريحة على أكثر من ضغط بسبب (واو العطف) فأنها تحلل الى ثيمات مستقلة الواحدة عن الأخرى وبعدهد مرات العطف .
  - ٣- إذا لم تظهر في الجملة أية دلالة للضغوط لعدم اكتمال الفكرة فتقرأ عدة عبارات بعدها حتى تكتمل الفكرة وتوضح دلالتها .
- وقد أتبعت هذه القواعد في عدد من الدراسات مما يدل على ثباتها وأتساقها وموضوعيتها كدراسة (عزيز، ١٩٩٣) ودراسة (النوري ١٩٨٥) ودراسة (العجيلي، ١٩٧٩) .

#### الصدق Validity :

يعرف كرايبندروف (Krippendorff, 2004) الصدق بأنه تلك الخاصية المتعلقة بنتائج البحوث ، والتي تؤدي الى قبول تلك النتائج بوصفها صادقة ، وتحاكي العالم الحقيقي للبشر والظواهر والأحداث والخبرات والأفعال . وأن أداة القياس تعد صادقة إذا كانت تقيس ما يدعي مستعملها أن تقيسه. وأن تحليل المحتوى يكون صادقاً اذا كانت الاستدلالات المستخرجة من النصوص المتوافرة تتفق مع دليل مستمد من الملاحظات أو النظريات أو التفسيرات المتنافسة . أو من قدرته على تقديم معلومات تخص أفعال ناجحة(Krippendorff, 2004,p.313) .

وبما أن تصنيف موري (Murray) للضغوط في المعتمد هذه الدراسة من التصنيف المعروفة وقد تم اعتماده في عدة دراسات عربية وأجنبية لذا فإنه يمكن الاعتماد عليه في تحليل محتوى القصة في هذه الدراسة للوصول الى هدفها.

### الثبات : Reliability

لأستخراج الثبات عمد الباحث الى نوعين من الاتفاق شاع أستعمالهما في دراسات تحليل المحتوى وهما :

١- الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن :- وهو وصول الباحث الى النتائج نفسها عن طريق تحليل النص مرتين وعلى فترتين متباعدتين.

٢- الاتفاق بين الباحث ومحللين خارجيين :- ويعني وصول عدة محللين خارجيين الى نفس النتائج التي توصل لها الباحث \*.

وتم اعتماد معادلة (كوبر G. Cooper) لأيجاد الثبات (عبد الرحمن ٢٠٠٧، ص ٢٣٧)

وقد أظهرت النتائج ما يلي :

أولاً : بلغ معامل الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن ٩٥ % .

ثانياً : بلغ معامل الاتفاق بين الباحث والمحلل الأول ٧٥ % .

ثالثاً : بلغ معامل الاتفاق بين الباحث والمحلل الثاني ٧٢,20 % .

الوسائل الإحصائية :

تم اعتماد النسبة المئوية أساساً لتكرارات الضغوط في عينة البحث.

\*أسماء المحللين الذين قاموا بتحليل الثبات :

١-المحلل الأول م.د. عبد الرحيم عبد الصاحب / قسم علم النفس /كلية الآداب /جامعة بغداد .

٢-المحلل الثاني م.د.ثريا علي حسين / قسم علم النفس /كلية الآداب / جامعة بغداد .

### الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها



أظهرت نتائج التحليل وفق تصنيف موري (Murray) للضغوط Press وجود (١٠٧) فكرة تعبر عن الضغوط في حكاية ( جندي الصفيح الصامد ) ، وتم ترتيب الضغوط تنازلياً من الأعلى الى الأدنى حسب مجموع تكراراتها ونسبتها المئوية قياساً الى مجموع تكرارات الضغوط الكلي في عينة البحث ، وكما مبين في جدول (٢).

## جدول (٢)

تسلسل الضغوط وتكراراتها ونسبتها المئوية

| التسلسل | الضغط                     | تكراره | الرتبة | نسبته المئوية |
|---------|---------------------------|--------|--------|---------------|
| ١       | ضغط الخطر أو سوء الحظ     | ٣٠     | ١      | ٢٨,٠٣٧%       |
| ٢       | ضغط الانتماء              | ٢٠     | ٢      | ١٨,٦٩%        |
| ٣       | ضغط السيطرة               | ١٧     | ٣      | ١٥,٨٨%        |
| ٤       | ضغط الاحترام              | ١٤     | ٤      | ١٣,٠٨٤%       |
| ٥       | ضغط العدوان               | ١٣     | ٥      | ١٢,١٤٩%       |
| ٦       | ضغط العوز                 | ٤      | ٦      | ٣,٧٣٨%        |
| ٧       | ضغط فقدان الأسناد العائلي | ٢      | ٨,٥    | ١,٨٦٩%        |
| ٨       | ضغط العدوان السيطرة       | ٢      | ٨,٥    | ١,٨٦٩%        |
| ٩       | ضغط الرعاية               | ٢      | ٨,٥    | ١,٨٦٩%        |
| ١٠      | ضغط النقص أو الدونية      | ٢      | ٨,٥    | ١,٨٦٩%        |
| ١١      | ضغط السيطرة - الرعاية     | ١      | ١١     | ٠,٩٣٤%        |
| ١٢      | ضغط الاحتفاظ              | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ١٣      | ضغط النبذ                 | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ١٤      | ضغط المنافسة              | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ١٥      | ضغط ولادة أخوة            | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ١٦      | ضغط الاستجداد             | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ١٧      | ضغط الجنس                 | صفر    | ١٦     | صفر           |

| التسلسل | الضغط                 | تكراره | الرتبة | نسبته المئوية |
|---------|-----------------------|--------|--------|---------------|
| ١٨      | ضغط الغش              | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ١٩      | ضغط المرض             | صفر    | ١٦     | صفر           |
| ٢٠      | ضغط العمليات الجراحية | صفر    | ١٦     | صفر           |
| المجموع |                       | ١٠٧    |        | %١٠٠          |

وبعد ذلك حددت نقطة قطع (Cutting Point) نسبته ٢٥% وهي نسبة سارت عليها الدراسات عند تحليلها للمحتوى المحلل كدراسة (العجيلي، ١٩٩٧، ص ٧٦) وقد تم بموجب هذه النسبة اختيار الضغوط الخمسة الأولى وهي: (١- ضغط الخطر وسوء الحظ، ٢- ضغط الانتماء، ٣- ضغط السيطرة، ٤- ضغط الاحترام، ٥- ضغط العدوان). على أساس أنها أكثر الضغوط تأكيداً في القصة حيث بلغ مجموع نسب هذه الضغوط (٨٤، ٨٧).

ومن نفس المنطلق تم اختيار الضغوط الخمسة الأخيرة وهي: ١- ضغط العمليات الجراحية، ٢- ضغط المرض، ٣- ضغط الغش أو الخداع، ٤- ضغط الجنس، ٥- ضغط الاستتجاد. على أساس أنها أقل الضغوط تأكيداً في القصة حيث بلغ مجموع نسب هذه الضغوط (صفر).

ولتسليط الضوء على أهمية هذه الضغوط تم عرضها على النحو الآتي:

أولاً : الضغوط المؤكدة في قصة جندي الصفيح الصامد .

#### ١- ضغط الخطر أو سوء الحظ P Danger or Misfortune:

أحتل هذا الضغط المرتبة الأولى بتكرار قدره (٣٠) فكرة ، وبنسبة مئوية مقدارها (٢٨,٠٣%)، وهذا يعني أن ظهوره بهذه النسبة العالية يدل على

توظيف الخوف من الأخطار المادية والحيوانية واستعمالها كعوامل ضغط في توجيه السلوك . ويبدو أن مثل هذا الأسلوب وأستعماله بهذه الكثافة قد لا يكون أمراً جيداً لأنه قد يؤدي تكوين شخصية هيابة تخشى المغامرة والأقدام (العجيلي ،١٩٩٧، ص٧٨) .

## ٢- ضغط الانتماء P Affiliation :

أحتل هذا الضغط المرتبة الثانية بتركرر قدره (٢٠) فكرة وبنسبة مئوية مقدارها (١٨,٦٩%) . يدل ظهور هذا الضغط على التأثير الذي يلعبه الأقران وتكوين الصداقات في حياة الطفل . أن أدراك الطفل لأنتمائه لمجموعة الأقران يعطيه شعور بتقدير الذات .

## ٣- ضغط السيطرة P Dominance :

أحتل هذا الضغط المرتبة الثالثة بتركرر قدره (١٧) فكرة وبنسبة مئوية مقدارها (١٥,٨٨%) . يشير ظهور ضغط السيطرة الى وضع العقوبات أمام السلوك بضمنها الإقناع والإكراه أو كل أشكال التأثير القوي وقد يصاحبها العدوان .

## ٤- ضغط الاحترام P Deference :

أحتل هذا الضغط المرتبة الرابعة بتركرر قدره (١٤) فكرة وبنسبة مئوية مقدارها (١٣,٠٨٤%) . يدل ظهور هذا الضغط الى أستعمال أسلوب المدح والاحترام والإعجاب ومنح المكانة الرفيعة كضغط لتوجيه سلوك الطفل ، ويمكن القول أن أستعمال هذا الضغط في عملية التنشئة الاجتماعية أسلوب جيد مع الانتباه الى عدم الأفراط به .

## ٥- ضغط العدوان P Aggression :

أحتل هذا الضغط المرتبة الخامسة بتركرر قدره (١٣) فكرة وبنسبة مئوية مقدارها (١٢,١٤٩%) . يشير ظهور هذا الضغط الى مختلف حالات الصراع

(ممثلة بشخص القصة ولاسيما جندي الصفيح)، حيث يتشكل كفعل ضاغط مؤذي ومقلق بعدة أشكال منها البدني واللفظي وأحياناً (العدوان غير المبرر) وقد يظهر في شكل تسخير بعض مظاهر الطبيعة كسلاح ، أن الركون الى هذا النوع من الضغط كأسلوب تنشئة للطفل له نتائج غير محمودة العواقب على البناء النفسي وسلامة صحة الطفل النفسية حاضراً ومستقبلاً.

ثانياً : الضغوط الضعيفة في قصة جندي الصفيح الصامد .

أظهرت النتائج أن الضغوط الضعيفة في القصة هي :

١- ضغط العمليات الجراحية P Operation :

فبالنسبة لضغط العمليات الجراحية يرى الباحث أن عدم أستعمال هذا النوع من الضغوط على السلوك في هذه القصة بسبب عدم شيوع مفهوم العمليات الجراحية لدى الأطفال في الوقت الذي كتبت فيه الحكاية عام ١٨٣٨ .

٢- ضغط المرض P Illness :

أما ضغط المرض فلم يستعمل كأسلوب ضاغط لحمل الطفل على القيام بالسلوك المطلوب فمرده كما يرى الباحث بسبب نوع الحكمة الفنية للقصة والتي بنية على عنصر الحركة للشخصية الرئيسية .

٣ - ضغط الغش أو الخداع P Deception or Betrayal :

لم يعتمد ضغط الغش والخداع كضغط لتوجيه سلوك الطفل في هذه القصة وهو ظاهرة جيدة ، فاللجوء الى هذا النوع من الضغوط يجعل الطفل شاكاً وتهكمياً لا يثق بأمانة وسلامة نيات الآخرين .

٤- ضغط الجنس P Sex :

وكذلك ضغط الجنس فقد ظهر أنه من الأساليب ضعيفة الاستعمال في هذه القصة للضغط على السلوك وتوجيهه بالاتجاه المرغوب فيه بسبب الفئة العمرية الموجهة لها القصة .

#### ٥ - ضغط الاستتجاد P Succorance :

أما بالنسبة لضغط الاستتجاد فلم يظهر كضغط مستعمل في هذه القصة بسبب تعارضة مع بناء شخصية بطل القصة ، فجندي الصفيح الصامد يظهر شجاع وذو تقدير عالي للذات، لا يطلب النجدة أو الرحمة من أي شخص وتحت أشد الظروف .

#### التوصيات :

أعادة نشر قصص الكاتب هانس كريستيان أندرسن على شكل طبعات مصورة أو أفلام رسوم متحركة .

#### المقترحات :

- ١ - إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي تتناول قصص أخرى لنفس الكاتب .
- ٢ - إجراء دراسات للتعرف على القيم أو الحاجات أو أنماط الشخصية في قصص الكاتب هانس كريستيان أندرسن أو لحكايات الأطفال العالمية .

#### المصادر

١. إبراهيم ،نبيلة (١٩٧٢):قصصنا الشعبي من الرومانسية الى الواقعية، بيروت، دار العودة.
٢. أحمد ،دارين(٢٠١٢):ذات القبة الحمراء والخبرة الجنسية ، موقع معابر [http://www.maaber.org/issue\\_january10/depth\\_psychology1.htm](http://www.maaber.org/issue_january10/depth_psychology1.htm)

٣. إسماعيل ،د.حقي(٢٠١٢):الأطفال والقصص الخرافية،منتديات تخاطب  
[www.ta5atub.com/t1721-topic](http://www.ta5atub.com/t1721-topic)
٤. إسماعيل ،عزالدين(ب.ت):التفسير النفسي للأدب،دار العودة بيروت.
٥. أندرسن ،هانس كريستيان(٢٠٠٦):قصص وحكايات خرافية،ترجمة دنى غالي و  
ستي غاسموسن،ط١،دار المدى للثقافة و للنشر،سورية.
٦. أوزي ،أحمد(٢٠٠٢):التحليل النفسي والأدب القصصي،مجلة دراسات  
عربية،عدد ربيع ٢٠٠٢،بيروت .
٧. ايتس ،كلايسانيكولا(٢٠٠٢):نساء يركضن مع الذئب.الاتصال بقوى المرأة  
الوحشية،ط١،المجلس الأعلى للثقافة،مصر .
٨. بتلهام ،برونو(١٩٨٥):التحليل النفسي للحكاية الشعبية،دار المروج للطباعة  
والنشر والتوزيع،بيروت .
٩. بركات ،فانت سليم(٢٠١٠):مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في  
سورية،مجلة جامعة دمشق،مجلد ٢٦ ،العدد الثالث.
١٠. بعلوشة ،أبراهيم محمد(ب.ت):بحث حول الفن الشعبي وأثره في التكوين  
النفسي للطفل،وزارة الإعلام، الهيئة العامة للاستعلامات،مصر
١١. بكر ،محمد ألياس(١٩٧٥):دراسة مقارنة للقيم بين طلبة الجامعة  
الثانويات،بغداد،جامعة بغداد،كلية التربية،رسالة ماجستير غير منشورة .
١٢. الثابت ،أوهام نعمان ثابت(٢٠٠٩):الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي  
الاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر في الأردن ،  
أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية الآداب والتربية في الأكاديمية العربية  
المفتوحة بالدنمارك،عمان.

١٣. الحجامي، عبد الرسول عداي معارج (٢٠٠٥): سمات شخصية البطل في ألف ليلة وليلة، بغداد، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.
١٤. حسين، د. كمال الدين (٢٠١٢): دراسة الجوانب التربوية في الحكاية الخرافية، موقع أدب الأطفال العربي، <http://www.adabatfal.com/forums>
١٥. الحلو، بثينة منصور (١٩٩٥): قوة تحمل الشخصية وأساليب التعامل مع ضغوط الحياة، كلية الآداب جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
١٦. الحلو، د. علي حسين. ود. عبد الرحيم عبد الصاحب (٢٠١٢): الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ٨٥، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية العراق.
١٧. الخولي، د. وليم (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، مصر، دار المعارف.
١٨. درنوني، سليم (٢٠١٢): قراءة سو سيولوجية أنثروبولوجية لحكاية بقرة اليتامى، ج٣، [www.dernounisalim.com/tag/بقرة-اليتامى/](http://www.dernounisalim.com/tag/بقرة-اليتامى/)
١٩. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (١٩٨٩): مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
٢٠. رالف، رزق الله (١٩٨١): فرويد، الأدب وأديب الملك، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد ١١ نيسان، لبنان، بيروت، مركز الأتماء القومي.
٢١. الزبيدي، كامل علوان (٢٠٠٠): الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة.

٢٢. صالح، قاسم حسين (٢٠٠٥): علم النفس الشواذ والأضطرابات العقلية والنفسية، مطبعة جامعة صلاح الدين، أربيل.
٢٣. عامود، بدر الدين (٢٠٠١): علم النفس في القرن العشرين، ج١، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
٢٤. عبد الحليم، شوقي (١٩٧٨): الفولكلور والأساطير العربية، دار أبن خلدون ، بيروت.
٢٥. عبد الخالق، عبد الرحمن (٢٠١٢): دور الأسطورة والحكاية في تنمية مخيلة الطفل العربي وأثرها، موقع الحوار المتمدن  
<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=39571>
٢٦. عبد الرحمن، د. أنور حسين. ود. عدنان حقي (٢٠٠٧): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، بغداد.
٢٧. عبد الواحد، عباس فاضل (٢٠٠٨): المضامين النفسية للأساطير في أدب بلاد الرافدين، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢٨. عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١): القلق وأدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٩. العجيلي، شذى عبد الباقي (١٩٧٩): دراسة تحليلية لقصص الأمهات العراقيات ، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
٣٠. عزيز، عمر إبراهيم (١٩٩٣): القيم السائدة في القصص الشعبية العربية والكردية للأطفال في الكتب المطبوعة في العراق. دراسة مقارنة، جامعة بغداد كلية التربية أبن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
٣١. فروم، أريك (١٩٩٥): اللغة المنسية مدخل الى فهم الأحلام والحكايات والأساطير، ترجمة د. حسين قبيسي، الدار البيضاء، المركز القومي.



٣٢. فرويد ،سيغموند(١٩٨٦):الهذيان والأحلام في الفن ،ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة،بيروت.
٣٣. الفصيل ،سمر روجي(١٩٨١):مشكلات قصص الأطفال في سورية، منشورات اتحاد الكتاب العرب ،سورية .
٣٤. القريشي ،علي تركي نافل (٢٠٠٩):الضغط الاجتماعي المزمن وعلاقته بالاستغراق والخبرات التفكيرية لدى طلبة الجامعة،جامعة بغداد،كلية الآداب،أطروحة دكتوراه غير منشورة.
٣٥. كلارج ،جيسكا(٢٠٠٨):الحكايات الفولكلورية والخرافات والأساطير، ط١،ترجمة حازم مالك محسن،بيت الحكمة بغداد.
٣٦. المختاري ،زين الدين (١٩٨٨): المدخل الى نظرية النقد النفسي ،دمشق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب .
٣٧. منصور ،طلعت .وفيو لا البيلاوي(١٩٨٩):قائمة الضغوط النفسية دليل التعرف على الصحة النفسية للمعلمين،ط١،مكتبة الأنجلو مصرية.
٣٨. نجيب ،أحمد(١٩٩٤):أدب الأطفال،الطبعة الثانية،دار الفكر العربي،القاهرة ،مصر.
٣٩. النوري ،خولة أحمد(١٩٨٥):القيم في قصص الأطفال في بعض الأقطار العربية،جامعة بغداد،أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٤٠. هانس كريستيان أندرسن ، الموسوعة العالمية وكبيديا [ar.wikipedia.org/wiki/هانس\\_كريستيان\\_أندرسن](http://ar.wikipedia.org/wiki/هانس_كريستيان_أندرسن)
٤١. هول ،ك.ولنذري ج(١٩٧١):نظريات الشخصية،ترجمة د.فرج أحمد فرج ،القاهرة ،الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر .

٤٢. هومبيرت ،إيلي(١٩٩١):كارل غوستاف يونج.الأساسيات في النظرية والممارسة،ترجمة وجيه أسعد،دمشق،منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية .

٤٣. هيثمان ،فريدريك(١٩٨٥):الحكاية الخرافية الشعبية عرض تاريخي،مجلة فكر وفن،العدد ٤١ ، برلين.

٤٤. الهيتي ،هادي نعمان (١٩٨٦): أدب الأطفال .فلسفته.وفنونه. وسائطه،الهيئة المصرية العامة للكتاب .القاهرة .

٤٥. الهيتي ،هادي نعمان(١٩٨٨):ثقافة الأطفال،سلسلة عالم المعرفة ،العدد ١٢٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.

٤٦. الين ،بيم.ب(٢٠١٠):نظريات الشخصية -الأرتقاء -النمو-التنوع،ترجمة أ.د.علاء الدين كفاقي وآخرون،دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.

## Resources:

1. Child, Irvin L. and others. (1971). Children's Textbooks and Personality Development in Thompson, George and others (eds). Social Development and Personality. New York: Wiley
2. Hart, David, L. (1977). Myths and Fairy Tales: Jungs View , International Encyclopedia of Psychiatry, Psychology, Psychoanalysis and Neurology. Vol.7, New York, produced for Aesculpius Publishers, Inc .
3. Holsti, O.R. (1969). Content Analysis of the Social Science and Humanities. New York: Addison-Wesley.
4. Lazarus, R.C. (1976). Patterns of Adjustment 3<sup>rd</sup>. ed. McGraw Hill Ltd .
5. Moor, T. (1975). Stress in Normal Childhood in Live Society Stress and Disease. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press

6. Moss, G.E. (1973). Illness community and Social Interaction. John Wiley and Sons, Inc.
7. Murray, H. A. (1963). Exploration in Personality. Oxford: Oxford University Press.
8. Oltmanns, Thomas. E. and Robert E. E. (2004). Abnormal Psychology. 4<sup>th</sup> ed. New Jersey: Saddle River.
9. Jorgensen, Jeana. (2008). Psychological Approaches, The Greenwood Encyclopedia Of Folktales And Fairy Tales, Greenwood Press, London.
10. Hass, Donald. (2000). Psychology And Fairy, in The Oxford Companion to Fairy Tales, Edited by Jack Zipes, Oxford University Press, New York.
11. Passer, Michael. W and Ronald E .Smith. (2009). Psychology The Science Of Mind And Behavior , Fourth. ed, McGraw. Hill, New York.
12. Myers, David G. (2010). Psychology , Ninth ed, In Modules Worth Publishers, New York.
13. Krippendorff, Klaus. (2004). Content Analysis An Introduction to Its Methodology , Sage Publication ,USA.

**The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate)Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes**

**Abdul Jalil A. Majid Ahmad**

**ABSTRACT**

It was investigated the kinetic of the reduction reaction of tris(oxalate)cobaltate by L-ascorbic acid,  $H_2A$ , at different acidity. The Co(III) complex was monitored at 600 nm, under pseudo-first-order conditions:  $[H_2A] = 3.0 \times 10^{-2} \text{ mol L}^{-1}$ ,  $[Co(C_2O_4)_3]^{3-} = 3.0 \times 10^{-3} \text{ mol L}^{-1}$ , in the presence of CDTA ( $3.0 \times 10^{-3} \text{ mol L}^{-1}$ ) and ionic strength  $1.0 \text{ mol L}^{-1}$ , (NaCl) at  $25.0 \pm 0.1^\circ \text{C}$ . The catalytic activity of CDTA metal ion complexes of Fe(III), Ni(II), Cu(II), Cr(III) and Mn(II) was also examined. The pseudo-first-order rate constant was proportional to the concentration of Fe(III)/CDTA, which is the best catalyst, in the range of  $(1-10) \times 10^{-5} \text{ mol L}^{-1}$ .

**Introduction**

The redox reactions of L-ascorbic acid are of fundamental interest in chemistry,

biochemistry, pharmacology and several areas of medicine, since it is necessary in human diet in order to synthesize collagen and epinephrine, besides preventing scurvy. L-Ascorbic acid,  $H_2A$ , has two acid protons ( $pK_1 = 4.04$  and  $pK_2 = 11.34$ ), and is a strong reducing agent ( $E^0 D/H_2A = 0.390 \text{ V vs. N.H.E.}$ ) in aqueous solution. This reduction potential depends on the medium acidity, and in some cases the  $HA^-$ ,  $HA^\bullet$ ,  $A^{\bullet-}$  radicals may be formed as intermediate species.<sup>1-4</sup>

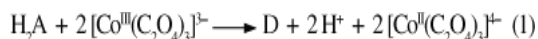
Redox studies of L-ascorbic acid by various metal ion complexes have proposed the formation of a protonated ascorbate free radicals as  $H_2A^{+\bullet}$  or  $HA^\bullet$  but not the radical  $A^{\bullet-}$  in the rate-determining step.<sup>3-9</sup>

The oxidation studies of L-ascorbic acid by  $[Co(C_2O_4)_3]^{3-}$  were already performed in basic and acid aqueous solutions, and it

was pointed out that the redox process in acidic medium ( $3.2 < \text{pH} < 4.7$ ) produced L-dehydroascorbic acid, D (equation 1). L-dehydroascorbic acid, D, also includes the hydration and cyclization of D form, with formation of the bicyclic-L-dehydro species.<sup>8,9</sup> These studies indicated an outer-sphere electron-transfer

## The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

process and no evidence of stable intermediate species formation.



The redox reaction rate demonstrates a strong dependency on the pH and the oxidation of  $\text{A}^{2-}$  showed to be faster than  $\text{HA}^-$  or  $\text{H}_2\text{A}$ .<sup>8,9</sup>

It was found that iron(III) catalyzes the oxidation of L-ascorbic acid by dissolved oxygen, hydrogen peroxide, peroxide-bound chromium and  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  in presence of EDTA.<sup>10-14</sup> This last study, performed in universal buffer medium, led to a linear relationship between the observed pseudo-first order constant and the iron(III)/EDTA complex concentration.<sup>14</sup>

The catalytic effect of iron(III)/EDTA could be explained by the much faster reactions of iron(III)/EDTA, rather than  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$ , with L-ascorbic acid.<sup>14</sup> The rate constants for the reduction of several iron(III)/complexes and  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  by L-ascorbic acid are reported in the literature and showed the strong influence of acidity and also the effect of the ligand, L, coordinated to Fe(III) (L =  $\text{H}_2\text{O}$ , phen, EDTA, bipy,  $\text{C}_2\text{O}_4^{2-}$ ).<sup>5,6,8-10,14-17</sup>

The reaction of Fe(II) with  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$ , which was investigated by some authors, has also to be considered. By keeping  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  at  $5 \times 10^{-2} \text{ mol L}^{-1}$ , which is about ten times over iron(II) concentration, the  $k_{\text{obs}}$  value obtained for the redox reaction was  $9.49 \text{ s}^{-1}$  and  $k = 190 \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$ .<sup>18-20</sup>

In this work the catalytic effect of iron(III) on the oxidation of L-ascorbic acid by  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  was studied in the presence of polyaminocarboxylic acid, CDTA ( $\text{pK}_1 = 2.42$ ;  $\text{pK}_2 = 3.54$ ;  $\text{pK}_3 = 5.84$  and  $\text{pK}_4 = 9.22$ ), in a universal buffer solution over a large pH region. This study provides information to improve an analytical method for iron(III) at  $\text{pH} = 7.0$ .<sup>14,17</sup> For comparative studies, the catalytic effect of others transitions metal ions such as: Ni(II), Cu(II), Cr(III) and Mn(II) was also investigated.

## Experimental

### Reagents and solutions

All reagents used were from AR or CP specification and all solutions were prepared using deionised water obtained from a Nanopure System. Sodium chloride (Merck), stock solution ( $2.0 \text{ mol L}^{-1}$ ), was prepared without further purification or

## The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

standardization. Sodium hydroxide (Aldrich), 1.768 mol L<sup>-1</sup> was standardized with potassium hydrogenphthalate.<sup>21</sup>

CDTA, trans-1,2-cyclohexylethenedinitrilotetraacetic acid, C<sub>14</sub>H<sub>22</sub>N<sub>2</sub>O<sub>8</sub> .H<sub>2</sub>O (Merck), stock solution (1.5x10<sup>-2</sup> mol L<sup>-1</sup>, pH = 5.8) was prepared by dissolution in NaOH standard solution (pH= 5.8).

Phosphoric, acetic and boric acids (Merck) 1.80 mol L<sup>-1</sup> stock solutions were diluted to 0.180 mol L<sup>-1</sup> and then standardized with NaOH solution (0.1768 mol L<sup>-1</sup>).

Iron(III) perchlorate (Aldrich) stock solution (6.0x10<sup>-2</sup> mol L<sup>-1</sup>) was standardized by complexometric method with EDTA.<sup>21</sup> The potassium tris(oxalate) cobaltate(III) salt was prepared as described elsewhere.<sup>22</sup> It was dissolved in buffer solution just before use in order to get a solution 6.0 x 10<sup>-3</sup> mol L<sup>-1</sup>. L-Ascorbic acid (Merck), L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub>, was also dissolved in buffer solution, just before use, in order to obtain a solution 6.0 x 10<sup>-2</sup> mol L<sup>-1</sup>.

*Working solutions and spectrophotometric measurements*

Several universal buffers solutions were prepared

containing H<sub>3</sub>PO<sub>4</sub>, H<sub>3</sub>C-COOH and H<sub>3</sub>BO<sub>3</sub> (0.18 mol L<sup>-1</sup> of each). NaOH 1.768 mol L<sup>-1</sup> standard solution was used to adjust the pH of the buffers solutions from 3 to 8.<sup>23</sup> NaCl 2.0 mol L<sup>-1</sup> solution was used to make up the ionic strength 1.0 mol L<sup>-1</sup> in all working solutions.

The working solutions were prepared by mixing equal volumes of the of L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub> 6.0 x 10<sup>-2</sup> mol L<sup>-1</sup> and [Co(C<sub>2</sub>O<sub>4</sub>)<sub>3</sub>]<sup>3-</sup> 6.0 x 10<sup>-3</sup> mol L<sup>-1</sup> solutions containing CDTA 6.0 x 10<sup>-3</sup> mol L<sup>-1</sup>. In the catalytic studies iron(III) was added as Fe(III)/CDTA in the L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub> solution just before mixing, once Fe(III) is reduced by L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub>.

The final solutions concentration of [Co(C<sub>2</sub>O<sub>4</sub>)<sub>3</sub>]<sup>3-</sup>, CDTA, L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub> and Fe(III)/CDTA, after mixture, were 3.0x10<sup>-3</sup>, 3.0x10<sup>-3</sup>, 3.0x10<sup>-2</sup> and (1-10)x10<sup>-5</sup> mol L<sup>-1</sup>, respectively.

A glass electrode, combined with an Ag/AgCl reference electrode, Metrohm AG Herisau, filled with 3.0 mol L<sup>-1</sup> NaCl and a 654 pHMeter Metrohm instrument were used in the pH measurements at (25.0 ± 0.1) °C.

Spectrophotometric measurements were performed in a Hewlett Packard 8452A

# The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

---

diode-array spectrophotometer using a thermostated Tanden cell (optical path length = 0.875 cm).

## Results and Discussion

### *Data treatment*

The redox reaction was followed spectrophotometrically at 600 nm where the major absorbing species is the complex  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  (molar absorptivity of  $150 \pm 10 \text{ mol}^{-1} \text{ L cm}^{-1}$ ).<sup>14</sup>

A ten times excess of L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub> over  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  was kept in all experiments in order to have pseudo first order conditions. As the reaction was not affected by dissolved oxygen it was not necessary to eliminate the dissolved air before the kinetic runs.

The kinetic curves were analysed with the OLIS KINFIT set of programs. All the observed rate constants values presented in this work are the mean of at least three determinations and have an average error smaller than 5%.<sup>24</sup>

### *The pH influence on the uncatalysed reaction*

The variation of  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  concentration with time from the reduction by L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub>, in the absence of any CDTA metal ion complexes showed a pseudo-first-order behaviour.

These experiments were carried out over a large pH range in universal buffer solution containing CDTA, which was added to avoid precipitation of cobalt(II) and cobalt(III) oxalate at high pH. No experiments at pH lower than 3.0 were carried out, due to the  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  decomposition and precipitation of CDTA.<sup>25,26</sup>

The dependence of  $k_{obs}$  with pH ([Figure 1](#)) suggests that the H<sub>2</sub>A specie is much less reactive than the HA<sup>-</sup> species. In the  $6.0 < \text{pH} < 7.5$  range, where HA<sup>-</sup> is the predominant species, the  $k_{obs}$  value is almost constant. It was observed that at pH higher than 10 the oxidised species, D, decomposes rapidly.<sup>1,4,14</sup>

# The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

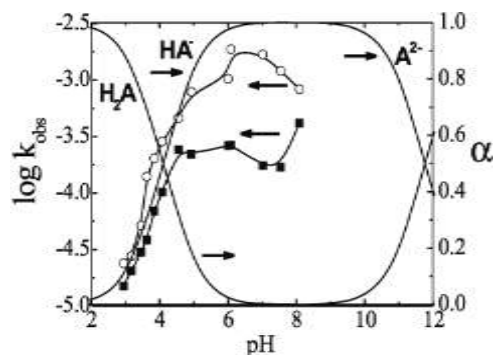
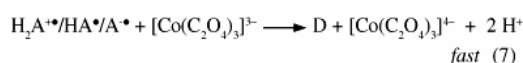
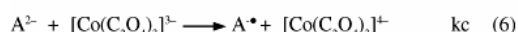
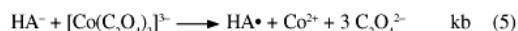
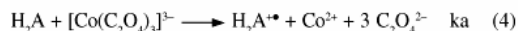
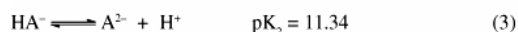
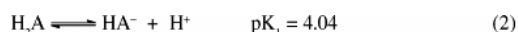


**Figure 1.** The diagram distribution ( $\alpha$  vs. pH) for  $\text{L-C}_6\text{H}_7\text{O}_5$  and the variation of  $k_{\text{obs}}$  in function of acidity ( $\log k_{\text{obs}}$  vs. pH) for redox reaction between  $\text{L-C}_6\text{H}_7\text{O}_5$  and  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  without (■) and with  $[\text{Fe}(\text{III})/\text{CDTA}] = 1.0 \times 10^{-3} \text{ mol L}^{-1}$  as catalyst (○).  $[\text{L-C}_6\text{H}_7\text{O}_5] = 3.0 \times 10^{-2} \text{ mol L}^{-1}$ ;  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-} = 3.0 \times 10^{-3} \text{ mol L}^{-1}$ ;  $[\text{CDTA}] = 3.0 \times 10^{-3} \text{ mol L}^{-1}$ ; ionic strength =  $1.0 \text{ mol L}^{-1}$  kept with NaCl in universal buffer ( $25.0 \pm 0.1$ ) °C.

The sequence of reactions represented below, may describe the mechanism.<sup>8,9,14</sup>



The reduction rate of the tris(oxalate)cobaltate(III) complex concentration is given by the rate law described in equation 8. Using the experimental data obtained at pH range from 3 to 5 the rate law under pseudo-first-order conditions can be written by equation 9, which results in

equation 10 (in all equations  $\text{C}_{\text{H}_2\text{A}}$  is the total concentration of ascorbic acid).

$$\frac{d[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}}{dt} = 2 \left\{ k_a [\text{H}_2\text{A}] + k_b [\text{HA}^-] + k_c [\text{A}^{2-}] \right\} [\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-} \quad (8)$$

In this pH range the contribution  $\text{A}^{2-}$  is very small (see Figure 1) and the term  $k_c [\text{A}^{2-}]$  can be ignored.

$$\frac{d[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}}{dt} = 2 \left\{ \frac{k_a [\text{H}^+] + k_b K_1}{[\text{H}^+] + K_1} \right\} \text{C}_{\text{H}_2\text{A}} [\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-} \quad (9)$$

$$k_{\text{app}} = \frac{2k_a [\text{H}^+] + 2k_b K_1}{[\text{H}^+] + K_1} \cdot \text{C}_{\text{H}_2\text{A}} \quad (10)$$

By working under limiting conditions, such as  $k_a$  is much smaller than  $k_b$  because  $\text{H}_2\text{A}$  (equation 4) reacts much slower than  $\text{HA}^-$  (equation 5), the term  $2k_a [\text{H}^+]$  can be neglected and the equation 10 can be represented as equation 11, as follows:

$$\frac{1}{k_{\text{app}}} = \frac{[\text{H}^+]}{2k_b K_1 \text{C}_{\text{H}_2\text{A}}} = \frac{1}{2k_b \text{C}_{\text{H}_2\text{A}}} \quad (11)$$

Taking the equation 11, in the pH region from 3 to 5, a plot of  $1/k_{\text{obs}}$  vs.  $[\text{H}^+]$  provides a linear relationship and from the slope and intercept the values of  $k_b$  and  $K_1$  can be, respectively, obtained (Figure 2). The least squares regression ( $Y = 5465 + 6.382 \times 10^6 X$ ,  $r = 0.97$ ) showed



# The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

some dispersion of the experimental data in spite of the  $k_{obs}$  values have been obtained with the average error smaller than 5%. The values found were  $k_b = (3.2 \pm 1.5) \times 10^{-3} \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$  and  $K_1 = (0.83 \pm 0.09) \times 10^{-4} \text{ mol L}^{-1}$  and the order of magnitude of these data is in good agreement with the literature:  $k_b = 4.1 \times 10^{-3} \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$ ,  $K_1 = 1.12 \times 10^{-4} \text{ mol L}^{-1}$ ,  $k_b = 7.0 \times 10^{-3} \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$  and  $K_1 = 0.71 \times 10^{-4} \text{ mol L}^{-1}$ .<sup>9,14</sup>

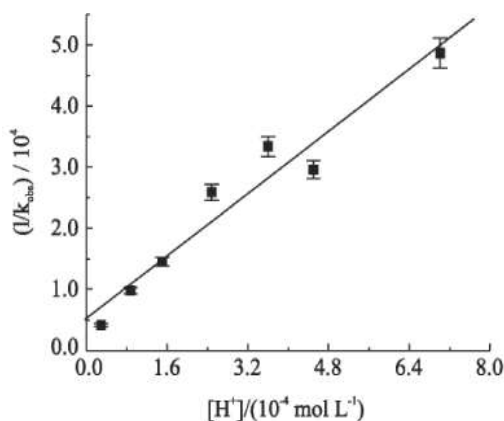


**Figure 2.** Determination of  $k_b$  considering the equation (11).  $K_1$  and the  $k_{obs}$  calculated in the range of pH 3-5.

By using the experimental data, which were obtained in the pH range from 6.0 to 8.0, the rate law can be described according to the following equations:

$$\frac{d[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3^{3-}]}{dt} = 2k_c [\text{A}^{2-}] [\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3^{3-}] = 2k_c \frac{K_2 \cdot C_{\text{H}_2\text{A}}}{[\text{H}^+]} [\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3^{3-}] \quad (12)$$

$$k_{obs} = 2k_c \frac{K_2 \cdot C_{\text{H}_2\text{A}}}{[\text{H}^+]} \quad (13)$$

Taking into account the second ionisation step for ascorbic acid  $K_2 = 4.6 \times 10^{-12} \text{ mol L}^{-1}$ , the  $k_c = 8.5 \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$  was obtained from the slope of the  $k_{obs}$  vs.  $1/[\text{H}^+]$  plot. The  $k_c$  values found in the literature were  $20 \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$  and  $10.8 \text{ mol}^{-1} \text{ L s}^{-1}$ , in universal buffer solution and in ionic strength kept with  $\text{NaClO}_4$  and  $\text{NaCl}$ , respectively.<sup>8,14,23</sup>

## The iron(III) catalytic effect

The variation of the  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$  concentration by the reduction with  $\text{L-C}_6\text{H}_8\text{O}_6$ , in the presence of  $\text{Fe(III)/CDTA}$  complex, also revealed a pseudo-first-order rate behaviour. The observed rate constant is proportional to the  $\text{Fe(III)}$  concentration and dependent of the pH medium ([Figures 1](#) and [3](#)).

# The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

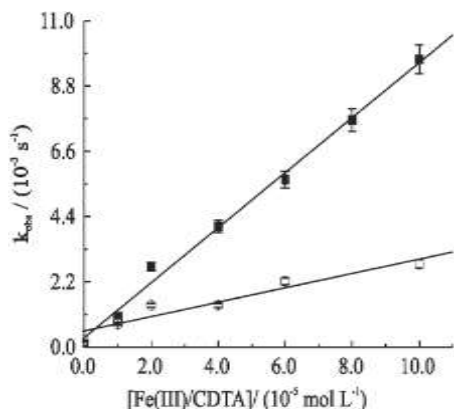


Figure 3. Influence of iron(III) concentration on the  $k_{obs}$  values. [L- $C_6H_7O_5$ ] =  $3.0 \times 10^{-2}$  mol L<sup>-1</sup>; [Co( $C_2O_4$ )<sub>3</sub>]<sup>3-</sup> =  $3.0 \times 10^{-3}$  mol L<sup>-1</sup>; [CDTA] =  $3.0 \times 10^{-3}$  mol L<sup>-1</sup>; ionic strength = 1.0 mol L<sup>-1</sup> kept with NaCl in universal buffer (25.0 ± 0.1) °C. (■) = pH 7.5 and (○) = pH 5.0.

It can be also noted that at pH lower than 5.0, where  $H_2A$  and  $HA^-$  species are present, the reaction is slower even in the presence of Fe(III).

The  $k_{obs}$  values depend linearly on the iron concentration (Figure 3). According to equation 14, where the intercept,  $k_{unc}$ , is  $k_{obs}$  for the uncatalysed reaction and the slope,  $k_{spe}$ , is the specific rate constant for iron(III) catalysed reaction. At pH = 5.0 it was obtained  $k_{unc} = 2.2 \times 10^{-4}$  s<sup>-1</sup> and  $k_{spe} = 24$  mol<sup>-1</sup> L s<sup>-1</sup> but at pH = 7.5,  $k_{unc}$  and  $k_{spe}$  were found to be  $3.2 \times 10^{-4}$  s<sup>-1</sup> and 93 mol<sup>-1</sup> L s<sup>-1</sup>, respectively (Figure 3). In similar studies with Fe(III)/EDTA, at pH 7.0, it was obtained  $k_{spe} = 145$  mol<sup>-1</sup> L s<sup>-1</sup> and the  $k_{obs}$  and  $k_{spe}$  had maximum values, where  $HA^-$  is

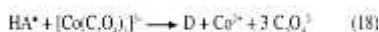
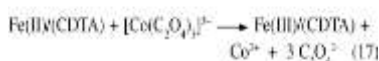
the predominant species in solution.<sup>14</sup>

$$k_{obs} = k_{unc} + k_{spe} [Fe(III)]$$

Likewise Fe(III)/EDTA, when Fe(III)/CDTA is acting as a catalyst, the mechanism can be described by the sequence of reactions

from 15 to 19, where the electron transfer reaction involving Fe(II) is much faster than the reaction of Co(III) complex with ascorbic acid, as it was described in the literature.<sup>5,6,9,14-17</sup>

The catalytic effect of Fe(III)/CDTA (log b = 30.1,  $k_{spe} = 93$  mol<sup>-1</sup> L s<sup>-1</sup>, pH = 7.5) is



smaller than Fe(III)/EDTA (log b = 23.8,  $k_{spe} = 145$  mol<sup>-1</sup> L s<sup>-1</sup>, pH = 7.5).<sup>14,27</sup> The Fe(III)/EDTA complex, which is seven coordinated with one coordination site occupied by a labile water molecule, will account for the efficient formation of a inner-sphere complex, represented by equation 15.<sup>10,28</sup> The catalyst

# The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad

activities order for Fe(III)/L (L = phen, bipy, H<sub>2</sub>O, EDTA, CDTA) reaction with L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub> depends on the nature of ligand and is in agreement with the reduction potential values for the complexes involved.<sup>5,6,9,14-17</sup>

## *Influence of others transition metal ions*

The catalytic effects of other CDTA metal ion complexes were also investigated. At pH = 7.5 (Universal buffer) the observed rate constant was  $1.7 \times 10^{-4} \text{ s}^{-1}$  without catalyst ( $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$ , CDTA and L-C<sub>6</sub>H<sub>8</sub>O<sub>6</sub> were  $3.0 \times 10^3$ ,  $3.0 \times 10^{-3}$  and  $3.0 \times 10^{-2} \text{ mol L}^{-1}$ , respectively). Cu(II)/CDTA ( $k_{\text{obs}} = 2.3 \times 10^{-4} \text{ s}^{-1}$ ), Mn(II)/CDTA ( $k_{\text{obs}} = 2.4 \times 10^{-4} \text{ s}^{-1}$ ) and Ni(II)/CDTA ( $k_{\text{obs}} = 2.4 \times 10^{-4} \text{ s}^{-1}$ ) exhibit no significant catalytic effect. Cr(III)/CDTA showed some activity ( $k_{\text{obs}} = 3.8 \times 10^{-4} \text{ s}^{-1}$ ) but ten times lower than the Fe(III)/CDTA ( $k_{\text{obs}} = 3.9 \times 10^{-3} \text{ s}^{-1}$ ). For Cr(III)/CDTA it can be assume that Cr(III) is present as free ion due to the inertia in the Cr(III) complexes formation.

## Conclusions

The reduction of iron(III) complexes and tris(oxalate) cobaltate by L-ascorbic acid depends on the pH and the nature of the ligand. Iron(III)

complexes react much faster than  $[\text{Co}(\text{C}_2\text{O}_4)_3]^{3-}$ , which may explain the catalytic effect of iron(III) ion. Considering the dependence of  $k_{\text{obs}}$  with the pH, it was possible to calculate the rate constants of the reaction involving the species H<sub>2</sub>A, HA<sup>-</sup> and A<sup>2-</sup> (equations 4-6), the order of reactivity was H<sub>2</sub>A < HA<sup>-</sup> < A<sup>2-</sup>. The present studies showed that Fe(III)/CDTA increases the catalytic activity of iron(III). As suggested by the literature,<sup>1-3</sup> the addition of EDTA or CDTA to complex metal ions and stabilize ascorbic acid solutions from oxidation by oxygen may not work properly.

## References

1. Tur'yan, Y.; Kohen, R.; *J. Electroanal. Chem.* **1995**, 380, 273. [ [Links](#) ]
2. Roig, M.G.; Rivera, Z.S.; Kennedy, J.F.; *Int. J. Food Sci. Nutr.* **1993**, 44, 59. [ [Links](#) ]
3. Davies, M.D.; *Polyhedron* **1992**, 11, 285 and references therein. [ [Links](#) ]
4. Williams, N.H.; Yandell, J.K.; *Aust. J. Chem.* **1982**, 35, 1133. [ [Links](#) ]

**The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad**

---

5. Bansch, B.; Martinez, P.; Uribe, D.; Zuluaga, J.; van Eldik, R.; *Inorg. Chem.* **1991**, 30, 4555. [ [Links](#) ]
6. Bansch, B.; van Eldik, R.; Martinez, P.; *Inorg. Chim. Acta* **1992**, 201, 75. [ [Links](#) ]
7. Martinez, P.; Zuluaga, J.; Uribe, D.; van Eldik, R.; *Inorg. Chim. Acta* **1987**, 136, 11. [ [Links](#) ]
8. Martinez, P.; Zuluaga, J.; Kraft, J.; van Eldik, R.; *Inorg. Chim. Acta* **1988**, 146, 9. [ [Links](#) ]
9. Kimura, M.; Yamamoto, M.; Yamabe, S.; *J. Chem. Soc. Dalton Trans.* **1982**, 2, 423. [ [Links](#) ]
10. Taqui Khan, M.M.; Martell, A.E.; *J. Am. Chem. Soc.* **1967**, 89, 4176. [ [Links](#) ]
11. Taqui Khan, M.M.; Martell, A.E.; *J. Am. Chem. Soc.* **1967**, 89, 7104. [ [Links](#) ]
12. Grinstead, R.R.; *J. Am. Chem. Soc.* **1960**, 82, 3464. [ [Links](#) ]
13. Ghosh, S.K.; Gould, E.S.; *Inorg. Chem.* **1989**, 28, 1538. [ [Links](#) ]
14. Fornaro, A.; Coichev, N.; *J. Coord. Chem.* **1999**, 46, 519. [ [Links](#) ]
15. Subba Rao, P.V.; Saradamba, G.V.; Ramakrishna, K.; Mohana Rao, K.; Subbaiah, K.V.; *Indian J. Chem.* **1989**, 28A, 1060. [ [Links](#) ]
16. Pelizzetti, E.; Mentasti, E.; Pramauro, E.; *Inorg. Chem.* **1978**, 17, 1181. [ [Links](#) ]
17. Ohashi, K; Sagawa, T; Goto, E; Yamamoto, K.; *Anal. Chim. Acta* **1977**, 92, 209. [ [Links](#) ]
18. Barrett, J.; Baxendale, J.H.; *Transactions of the Faraday Society* **1956**, 52, 210. [ [Links](#) ]
19. Haim A.; Sutin, N.; *J. Am. Chem. Soc.* **1966**, 88, 5343. [ [Links](#) ]
20. Cannon, R.D.; Stillman, J.S.; *J. Chem. Soc., Dalton Trans.* **1976**, 5, 428. [ [Links](#) ]
21. Skoog, D.A.; West, D.M.; Holler, F. J.; *Fundamentals of Analytical Chemistry*, 7<sup>th</sup> ed., Saunders College Publishing: Orlando, 1996, p. 870. [ [Links](#) ]

**The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad**

---

22. Booth, H. S.; *Inorganic Synthesis*, 1<sup>st</sup> ed., McGraw-Hill Book Company: New York, 1939, Vol. I, p. 36. [ [Links](#) ]

23. Lurie, L.; *Handbook of Analytical Chemistry*, 2<sup>nd</sup> ed., Mir: Moscow, 1975, p. 488. [ [Links](#) ]

24. *Olis Kinfite Routines*, On-Line Instruments Systems, Inc. Jefferson: GA, 1989. [ [Links](#) ]

25. Hin-Fat, L.; Higginson, W.C.E.; *J. Chem. Soc. (A)* **1970**, 2836. [ [Links](#) ]

26. Aggett, J.; Odell, A.L.; *J. Chem. Soc. (A)* **1968**, 1415. [ [Links](#) ]

27. Beck, M. T.; Gorog, S.; *Journal of Inorganic & Nuclear Chemistry* **1960**, 12, 353. [ [Links](#) ]

28. Dellert-Ritter, M.; van Eldik, R.; *J. Chem Soc., Dalton Trans.* **1992**, 1037 and references therein. [ [Links](#) ]

**The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate) Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes.....Abdul Jalil A. Majid Ahmad**

**فعالية القوة الحامضية والمحفزات لتفاعل**

**ريدوكس (أكسدة/ اختزال) لحامض L - اسكوريك بثلاثي (اوكلزلات) الكوبلت بوجود  
معقدات الايون الفلزي لـ CDTA**

د. عبد الجليل عبد المجيد احمد

قسم الكيمياء - كلية التربية - ابن الهيثم

جامعة بغداد - بغداد

**الملخص:**

تم اكتشاف حركية تفاعل اختزال ثلاثي (اوكلزلات) الكوبلت بحامض L - اسكوريك ( $H_2A$ ) في حامضية مختلفة

تم نقصي معقد الكوبلت (III) في طول موجي 600 نانومتر (nm) تحت ظروف الصنف الاول الزائف (غير الحقيقي) في تركيز  $[H_2A] = 3.0 \times 10^{-2}$  مول/لتر و  $[Co(C_2O_4)_3]^{3-} = 3.0 \times 10^{-3}$  مول/لتر في وجود  $[CDTA] = 3.0 \times 10^{-3}$  مول/لتر بقوة ايونية 1.0 مول/لتر من NaCl في درجة حرارة  $25.0 \pm 0.1$  مئوي.

اُختبرت أيضاً فعالية محفزات معقدات الايونات الفلزية لـ Fe (III) و Ni (II) و Cr (III) و Mn (II).

كانت ثابت سرعة الدرجة - الاولى الزائف (الغير حقيقي) متناسبة طردياً لتركيز CDTA/ Fe (III) والذي هو افضل محفز في مدى  $10^{-5} \times (1-10)$  مول/لتر.

## **Happy Versus Misery: Arthur Miller's Portrayal of Happy Loman in "Death of a Salesman"**

**Ikhlas Sabah Abdullah**

### **Introduction**

Death of a Salesman was written by Arthur Miller in 1949. To this day, it is considered one of the finest plays in American Theatre and is continually produced throughout the world. Arthur Miller's writing undoubtedly speaks to all human beings. He writes about the universal desire to be loved that all human beings share.

### **Happy's Illusion of Happiness:**

The play is set in New York, USA in the late forties. The action takes place in Willy Loman's house, yard, and the various places he visits in New York and Boston. The specific locations of Happy's scenes are as follows: Locations within Willy and Linda's house such as Biff and Happy's childhood bedroom, Willy and Linda's bedroom, the kitchen, and the living room. Locations outside Willy and Linda's house are Frank's Chop Shop and the front yard of Willy and Linda's house. Happy's scenes take place in the spring at various times throughout the day in 1949 and 1934. Happy has a personal connection with each of the specific locations. The house he grew up in contains the sensory elements that connect him to his childhood. His childhood provokes many memories but primarily it awakens the memory of constantly living in the shadow of his older brother. He was never as good as Biff. The return to the house he grew up in, gives him chance to prove that he is now successful, and

better than his older brother. The locations outside his parent's house awaken the exhibitionist in Happy. He acts in a way that will impress others. Because he was never admired as a child by his parents he constantly fights to gain the admiration of others as an adult; he is a product of his upbringing.

It is significant that the play's action takes place in the spring. The spring represents birth and new life. Happy will give Willy new life by following Willy's dream to become "number – one man".<sup>1</sup> In the Requiem, after Willy's death, Happy declares to his family, "I'm going to show you and everybody else that Willy Loman did not die in vain. He had a good dream. It's the only dream you can have to come out number – one man. He fought it out here, and this is where I'm going to win it for him".<sup>2</sup>

It is vital to note that a portion of Happy's scenes take place in 1934. Although these scenes are technically inside Willy's head, it is important to explore them as if they are real. 1934 is the heart of Great Depression. "The Great Depression began in the U. S. soon after the New York Stock Market Crash of 1929 and lasted until about 1939".<sup>3</sup> During the Great Depression, U. S. citizens needed hope more than anything , hope for a brighter future. Throughout these scenes, Happy glows with the hope that his father instilled in him. After Biff and Happy tell Willy they missed him when he was away, Willy proclaims, "Someday I'll have my own business, and I'll never have to leave home anymore."<sup>4</sup> After Biff and Happy express a desire to go with Willy on business trips, Willy promises, "Soon as summer comes... You and Hap and I, and I'll show you all the towns."<sup>5</sup>

It is also essential to recognize that the majority of Happy's scenes take place in 1949. After the Great Depression of the 1930's, and World War II, Americans desperately desired a better life. This desire became known as the "American Dream", a dream that promised a man, if he worked hard he would attain a rise in status, both financially and socially. Money equaled



power, respect, and happiness. Willy believed that money and the admiration of others would give him a life of happiness. He was wrong; it led to a life of failure. He failed to find happiness and was unable to accept his failure which eventually led to his suicide. Unfortunately, this belief has been passed down to Happy. The following is a conversation in Act 1 where Willy is lecturing Happy on how to become a success in the world of business:

Willy: There was a man started with the clothes on his back and ended up with diamond mines.

Happy: Boy, someday I'd like to know how he did it.

Willy: What's the mystery? The man knew what he wanted and went out and got it!<sup>6</sup>

The dialogue clearly demonstrates Happy's desire to follow Willy's image of the "American Dream". The play represents what Arthur Miller believed to be wrong with America and the dream it offers. The "American Dream" is an individual's ability to become whoever he wants to be, regardless of who he currently is.<sup>7</sup> At the time of the play, success in salesmanship gave a man what society thought he needed to be happy, money and the admiration of others. The protagonist of the play, Willy Loman, becomes obsessed with society's idea of happiness. Willy desperately pursues becoming the man he believes he needs to be. Unfortunately, Willy never becomes satisfied with the man he is, an ordinary father and husband. He refuses to accept the ordinary man he has become and would rather die than face the fact that his dream was a false hope. He never finds happiness, and without happiness in one's life, an individual is as good as dead. Willy Loman is a salesman and he dies because of it; hence the title, "Death of a Salesman". Unfortunately, even when Willy commits suicide, his mentality doesn't die with his physical body; instead, it lives on in Happy. The harder one tries to force one's self into a mold of what society presents as the "American

Dream", the farther one actually gets from "The American Dream" and any chance of obtaining what it promises, true happiness.

The initial event in the play is Biff's return home from west, which occurred very early in the morning of the opening day of the play. Happy is affected by his arrival because he has always idolized Biff and knows his father has too. Happy desperately needs Biff to make something of his life. He needs him to pursue the "American Dream" that he believes will bring Biff wealth and happiness. Happy needs Biff, the brother he's always looked up to, to follow this dream in order to confirm that he himself and Willy are pursuing the correct dream. If Biff, the son he loves most, doesn't believe in Willy's dream then Willy's lifelong dream would have been a false one and the foundations it's built on will be turned upside down. The first night of Biff's return, the boys speak in their childhood bedroom:

Biff: why does Dad mock me all the time?

Happy: He's not mocking you, he\_\_\_\_

Biff: Everything I say there's a twist of mockery on his face, I can't get near him.

Happy: he just wants you to make good, that's all; I wanted to talk to you about dad for a long time, Biff. Something's-happening to him. He- talks to himself.

Biff: I noticed that this morning. But he always mumbled.

Happy: But not so noticeable. It got so embarrassing I sent him to Florida. And you know something? Most of the time he's talking to you.

Biff: What's he say about me?

Happy: I can't make it out.

Biff: What's he say about me?

Happy: I think the fact that you're not settled, that you're still kind of up in the air.

Biff: There are one or two other things depressing him, Happy.

Happy: What do you mean?

Biff: Never mind. Just don't lay it all on me.

Happy: But I think if you just got started – I mean – is there any future for you out there.<sup>8</sup>

The climax of the play happens when Willy commits suicide. It is at this moment in the play that the audience realizes that Willy will not overcome the failure he has made of his life. His vision of the "American Dream" has led him away from happiness and into a misery and pain that even a man as strong as Willy could not overcome. This event hits Happy at his core. The beliefs that his father bred into him, the beliefs that he has structured his entire life upon, and the beliefs that constitute his "American Dream" have been questioned.<sup>9</sup> Biff shares the realization he has had through Willy's death at the end of the play when he says, "He had the wrong dreams. All, all, wrong."<sup>10</sup> This central event leads into the main event of the play which is the play's very last moment. It takes place at Willy's graveside immediately following his burial. The event happens when Happy lets everyone else leave the grave and then he exits alone. Although he proclaims it just prior to his exit, this is the scary moment when Happy confirms that he is determined to follow in his father footsteps.

Another way to understand the character of Happy is to notice how Miller describes him, what happy says about himself, and what other characters say about him. When Happy enters, Arthur Miller describes him as follows: "tall, powerfully made. Sexuality is like a visible color on him, or a scent that many women have discovered. He, like his brother, is lost, but in a different way, for he has never allowed himself to turn his face toward defeat and is thus more confused and hard- skinned although seemingly more content."<sup>11</sup> First Miller describes him as "tall" and "powerfully made". This is not only a physical description; its describing the ego of the man Happy wants to

become, a powerful one. Happy says to Biff, "when [Happy's boss] walks into the store the waves part in front of him...I want to walk into the store the way he walks in".<sup>12</sup> The sexuality in his personality that Miller is referring to is like a drug to Happy. When he sexually dominates a woman, he gets a taste of the power he desires. This temporary power blinds him from the truth, that he is not happy, and allows him not to face it. The only trouble is, like most drugs, a person finds less and less satisfaction. Referring to women, Happy says to Biff, "I get that any time I want, Biff. Whenever I feel disgusted. The only trouble is, it gets like bowling or something. I just keep knockin' them over and it doesn't mean anything".<sup>13</sup> Although Arthur Miller tells us Happy is "lost", Happy is unaware of his own state; Miller says he is, "seemingly more content". He is stating that Happy is seemingly more content than his older brother, Biff. Whenever he begins to doubt his path or dream, he fights to believe that he has chosen the correct one.

Happy says the following to Biff about himself: "I can outbox, outrun, and outlift anybody in that store".<sup>14</sup> He also says to Biff, referring to his boss, "I got more in my middle finger than he's got in his head".<sup>15</sup> If Biff, a brother he admires, looks up to him, then he gets a taste of the power he thinks will bring success and happiness. These are merely attempts to convince himself that he is happy with his life and on his way to success.

Here are a few examples of what other characters say about Happy. Emphasizing the strong sexuality present in his personality, the following conversation takes place between Happy and Linda toward the end of Act 1:

Linda: Is this his reward – to turn around at the age of sixty-three and find his sons, who he loves better than his life, one a philandering bum –

Happy: Mom!

Linda: That's all you are, my baby! <sup>16</sup>

This dialogue demonstrates what type of man Linda sees happy as; she sees him as nothing but a womanizer. Biff says the following to Happy during the fight toward the end of Act 2:

Biff: You big blow, are you assistant buyer? You're one of the two assistants to the assistant, aren't you?

Happy: We'll, I'm practically –

Biff: You're practically full of it! <sup>17</sup>

This shows that Happy is a liar not only to others but to himself as well. He lies so much to himself that he believes his own lies.

Much can be discovered about Happy by looking at his choice of words. His words attempt to impress his father in the hope that he might notice him. In Willy's flash – back scenes to Happy's adolescence, Willy always remembers Happy saying the specific line, "I'm losing weight, you notice, pop?"<sup>18</sup>. In Willy's flashback scenes, Happy also says: "We'll carry your bags, pop, pop!"<sup>19</sup>; and in response to a mistake that Biff made he said, "I told you he wouldn't like it!"<sup>20</sup>. These lines show how Happy, as a child, desperately wanted to gain his father's approval and is well on his way to pursuing the false dream.

When happy is older he continues to use the words that have the same affect on others. He continues to attempt to impress them. The only difference is now Happy resorts to lies, as well as truth, in order to impress others. Here are a few examples: "I get that any time I want, Biff".<sup>21</sup> "If I'm going to take a fade the boss can call any number where I'm supposed to be and they'll swear to him I just left." <sup>22</sup> "I sell champagne, and I'd like you to try my brand" <sup>23</sup>. The majority of these lines are lies; therefore, the large quantity of the lines reveal that Happy, even as a man, still desperately desires the approval of others, including his father and brother. It is clear that Happy is struggling to project that he has accomplished his faulty view of the "American dream". <sup>24</sup>

When Happy is older and he's not trying to impress others he is trying to cheer them up, to make them "Happy". For instance: "Pop, I told you I'm gonna retire you for life"<sup>25</sup> ; "Wait a minute! I got an idea. I got a feasible idea... You and I, Biff – we have a line, the Loman Line... Displays in the Royal Palms – all the hotels. And banners over the ring and the basketball court: "Loman Brothers." Baby, we could sell sporting goods!"<sup>26</sup>. Happy even attempts to get Biff to help him cheer up his father, "Come on, Biff, let's buck him up"<sup>27</sup>. All of these lines reveal how hard Happy attempts to make everyone around him "happy". It is a strategy that Happy plays in order to avoid facing the truth that he is far from "happy".

The word "Happy" in fact is not commonly used as a name. It is an adjective defined as delighted, pleased, or glad or an indicative of pleasure, contentment, or joy. Happy, on the other hand, is a stubborn individual who will do whatever it takes to convince himself and others that he is "happy" with his situation. Arthur Miller named the character Happy as an ironic commentary on Happy's personality. Happy's aim in life is to find happiness through the "American Dream". If he does not accomplish his aim he will face the reality that his dream is a dream that will never bring him happiness, and eventually he will be forced to face the fact that he is living a worthless life. Happy's life is a sad one. He grew up in his brother's shadow desperately trying to get noticed by his father, a father he greatly admires that he follows in his footsteps regarding his occupation and takes every word that comes out of Willy's mouth as undeniable fact. It is admiring, loving, and investing his life in an individual who doesn't love him in return that leads Happy to a materialistic life filled with alcohol and prostitutes, one that is devoid of love from his parents and any form of true happiness. He has lied to himself so much that he, like Willy, can only cling to his false dreams when he is faced with reality.

## **Conclusion**

Happy's journey throughout the play begins when he was just sixteen years old. He started out his life in his older brother's shadow. All he desired as a child was to be recognized by his father whom he loved dearly. Biff moved away and Happy continued to find love from his father by following in Willy's footsteps. He became a businessman searching for financial success knowing, because his father told him, that it would bring him power, the admiration of others, and happiness. His life in business gives him no sense of happiness; but he blinds himself from the truth by seducing women. "Sometimes I sit in my apartment – all alone. And I think of the rent I'm paying. And it's crazy. But then, it's what I always wanted. My own apartment, a car, and plenty of women. And still, goddammit, I'm lonely".<sup>28</sup> At the beginning of the play Happy's older brother Biff returns home after being away for over seven years. Biff refuses Happy's dream in business. "He had the wrong dreams. All, all, wrong".<sup>29</sup> Willy, his father, commits suicide after a lifetime of following the dream. At the end of the play, Happy is faced with the ultimate choice: admit his life has been a lie, change it, and find what truly makes him happy or continue to live a lie, never find a true sense of happiness, and possibly face the end that his father did. Happy has always lived in Biff's shadow. He makes the choice to challenge Biff and to live a life that he believes will prove to Biff that the dream of a businessman is the only dream a man can have. It is admiring, loving, and investing his life in an individual who doesn't love him in return that leads him to a materialistic life filled with alcohol and prostitutes, one that is devoid of love from his parents and any form of true happiness. He has lied to himself so much that he, like Willy, can only cling to his false dreams when he is faced with reality. If there is anything to be learned from Happy, it is the following: In life, never give up on your objective and don't forget it is always okay

to change your tactics, no matter how difficult it may be. If Happy believed that, perhaps Happy might have actually become happy.

### **Notes**

- 1 Arthur Miller, Death of a Salesman, Penguin Classics( New York City: Penguin Books, 1998), p. 111.
- 2 Ibid., p. 111.
- 3 "Great – Depression", Encyclopedia Britannica, 2009.
- 4 Miller, p. 18.
- 5 Ibid., p. 19,
- 6 Ibid., p. 28.
- 7 Harold Clurman, "The Success Dream on the American Stage", The Nation (1949), p. 68.
- 8 Miller, p. 10.
- 9 A Howard Fuller, "A Salesman is Everybody", Fortune (1949), p. 79.
- 10 Miller, p. 111.
- 11 Ibid., p. 8.
- 12 Ibid., p. 13.
- 13 Ibid., p. 13.
- 14 Ibid., P. 12.
- 15 Ibid., P. 13.
- 16 Ibid., p. 41.
- 17 Ibid., p. 104.
- 18 Ibid., p. 17, 21, 35.
- 19 Ibid., P. 19.
- 20 Ibid., p. 18.
- 21 Ibid., p. 13.
- 22 Ibid., p. 44.
- 23 Ibid., p. 78.
- 24 Walter A. Friedman, Birth of a Salesman: The Transformation of Selling America (Massachusetts: Harvard University Press, 2001), p. 32.



25 Miller, p. 28.

26 Ibid., p. 46.

27 Ibid., p. 48.

28 Ibid., p. 12.

29 Ibid., p. 111

### **References**

- 1- "Great – Depression". Encyclopedia Britannica. 2009.
- 2- Clurman, Harold. "The Success Dream on the American Stage." The Nation (1949): 68- 72.
- 3- Friedman, Walter A. Birth of a Salesman: The Transformation of Selling America. Massachusetts: Harvard University Press, 2001.
- 4- Fuller, A. Howard. "A Salesman is Everybody." Fortune (1949): 79- 80.
- 5- Miller, Arthur. Death of a Salesman. Penguin Classics. New York City: Penguin Books, 1998.

## فهرس العدد (٨٨)

| ت  | الباحث                                                         | البحث                                                                                                                                        | الصفحة      |
|----|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| ١  | د.كريمة عبد الرحيم حسن الطائي                                  | تناقض الجوانب النظرية والعملية لتطبيق حقوق الإنسان                                                                                           | ١٦-١        |
| ٢  | م.د.احمد وعبدالله حمدالله الطريا<br>م.م. فلاح حسن رمضان المولى | المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات                                                                           | ٦٣-١٧       |
| ٣  | أ.م.د. محمد علي حبيب الموسوي<br>الباحثة هديل سلمان داود        | التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم                                                               | ٩٠-٦٤       |
| ٤  | د.خالد جمال جاسم الدليمي                                       | استخدام أنموذج راش في تطوير اختبار هنمون نلسون للقدرة العقلية الصورة (ب)                                                                     | ١٧٧-٩١      |
| ٥  | د.كريمة عبد الرحيم الطائي<br>د.حسين الدريدي                    | مراحل استخدام القوة في العلاقات الدولية ( نظرة تاريخيه تطوريه ناقدة )                                                                        | ٢٥٧-١٧٨     |
| ٦  | أ.م.د. فهيمة كريم المشهداني                                    | سياسات تمكين المرأة<br>البرامج والمعوقات (رؤية اجتماعية)                                                                                     | ٢٧٥-٢٥٨     |
| ٧  | د. محمد ابراهيم عاشور                                          | فاعلية كل من أنموذج المنحني البنائي والانموذج الواقعي على التحصيل العلمي وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين         | ٣١٥-٢٧٦     |
| ٨  | أ.م.د بشرى كاظم الشمري                                         | الصحة النفسية وعلاقتها بالأمراض المهنية لدى العاملين في المؤسسات الصناعية                                                                    | ٣٦١-٣١٦     |
| ٩  | أ.م.د. فضيلة عرفات محمد<br>م. د. أزهار يحيى قاسم               | قياس العزلة الاجتماعية لدى طالبات كليتي التربية والتربية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص والصف الدراسي (دراسة مقارنة)               | ٤٠٧-٣٦٢     |
| ١٠ | د.محمد علي حبيب الموسوي                                        | ألبينة ذلك السهل الممتنع                                                                                                                     | ٤٤٠-٤٠٨     |
| ١١ | د. سحر عدنان شهاب                                              | دور المنظمات الإنسانية لتلبية احتياجات المعوقين بصرياً (دراسة ميدانية في مدينة بغداد)                                                        | ٤٦٤-٤٤١     |
| ١٢ | أ.د. صاحب عيد مرزوك الجنابي<br>م.د. غسق غازي العباسي           | أثر العلاج العقلاني الأنفعالي في تخفيض الغضب لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين                                                                   | ٤٩٧-٤٦٥     |
| ١٣ | م.م. عباس فاضل عبد الواحد                                      | دراسة تحليلية للضغوط في قصة جندي الصفيح الصامد للكاتب هانس كريستيان اندرسن                                                                   | ٤٩٨-<br>٥٣١ |
| ١٤ | Abdul Jalil A. Majid<br>Ahmad                                  | The pH and the Catalytic activity on Redox reaction of L-Ascorbic acid by Tris(oxalate)Cobaltate in the Presence of CDTA metal ion Complexes | ٥٤٢-٥٣٢     |
| ١٥ | Ikhlas Sabah Abdullah                                          | Happy Versus Misery: Arthur Miller's Portrayal of Happy Loman in "Death of a Salesman"                                                       | ٥٥٣-٥٤٣     |

