

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٢

العدد ٨٩

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

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكمة مةمصة

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

رئفس التفرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

الهفة الاءارفة		
رئفساً	كامل علوان الزبفءف	الاستاذ الدكتور
	صبفح شهاب مءم	الاستاذ الدكتور
		عضوا
عضوا	لفلف عبء الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتور
عضوا	صاحب عبء مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	سناء مفل ففصل	الاستاذ المساعء الدكتور

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوآ

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوآ
عضوآ

كلمة العدد

يصدر العدد (٨٩) 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

القيم الأخلاقية والتربية الإسلامية

١.د. مقداد إسماعيل الدباغ
م.د. وسام علي حاتم

الفلسفة التربوية الإسلامية :

حينما انتشر الإسلام ، وبدأ المسلمون يختلطون بشعوب الارض وثقافات تلك الشعوب، تنوعت الفلسفة الإسلامية وتنوعت معها اتجاهات في الفلسفة الاخلاقية، يمكن تلخيصها بما يأتي:

١. اتجاه يُعنى بالأخلاق العلمية المستقاة من القرآن الكريم والسُّنة النبوية والحكم

العربية ، ويمثل هذا الاتجاه أبو الحسن البصريّ ، والماورديّ .

٢. اتجاه غلبت عليه النزعة الدينية ذات الصبغة الفلسفية، ويمثل هذا الاتجاه

الغزاليّ في كتابه " احياء علوم الدين " وميزان العمل "

٣. اتجاه بنى نظرياته على أسس فلسفية متأثراً تأثيراً عظيماً بالفلسفة اليونانية،

ويمثل هذا الاتجاه الكنديّ والفارابيّ، وابن مسكويه ، وابن طفيل وغيرهم.

فضلاً عن فلاسفة المسلمين الآنف ذكرهم ، هناك اخوان الصفا أصحاب

الرسائل التي اثرت في الفكر الاسلاميّ بنحوٍ عام ، وفضلاً عما بينته هذه الرسائل

من الجوانب الالهية والطبيعة ، تحدثت عن الاخلاق ، وقسمته على قسمين : الأول

جبليّ والآخر : كسبيّ . فالأول ، يعدُّ أنَّ الاخلاق مبنية على فطرة المرء واستعداداته

، أمّا الآخر ، فيشير إلى أنَّ الأخلاق ثمرة الاخذ عن الآباء والأهل والأصدقاء

وغيرهم، ممن يألفهم المرء أو يميل إلى التطبع باخلاقهم ، فالمرء عندهم لا يكون خيراً

إلاّ إذا صدر عن عمله خير ، ومن طبيعته الحقيقية .

يحدد القرآن الكريم الإطار النظري لفلسفة الحياة في المجتمع الإسلامي ، ويحدد الفكر التربوي فيه، أما الحديث النبوي الشريف فيعتمد إلى وضع البرامج اللازمة لتنظيم حياة الإنسان في هذا المجتمع؛ لأنّ الحديث النبوي هو تفسير للقرآن الكريم (السيد بكر ، ١٩٨٣ ، ص ٨٩) .

والقرآن الكريم كتاب الوحي المنزل من الله عزّ وجلّ، فهو ليس كتاباً أو عملاً فلسفياً ، فهو لا يستعمل طرائق الاكتساب الفلسفية، فضلاً عن أنّه لا يتبع طرائق التعليم التي يتبعها الفلاسفة، وهي طرائق المنهج العقليّ، التي تقوم على التعريف والتقسيم والبرهنة ، والاعتراضات والاجابات ، وهي كلها متلاحمة من غير جدال ، ولكنها لا تؤثر إلّا في جانب واحد من النفس هو الجانب العقليّ ، في حين أنّ للقرآن منهجه الذي يتوجه به إلى النفس بأكملها ، فيقدم إليها غذاءً كاملاً يستمد منه العقل والقلب نصيب متساوٍ لكليهما(دراز ، ١٩٨٠ ، ص ١٤).

ولما كان القرآن الكريم والحديث الشريف المصدرين الأساسيين لكلّ التصورات الإنسانية، لاسيما الاسلامية (العقيدة) يتضح لنا أنّ " القانون الإسلاميّ إلهيّ، مصدره الله عزّ وجلّ فيما ينصّ عليه من كتاب واحاديث، وليست لأية سلطة حق في مخالفتها ولا الخروج على ما ورد في نصوصها " (الأمين، د.ت، ص ٢٣٤).

ويقوم القرآن الكريم على عقيدة دينية واضحة هذه العقيدة هي فلسفة حياة الإنسان المسلم ، إذ إنّ " العقيدة الدينية هي فلسفة الحياة فيما يخصّ الشعوب والأمم التي تدين بها ، وإنّها لا تعارض الفلسفة في جوهرها بخاصة، وإنّ الفلسفة تصلح للاعتقاد، مثلما تصلح العقيدة للفلسفة "(العقاد، د.ت، ص ٧) .

وقد ضم القرآن الكريم كثيراً من القضايا الفكرية والفلسفية ، مثل تنزيه الله عز وجلّ عن كلّ شبهة، ومدى اتصافه تعالى بصفات قديمة زائدة على ذاته العلية، والإيمان بالقضاء والقدر ، وفكرة الجبر والاختيار في افعال العباد، وطبيعة الروح ومصيرها .

وقدم الإسلام تصوراً شاملاً للكون والإنسان والمعرفة والقيم تجاوز إلى حد كبير عن سائر الديانات، سواء أكانت سماوية أم وضعية ، وذلك بنظرته الوسطى في تفسيره للعالم وطبائع الأشياء ، والمواقف والأحداث ، واعتداله في تسيير الحياة الدنيا والآخر (حجاج ، ١٩٧٨ ، ص ١٠٣) .

وقد جاءت نظرة الإسلام للطبيعة الإنسانية متكاملة ، بمعنى أنه ليس جسمياً فقط أو روحياً فقط ، بل هي مزيج من جسد وروح وعقل ، وهو وحدة متكاملة قائمة على الامتزاج بين المادة والروح (عبد المجيد ، ١٩٨٤ ، ص ٩٧) .

وظهرت هذه النظرة على القيم الإسلامية بحيث لم يقتصر مرمى التعليم على تنمية العقل وتدريبه وإهمال الجسم بوصفه معوقاً لعمل العقل ، بل اهتمت التربية الإسلامية بالجسم في إطار الإنسان لارتباطه بالعقل والنفس ، وكان طابع التعليم دينياً ودينيّاً ، إعداد الإنسان لعمل الدنيا والآخرة (العميرة ، ٢٠٠١ ، ص ١٧٩ - ١٨٠) .

وقد استعمل القرآن الكريم الألفاظ (إنسان ، نفس ، بشر ، روح) من غير أن تكون مترادفات ، وإنما لكل لفظ من هذه الألفاظ الأربعة دلالة خاصة تميزه من غيره، فالملاحظ من سياق الآيات التي تناولت اللفظ (بشر) أنّ هذا اللفظة تعني الجانب الماديّ في الإنسان، أما لفظة الروح فتطلق على الجزء غير المادي في الإنسان ولفظة (نفس) يطلق في القرآن الكريم ويراد به أحيانا الإنسان عموماً في جانبه الجسمي وجانبه الروحي (اليمني ، ٢٠٠٢ ، ص ١٣٠ - ١٣١) .

وشهدت التربية الإسلامية في مسيرتها الطويلة العديد من التطبيقات ، وكذا العديد من الافكار والممارسات نتيجةً لاجتهادات مفكري الإسلام وعلمائه ومربيه، لإيجاد هذا النمط التربويّ أو ذاك، بتنظيم ومحتوى وأهداف تواكب المجتمع وحاجاته ، لهذا فهناك فرق بين النظريات التربوية في الإسلام ، والنظرية الإسلامية في التربية على أساس أنّ الأول يعني ملامح الفكر التربويّ عند عددٍ من المفكرين الإسلاميين ،

أي أن محاور بناء الفكر التربوي المستخلص في الإسلام ممزوجاً بتأثيرات الفلسفات والحضارات الأخرى، والمدارس العقلية التي زوجت بين الشريعة والحكمة ، والمدارس الصوفية ومطالبها، وفي هذه المدارس وجد علماء مسلمون، ووجدت فرق ومذاهب إسلامية، أظهرت التربية في الإسلام .

أما النظرية الإسلامية في التربية فتشير إلى مصادر الإسلام وهي: القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وسيرة الأئمة المعصومين والأولياء والصالحين، بوصف هذه المصادر تمثل إطاراً فكرياً واحداً وشاملاً للحياة، أتى به الإسلام ليتجاوز حدود الزمان والمكان، ويكون صالح لكل الناس والمجتمعات (حجاج ، ١٩٧٨ ، ص ١٠٣ - ١٠٤) .

وبهذا فقد امتلكت التربية الإسلامية منهجاً كاملاً للحياة والنظام التعليمي ومكوناته، ويتبين ذلك لنا من ذكر أبرز مبادئها العامة وهي:

١- تربية تكاملية شاملة : ويقصد بالتكامل أو الشمول أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان ، فالتربية الإسلامية ترفض النظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية التي تميز بين العقل والجسم، ويسمو العقل على الجسم، وإنما تنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية ، فهي تربية الجسم وتربية النفس والعقل معاً (مرسي ، ١٩٨٢ ، ص ٤٧) .

٢- تربية متوازنة : جاء الإسلام لتطابق شرائعه واحكامه وآدابه ومقتضى الفطرة البشرية ، فليس المطلوب من الإنسان أن يमित غرائزه ، ويكبت شهواته ويحرم نفسه من التمتع بما رزقه الله من نعم الدنيا ، فذلك منافٍ للإسلام ، إذ قال تعالى : [قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ] (الأعراف: من الآية ٣٢) . وتحرص التربية الإسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، إذ قال تعالى : [وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا] (القصص: من الآية ٧٧) وجاء عن النبي (صلى الله عليه واله

وسلم) أنه قال : (الدنيا حلوة خضرة فمن اخذها بحقها بورك له فيها) (صحيح مسلم ، رقم الكتاب : ٢٧٤٢) .والدين الإسلاميّ يحرص على ايجاد التوازن في كلّ الامور ، قال تعالى : [وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا] (البقرة: من الآية ١٤٣) . والتوسط يعني التوازن والاعتدال الذي يتماشى مع طبيعة الاشياء وفطرة الإنسان، إذ يقول تعالى ، وهو أصدق القائلين: [فَلَا تَمِيلُوا كُلَّ الْمِيلِ] (النساء: من الآية ١٢٩) . ويقول أيضاً : [وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ] (الاسراء: من الآية ٢٩) وعلى الإنسان أن يستمتع بما أحلَّ الله من الطيبات ، واشباع رغبات جسمه وعقله وعواطفه، من غير إفراط أو تفريط ، وهنا نجد الإمام (ع) وهو يزجر رجلاً سمعه يذم الدنيا فيقول له : ((أيها الذام للدنيا بغرورها المخدوع باباطيلها ، اتغتر بالدنيا شر تدمها إنَّ الدنيا دارُ صدقٍ لمن صدَّقها ، ودارُ عافية لمن فهمَ عنها ، ودارُ غنى لمن تزود منها ، ودارُ موعظة لمن اتعظ بها ، مسجِدُ أحياء الله ، ومصلَى ملائكة الله ومهبط وحي الله فذمَّها رجالُ غداةَ الندامة ، وحمَدَها آخرون يوم القيامة ، ذكرتهم الدنيا فتذكروا وحدثتهم فصدقوا ووعظتهم فاتعظوا)) (شرح ابن ابي الحديد، ج/١٨: ص٣٨٥) .

٣- الكون كله في خدمة التوحيد : خلق الله سبحانه وتعالى الكون وما فيه من جبال وانهار ، ومحيطات وبحار ، وما تحويها من ثروات ومعادن طبيعية ، وما عليه من البشر والطيور والحيوانات وسائر المخلوقات ، وكلها تسير على وفق نظام محكم متناهي الدقة والاعجاز ، بما يدلُّ على خالق مبدع . . . إله واحد أحد ، ليس له شريك ولا ولد ، وقد خلق الله هذا الكون لحكمة الهية وغاية ثابتة ، وليس عبثاً ولا لهواً ، يقول سبحانه وتعالى : " خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ " (لقمان: من الآية ١٠) وقوله تعالى : [مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ * وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ] (الدخان: ٣٩) . وقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وهذا الكون لعبادته، إذ يقول تعالى: [وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ] (الذاريات: ٥٦) .

وأصل العبارة هي معرفة الله سبحانه وتعالى كي يصل الإنسان من طريقها إلى التكامل والسمو المطلوب منه وليس لذات العبادة ، لأنَّ الله غني عن العالمين ، فيكون مصداقاً لقوله في الحديث القدسي : (عبادي اطعني تكن مثلي تقل للشيء كن فيكون) وهذا يعني أنَّ العبادة وسيلة لمعرفة الله حق معرفة وليست غاية في نفسها. وتعني أيضاً تلبية الإنسان للدعوة الإلهية والتمتع بخيرات الله ، وشكره على نعمه ، إنَّ الله سبحانه وتعالى قد سخر ما في هذه الكون لراحة الإنسان وسعادته ، بوصفه خليفة الله على الارض وعلى الإنسان تعميرها والإفادة منها ، والكد والاجتهاد، من غير معصية أو جحود ، وهكذا فالكون كله موجه لعبادة الله وحده (حجاج، ١٩٧٨، ص ١٠٤ - ١٠٥) .

٤- تربية مبنية على مبدأ المساواة: جاء الاسلام بمبدأ المساواة ليقرر وحدة النوع البشري، ويهدم قواعد التفرقة المقيتة ، وليرد البشر إلى حقيقتهم الكبيرة، وليرجعهم إلى أصلهم الواحد، ذلك من قوله تعالى : [يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً] (النساء: من الآية ١) وجاء عن النبي (ص) قوله : (لافرق بين عربيٍّ وعجميٍّ إلا بالتقوى) وجاء عن الامام علي (عليه السلام) أنَّه قال : (الناس صنفان إمَّا أخاً لك في الدين أو نظيراً لك في الخلق) (المعتزلي ، كتاب / ٥٣) .

٥- عالمية الرسالة : الإسلام هو رسالة موجهة لكلِّ الناس تدعوهم إلى عبادة الله الواحد القهار ، وهدايتهم الى الطريق المستقيمة وتحقيق سعادتهم في الدنيا والآخرة ، وتقوم هذه الدعوة بالنظر إلى الكون على أنَّه وحدة متكاملة من صنع الخالق تعالى: [وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ] (الانبيا: ١٠٧) .

٦- تربية فردية وجماعية : تقوم التربية الاسلامية على تربية الإنسان فردياً واجتماعياً، فهي تربيته على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته ، وتحمل مسؤولية اعماله وتصرفاته ، لذلك كان الفرد في الجماعة من وجهة نظر الإسلام وحدة تتفاعل

مع غيرها، تأخذ وتُعطي، لها استقلال مقيد، وحرية مقيدة ، والفواصل التي تحدد استقلال الفرد وحرية في الجماعة المسلمة التصرف والتملك على السواء، وهي الفواصل بين الحلال والحرام، فالحلال يمثل النفع الفردي (الشخصي) أو النفع العام، وهو نفع الآخرين مع الفرد في الجماعة والحرام بخلافه ، هو ما يمثل الضرر الفردي أو الضرر العام ، وهو ضرر الآخرين مع الفرد في الجماعة (البهي ، ١٩٧٣ ، ص ٢٤٥).

٧- العمل والانتاج : الإسلام دين العمل والانتاج ، ومما يدل على ذلك ورود كلمة العمل في أكثر من ٢٠١ آية قرآنية ، فالإسلام مثلما هو دين العبادة والتبذل والتفكير في مخلوقات الله ، هو دين العمل والتفكير في مشكلات الواقع والسعي والكد لما يصلح أحوال الفرد والمجتمع ، وما يصلح به الحياة الروحية والمادية معاً . ومن تمام كمال المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله، والإيمان الصادق متبوع بتأثر عملي، أي أنه إعتقاد وعمل واخلاص معاً (علي ، ١٩٨٢ ، ص ٨٢).

٨- العدل والشورى: إنَّ أساس الدين الإسلامي هو قيام مجتمع قوي ومتماسك يعتمد على العدل والشورى، فإذا كان الدين المعاملة ، فإنَّ المعاملة تقوم على العدل والمساواة والتآخي والوثام والشورى والبيعة ، لذا اهتم الإسلام بإقامة العدل في الجماعة الإسلامية ، فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه ، يجب عليه أن يعامل أخاه المسلم بما يجب إنَّ يعامل به، قال تعالى : [إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ] (النحل: ٩٠) . ويرتبط بالعدل الشورى كاساس لنظام حُكم قائم على الشورى السياسية واختيار أهل العلم والتقوى لقيادة المجتمع ، والتشاور فيما بينهم في أمر المجتمع واصلاح أحواله (حجاج ، ١٩٧٨ ، ص ١١١) .

٩- بلوغ الكمال الإنساني : ومن أهداف التربية الإسلامية بلوغ الكمال الإنساني إلى قمته، ومع أنَّ الكمال لله وحده ، فإنَّ الإنسان لا بُدَّ أن يتصف بالكمال الروحي،

بوصفه خليفة الله في الارض لقوله تعالى : [إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً] (البقرة: من الآية ٣٠)

١٠- تحقيق الهدف الأسمى من التربية : وهي عبادة الله عز وجل المؤدية إلى معرفته سبحانه وتعالى من طريق التنشئة الصالحة للأجيال، وخلق روح التوافق والتوازن بين فئات المجتمع جميعها .

الأخلاق عند الفلاسفة:

لكل فيلسوف نزعة فلسفية أو مذهب فلسفي ينتمي إليه لا بد أن نعثر على علاقة تكاد تكون عضوية بين المعرفة والأخلاق ، أو بين النظر والعمل ، أو التصور والسلوك ، بل إنَّ العنصرين متكاملان لا ينفصل إحداهما عن الآخر لا عند الفيلسوف في مذهبه ولا عند الإنسان العادي في حياته .

فعند عامة الناس نجد العلاقة ظاهرة بين التصور والسلوك ، وبين العقيدة الدينية وسلوك صاحبها في الحياة، وهذه الظاهرة قائمة عند الأفراد كافة الذين يتبعون الديانات والمعتقدات المتعددة ، السماوية وغير السماوية . أمّا الفيلسوف فنجد هذا التلاحم نفسه لدى : كونفوشيوس وأفلاطون (الروحانيين) ، وعند يانغ تسو ، وأرسطو (الواقعيين) ، وعند الغزالي وديكارت (العقليين المتدينين) ، وعند كانت وابن خلدون (الاجتماعيين) .

وفي العصر الحديث نجد العلاقة نفسها بين المعرفة والأخلاق قائمة ووطيدة على أشد ما يمكن أن تكون .

ففي المدرسة العلمية النفعية ، الحقيقة مرتبطة بالتجربة التي تبرهن عليها ، ولا تبرهن عليها الحجة المنطقية ، والفكرة تكون صحيحة إذا بينت الوقائع أنها كذلك ، والتصرف الأخلاقي يكون أخلاقياً؛ لأنَّ الحجة العقلية قد أقنعتنا بأخلاقياته .

وفي الماركسية أساس المعرفة هي المادة الطبيعية، وهي التي تظهر على الأخلاق، فتكوّن المادة الاقتصادية والصراع الطبقي، وهي أساس التفاضل بين الناس وتمثل القيم العليا في النظام القيمي .

وفي المدرسة الاجتماعية الفرنسية نجد المجتمع هو منبع المعرفة وليس هو العقل، وترى هذه المدرسة أنّ الحياة الأخلاقية تبدأ حيث تبدأ الحياة الاجتماعية ، وأنّ كلّ سلوك لا يرمي إلى خير المجتمع ولا يكون مصدره المجتمع لا يمكن أن يكون سلوكاً أخلاقياً (شريط، ١٩٧٥ : ص ٤٧-٤٨)

الأخلاق عند سقراط:

عاش سقراط بين (٤٧٠ . ٣٨٩ ق م) ويعدّ أعمق فلاسفة اليونان تأثيراً في الفكر اليوناني ، وبه ينقسم تاريخ الفلسفة اليونانية على ما قبل سقراط وما بعده ، وقد عاش ومات في أثينا وهو يجادل و يحاور بطابع إنساني ، وقد بدأ حياته حجاراً، ولكنه كان يشبه نفسه بأمه القابلة ، أو بأنه يولّد الأفكار في نفوس الرجال ، واتخذ سقراط شعار " اعرف نفسك بنفسك " المنقوش على معبد "دلف " أو دلفي اليوناني ، يقال : إنّ هذا الشعار ينسب إلى أحد الحكماء السبعة الذين جاءوا قبله في اليونان ، وكان سفسطائياً على طريقته ، ومعلماً كالسفسطائيين ، يعلم شباب أثينا البراعة في القول والحكمة ، وفصل الخطاب (الحسيني، ١٩٨٠، ص ١٢).

وكانت طريقة سقراط في توليد الأفكار عند أهل أثينا تبدأ بأسئلته عمّا يعني السائل بالخير والشر ، أو الشجاعة والجبن ، أو العدل والظلم ، وكان يطلب من محدثه إجابة جامعة وتعريفاً مانعاً ، وكان ينأى عن الطبيعيات والرياضيات كأبناء عصره من الفلاسفة ، ويوثر الإنسان على غيره ، فانشغل بالأخلاق بوصفها ماهية الإنسان . وكانت أصالته الحقيقية في مفهومه الجيد للنفس ، بالتأمل والاستبطان يدرك الإنسان أبعاد شخصيته، ويحقق لنفسه التفوق، ذلك بسيطرة النفس على شهوة البدن واتجاهات العقل ، وسعادة النفس عنده لا تقوم على الجاه والسلطان، لكنها تقوم

بالعلم بما ينبغي عمله . والحكمة عنده هي كمال العمل القائم على كمال العلم والفضيلة ، والرذيلة عنده جهل ، بمعنى أن مَنْ يعلم نفسه يعلم خيرها ، ويعمل بمقتضاه ، أما مَنْ يعمل الشر فجاهل بنفسه وبالناس ، لا يعرف خيرهما، وكان سقراط ينكر أنه كان يعرف جهل خصمه أو محدثه ، ويدعي أن ما يطرحه على خصمه من أسئلة هدفها "توليدي" أي جلاء الحقيقة التي يعرفها الخصم وحده دون غيره ، ويقول سقراط في السفسطائيين ، أنهم يعرفون كثيراً من الأشياء والمعارف الموسوعية ، لكنهم يدركون القليل منها، وليس في الأمر غرابة ، لأن الحكمة التي هي مماثلة للفهم ، لا تقتصر أبداً على كثرة المعارف ووفرة الآراء .

إن معرفة النفس في تصور سقراط ، هي البحث في التعريفات الكلية الأخلاقية قبل كل شيء ، ودراسة الإنسان لعالمه الداخلي كقيمة هي أعلى القيم ؛ لأنها دراسة مستوحاة من قلق نفسه ومصيره (كيسيديس ، ١٩٨٧ : ص ١٩٨-٢٦٨) .

الأخلاق عند أرسطو :

من قواعد الأخلاق الحديثة المقولة الشهيرة: " افعَلْ كذا لأنَّه واجبٌ " بمعنى أن هناك قاعدة سلوكية يجب على الإنسان أن يسير على وفقها ولكن الأخلاق القديمة وبخاصة اليونانية تقول " افعَلْ كذا لأنَّه يؤدي إلى سعادتك " فالخير والسعادة هنا في الأخلاق اليونانية بنحو عام شيء واحد تقريباً .

في الفلسفة الأخلاقية اليونانية ، تنقسم الحياة على ثلاثة أقسام رئيسة :
الحياة الحسية : وهي حياة الذات المستمرة .

والحياة السياسية : وهي حياة تحصيل القوة وممارستها .

والحياة النظرية : وهي حياة التأمل والنظر والتفكير الخاص .

وهكذا تكون السعادة مارة بهذه الأقسام ، فهناك :

. سعادة بالمعنى الحسي .

. سعادة بالمعنى السياسي .

. سعادة بالمعنى النظري .

كما ونظر أرسطو إلى السعادة بأنها اللذة الناشئة من تحصيل الإنسان لكمال الفعل المقوم لطبيعته (بدوي، ١٩٤٤ : ص ٢٥٤-٢٦٣).

الأخلاق عند الفارابي :

قبل الحديث عن أبي نصر محمد بن طرخان الفارابي (٧٨٢ . ٩٥٣ م) لا بُدَّ من القول: إنّ الأخلاق عند فلاسفة المسلمين كانت في الأعم الأغلب امتداد للتراث اليونانيّ ، فقد كانوا على علم بتراث سقراط الأخلاقيّ ، كما عرفوا مؤلفات أفلاطون وأرسطو وغيرهم من اليونان الذين ألفوا وكتبوا في الأخلاق ، حتى أنّ الفارابي قام بشرح كتب أرسطو في الأخلاق .

ولكن الفلاسفة المسلمين وافقوا بين الفلسفة والدين وامتد ذلك إلى أفكارهم الأخلاقية، فاخذوا من هذا وذاك ما يلائم العقل ولا يتنافى مع الدين الإسلاميّ الحنيف . وإنّه لمن عدم الإنصاف أن يقال إنّ فلاسفة المسلمين كانوا نسخة مكررة من سابقيهم من اليونان، ويكفي أن نشير إلى أنّ الفارابيّ عندما تحدث عن أخلاق رئيس المدينة الفاضلة جعل من بينها خصالاً نابعة من نظرة دينية كصفات الزهد في الدنيا ، وحب الصدق وبغض الكذب، والانقياد للحق في سهولة ، والتعفف عن الجور والقبائح ، وترك اللجاج ...ونحو ذلك، وكان الفارابيّ أكثر الفلاسفة الإسلاميين اهتماماً بالأخلاق، فهو أكثر اهتماماً من الكنديّ وابن سينا، وابن رشد الذين تعرضوا في كتاباتهم الفلسفية بلّمحات عابرة عن الأخلاق، وعلى الرغم من أهتمام الفارابي بالفلسفة وفروعها وأقسامها المختلفة، لاسيما المنطق الذي كان الفارابيّ شديد العناية به حتى لقب بالمعلم الثاني، إلّا أنّه أهتم بالأخلاق أهتماماً واضحاً ، يتجلى ذلك الاهتمام في كثرة ما كتب عنها ، وما خصصه لها من كتب ورسائل وشروح (فتحي، ١٩٨٣: ص ١٢٨-١٣٧).

الأخلاق عند الغزالي :

ولد الغزالي في مدينة طوس بخرسان سنة ٤٥٠ هـ ، ودرس الفقه والمنطق والأصول في نيسابور ، ودرس في مدرسة بغداد النظامية سنة ٤٨٤ هـ ، ومن مدرسة نيسابور النظامية ، وفي عزلته التي دامت نحو عشر سنين ، وضع كتابه إحياء علوم الدين ، وهو أبرز كتبه في الأخلاق ، إلى جانب كتبه الأخر ، وقد توفي عام ٥٠٥ هـ ، تأثر الغزالي منذ نشأته بالصوفية ، كما انتفع الغزالي بآراء "ابن مسكويه" صاحب كتاب "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق".

من المعروف أنَّ كلمة الأخلاق وجدت قبل الغزالي ، ففي الحديث الشريف "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" ، ثم أنَّ الغزالي درس كتب الأقدمين من الفلاسفة الذين بحثوا في الأخلاق، كأرسطو وعلماء المسلمين كابن مسكويه، وغيره وعلى أي حال عندما يتناول الغزالي موضوع الأخلاق فإنَّه يفهمها ويعرضها على وفق ما سنته الشريعة السمحة ، ورسمه تاريخ الصوفية ومن نحا نحوهم من الفقهاء . ويطلق الغزالي أسماء مختلفة على علم الأخلاق ، فتارةً يسميه علم "طرق الآخرة" ، وأخرى يسميه "علم صفات القلب" وحيناً يسميه "إسرار معاملات الدين" ، وربما سماه "أخلاق الإبرار" ، وعلى أيِّ حال أنَّ علم الأخلاق عند الغزالي هو تكييف النفس وردها إلى ما رسمته الشريعة، وخطه رجال المكاشفة من علماء الإسلام ، ومن سبقهم من الأنبياء والصديقين والشهداء .

وقد عرّف الغزالي "الخلق في كتابه إحياء علوم الدين" تعريفاً دقيقاً ، فقال "الخلق عبارة عن هيئة في النفس راسخة ، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر ورؤية. ثم ذكر أنَّ الخُلُق ليس هو فعل الجميل أو القبيح ، ولا القدرة على الجميل أو القبيح ، ولا التميز بين الجميل والقبيح ، وإنما هو الهيئة التي بها تستعد النفس لأنَّه يصدر عنها الإمساك والبذل ، فالخُلُق عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة (مبارك ، ١٩٢٤ ، ص ١١٣ . ١٢٥) .

فالحكمة حالة النفس بها يدرك الصواب من الخطأ في جميع الأصول الاختيارية، والعدل حالة للنفس وقوة بها تسوس الغضب والشهوة وتحملها على مقتضى الإنصاف والشجاعة تعني كون قوة الغضب منقادة للعقل في إقدامها وإحجامها . أمّا العفة فتعني تأدب قوة الشهوة بتأدب العقل والشرع .

ولهذا الأصول الأربعة فروع كما يرى الغزالي فمن الحكمة يحصل التسويغ وجودة الذهن، وثقافة الرأي، وإصابة الظن، والتفطن لدقائق الأعمال، وخفايا أفات النفوس ، ومن الشجاعة يصدر : الكرم ، والنجدة ، والشهامة ، وكسر النفس ، والاحتمال ، والحل ، والثبات ، وكظم الغيظ ، والتودد، ومن العفة يصدر : السخاء ، والحياء ، والصبر ، والمسامحة ، والقناعة ، والورع ، والطاقة ، والمساعدة ، والظرف ، وقلة الطمع.

العدل ، إحقاق الحق، نصر المظلوم على الظالم، المساواة بين الناس .
إما الرذائل عند الغزالي فذكر منها : الغضب ، الحقد ، الحسد ، العجب ، الكبر (التكبر) ، الكذب ، الرياء ، المكر ، وكلّ هذه الرذائل عبارة عن إفراط وتفريط في الفضائل .

وكان الغزالي يوصي دائماً بقلع الخلال الرديئة وغرس مكارم الأخلاق ، ويسمى هذه بالتخلية والتحلية ، إي إخلاء القلب من الشهوات ، ثم تحليلته بكرائم النزعات .
أمّا الخير والشر فلكلّ منهما درجات . وكان الغزالي يسمي ما يجب أن يعمل واجباً وما يحسن أن يعمل مستحباً ، وما يجب أن لا يعمل حراماً ، وما ينبغي أن لا يعمل مكروهاً، وما عدا أولئك فهو مباح ، وكان تارةً أخرى يقسم الأفعال على :
حرام ، وواجب ، ومباح.

أمّا الحرام فهو المقول فيه : اتركوه ولا تفعلوه، وأمّا الواجب فهو المقول فيه : افعلوه ولا تتركوه، وأمّا المباح فهو المقول فيه : إن شئتم فافعلوه ، وإن شئتم فاتركوه .

والإعمال كان يقسمها على : حسن ، قبيح ، ومباح . فما يوافق غرض الفاعل يسمى حسناً، وما يخالفه يسمى قبحاً ، أمّا المباح فليس حسناً ولا قبيحاً . ويمكن أن يكون حسناً مع المأمورات والموافق للشرع والعرف ، والقريب للقبيح يكون عبثاً .
ويقترّ الغزالي أنّ لا دخل للعقل في حسن العمل وقبحه وإنما الأمر في ذلك للشرع ، فالعمل بمقياس العقل والشرع معاً حين يريد أن يحكم : أخير هو أم شر ، فالعمل خير إذا وافق العقل والشرع ، وشر إذا خالف العقل والشرع (مبارك، ١٩٢٤:ص ٨٩-٩٠).

الأخلاق عند كانت :

لقد بحث (كانت) في الأخلاق ، وكانت كتبه في هذا الموضوع كثيرة ، منها كتاب " تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق " عام (١٧٨٥ م) وكتاب " نقد العقل العملي " (١٧٨٨م) وهو كتابه الرئيس في الأخلاق ، ثم كتابه " ميتافيزيقا الأخلاق " عام (١٧٩٨ م) والذي هدف منه وضع الأخلاق العملية التي تبحث في نظرية القانون ، ونظرية الفضيلة ، ويعني (كانت) في موضوع الميتافيزيقا هنا ، المعرفة القبلية بموضوع ما ، من طريق التصورات المحضة ، وهي المعرفة القادرة على تجاوز الشكلية المنطقية والتجريبية البحتة ، والتي تستطيع بوساطة العقل وحده أن تحدد موضوعها .

وتتميز ميتافيزيقا الأخلاق عند كانت من ميتافيزيقا الطبيعة ، بوصف الأولى تتناول قوانين ما يجب أن يكون، في حين تتناول الأخرى قوانين ما هو كائن بالفعل. أمّا الإرادة بالمفهوم الأخلاقيّ عند كانت فتعني الشعور بالغرض الذي يريده الإنسان، والتصميم على تحقيقه، وحرية الإرادة في الفلسفة الأخلاقية تتخذ اتجاهين:
الأول : اتجاه يرى أنّ الإنسان حر ومسؤول عن أفعاله، وأنّ سلوك الفرد مستقل عن المؤثرات الخارجية والداخلية .

والأخرى : اتجاه يقوم على فكرة الحتمية، ويرى أنَّ الفرد يملك حرية الاختيار بمعناها الكامل .

وحرية الإرادة ليست مطلقة كما يريدُها الأفراد، ولكنها محكومة بقانون أخلاقي ، وهذا القانون الأخلاقي واجب الاحترام لدى كلِّ الأفراد؛ لأنَّ الصفة المميزة والجوهرية لأي قانون طبيعي هي أنَّه كلي ، أي صادق فيما يخصُّ جميع الأحوال التي يتعلق بها من غير استثناء وبالمثل القانون الأخلاقي الذي يقول: إنَّ الفاعل الأخلاقي يتصرف أخلاقياً إذا سيطر العقل على كلِّ ميوله ، فإن كان هذا قانوناً فيجب إلّا يكون له استثناء مهما تكن الظروف ، كما أنَّه لا يمكن أن يكون صادق فيما يخصُّ أناس دون آخرين . ولا بُدُّ أن يصدق على الجميع على حدٍّ سواء . لأنَّ القانون الأخلاقي M oral Code عبارة عن مجموعة القواعد والمبادئ التي يعرفها ويقبلها أعضاء الجماعة التي يتعرض كلُّ من يخرج عليها لعقوبات اجتماعية على درجات مختلفة من الشدّة .

ومن المسائل المهمة في علم الاخلاق عند (كانت) ، الواجبات المفروضة على الأفراد، بمعنى الأفعال التي تفرضها قواعد مقبولة تحكم أية ناحية مهمة من نواحي الحياة الاجتماعية أو أي عمل تعاوني ، وتستعمل هذه الكلمة " الواجبات " للدلالة على الأفعال المطلوبة من الفرد الذي ينوب به وظيفة أو عملاً او دوراً ثابتاً يجب أن يؤديه في الجماعة ، ومن ثم يقال ، واجبات المواطن وواجبات الموظف ، وواجبات المعلم ، وواجبات الزوج ، وهكذا .

ويصنف (كانت) الواجبات على :

- ١ . الواجبات القانونية Legal duties : وهي التي تنشأ بالقوانين والعقود المبرمة .
- ٢ . الواجبات الأخلاقية Moral duties : وهي الواجبات التي تقرّها القواعد المقررة والضرورية للحياة الاجتماعية في المجتمع.

٣ . الواجبات السياسية Political duties : وهي الواجبات التي تدلّ على واجب المواطن في الخضوع إلى قوانين السلطة السياسية .
وهذه الواجبات الأخلاقية ، قضية مهمة وضرورية لانجاز الفعل احتراماً للقانون الأخلاقي ، ولكي تكون للفعل قيمة أخلاقية يجب أن يكون متفقاً مع الواجب وأن يتم عن شعور بأنّه واجب ، ولأنه يستمد قيمته الأخلاقية لا من الغرض الذي ينبغي بلوغه من طريقه ، بل يستمدّها من القاعدة التي يتقرر بمقتضاها
(بدوي، ١٩٧٩ :ص ٣٣) .

الأخلاق عند ديوي:

تُعَدُّ النظرية الأخلاقية عند جون ديوي طريقة أو اتجاه لمعالجة المشكلات الأخلاقية ، تمكن الفرد من أن يختبر الإحكام الخلقية علمياً ، كما يستعمل الطريقة العلمية في العلوم الطبيعية .
إنّ الأخلاق ليست قائمة من القواعد والفضائل ، صالحة لشتى المناسبات والظروف ، ولكننا نحتاج من الأخلاق إلى طرائق للبحث تقضي على الصعوبات وتزيل أسباب النزاع والصراع بين القيم والأهداف ، إننا نحتاج إلى وسائل ترسم لنا الخطة وتقودنا إلى الطريق الصحيح . فالخير في الموقف (برأي ديوي) يكون بحلّ المشكلة وإزالتها بعد إعادة تكوين عناصرها ، والمستويات والمثل هي فروض علمية (مشروعات للعمل) وتتم في ضوء التجريب ، لأنّ الوصول إلى الخير المناسب للموقف يكون بحلّ المشكلة وإزالة الصراع على وفق طرائق البحث العلميّ، وينظر جون ديوي للقيم العليا مثل : السعادة ، والصحة ، والشجاعة ، والعدل ، والحكمة والرأفة...وسواها ، ليس لأي منها سيادة على الأخرى؛ لأنّها جميعاً خاضعة للخبرة والتجريب ونصل إلى خيرها من طريق البحث التأمليّ .
ويرى جون ديوي أنّ الإنسان لايعرف معنى لأي هدف من غير أن يعرف الوسيلة الضرورية لتحقيقه والوصول إليه (النجيحي، ١٩٨١، ص ٤١-٥٧) .

الأخلاق الإسلامية:

يمكن القول: أنَّ العرب قبل الإسلام كانت لديهم ممارسات ووصايا أخلاقية مستقاة في معظمها من الحكمة العملية المستخلصة من تجارب الحياة ، وظروف العيش التي كانت تطبع حياتهم وبيئتهم ، ولعل بعضها كان أثراً من اثار إيمانهم بعقائد مختلفة ، توحيدية ، ووثنية ، وحنيفية ، وبعد أنَّ أشرقت عليهم أنوار الإسلام، وبعث لهم ولغيرهم رسول الإنسانية سيدنا محمد(صلى الله عليه واله وسلم) برسالة الإسلام التي كان طابعها وشعارها ، " اللهم أهدني لأحسن الأخلاق ، لا يهدي لا حسنها إلا أنت " ، وعندما يتوجه إلى الله سبحانه وتعالى بالدعاء يطلب من الله أن يحسن خُلُقَه كما أحسن خُلُقَه .

إنَّ المعنى الأخلاقيَّ في الإسلام كامن في عقائده وتشريعاته، فهي جميعاً تبتغي تهذيب النفس وإصلاح المجتمع والرقى بالأخلاق إلى أرفع المستويات والمنازل وأكرمها .

والمعنى الأخلاقيَّ في الإسلام يظهر في مصادره وممارسته كافة ، ففي العبادات على سبيل المثال ، نجد أنَّ فرض الصلاة على المسلم ، ودرجة قبولها عند الله سبحانه لا تكون إلاَّ بنهي صاحبها عن الرذائل الأخلاقية مثل الصلاة وقس على ذلك الفروض الأخرى من الصيام ، والحج ، والمعاملات ، والزواج وسواها .

وللأخلاق في الإسلام خصائص يمكن الإشارة إليها باختصار ، وهي :
١ . إنَّ القرآن الكريم حين يعرض مبادئه المتمثلة في الدعوة إلى الحق والفضيلة والخير والمعروف لا يكتفي بالفرض النظريَّ المجرد، ولا يتوقف عند حدِّ التذكير بهذه المبادئ ، بل إنَّه يضيف إليها ما يدلُّ على إمكان وقوعها في الواقع ، ويظهر ذلك من القصص القرآني الذي يحفل بالنماذج الخُلُقيَّة الرفيعة .
كما يتضمن التحذير من الرذائل الأخلاقية .

٢. إنَّ الأخلاق في الإسلام تتسم بالشمول والعموم والإيثار، ولم يجعل نصرة المسلم مقصورة على قبيلته بل جعل النصرة للمسلمين جميعاً، وللمظلومين كافة، ودعا الإسلام المسلمين إلى أن يتصفوا بالعدل حتى مع أعدائهم. كما دعا الإسلام إلى دفع الأذى، والتعاون، والرحمة، والإخوة الإنسانية...وسواها.

٣. اهتم الإسلام في وصاياه الأخلاقية اهتماماً واضحاً بالنية الحسنة، فجعل الأعمال بالنيات وجعل للنية الجانب الأكبر في تقويم العمل الأخلاقي " نية المرء خير من عمله " لأَنَّهُ " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرء ما نوى " عن الامام علي (عليه السلام) في نهج البلاغة وقد اعترف الإسلام بقيمة النية اعترافاً بجوهر العمل الأخلاقي، وعدَّ النية العنصر الجوهري في الأخلاقية بأسرها، بخلاف بعض المذاهب الأخلاقية الأخرى التي تهتم بالنتائج فقط.

٤. يجمع المثل الأعلى الأخلاقي الإسلامي أو القيمة التي يدعو الإسلام إلى تخلق إتباعه بها بين الضبط والحرية، ويقصد بالضبط هنا أنَّ هذا العمل يكون محدداً في مصادر الإسلام الأساسية بحيث يحفظه من التحريف أو الفوضى، ثم يكون للمسلم بعد ذلك الحرية في تطبيق هذا المبدأ في حدود طاقته وإمكاناته وظروفه.

٥. يتصف المثل الأعلى في الأخلاق الإسلامية بأنَّه يجمع بين المثالية والواقعية، وهو لم يكتفِ بالمثالية وحدها حتى لا يكلف الناس الشطط، أو يغير بعضهم على ما لا تستطيعه طبائعهم و أمزجتهم النفسية، وهو لم يكتفِ بالقدر الواقعي وحده حتى لا يحرم أصحاب القلوب المرهفة والعزائم القوية من أن يصعدوا في مدارج الكمال، إنما جمع بين الأمرين معاً على نحو يتيح لإتباعه حرية الحركة بين النقطتين على قدر تحقيق كلٍّ منهما.

٦. ترجع الأخلاق الإسلامية في مصدرها. كما يرجع الإسلام كله. إلى الله عزَّ وجلَّ، وبمعنى إرجاع هذه الأخلاق إلى مصدر العلم الشامل، والحكمة التامة، والرحمة العامة، والخير المطلق والحق الكامل، وإذا كان الله سبحانه هو مصدر الأخلاق

الإسلامية ، فإنَّ هذه الأخلاق تختلف عن أخلاق الفلاسفة والفلسفات الأخرى التي ترجع مصدرها إلى العقل البشري مثل (كانت) ، أو إلى المجتمع (كاوجست كونت ودوركايم وليفي بريل) ...وسواها .

٧ . تتسم الفلسفة الإسلامية بنظرتها إلى الفرد حينما يولد على الفطرة ، ومن ثم تنمو عنده القدرة والصلاحية لفعل الخير والشر معا . ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ الشمس ٨: وهو قادر على أن يختار طريقة حياته بما أودع الله فيه من القوى والملكات التي تهديه وترشده ، ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾ البلد : ١٠ ، و الإنسان ذو الفطرة الرشيدة أقرب إلى الخير منه إلى الشر ، بسبب ما منحه الله من إكرام ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ الإسراء ٧٠ ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ التين : ٤

لقد كانت الأخلاق موضع اهتمام واضح لدى المسلمين كافة، ويدلُّ على ذلك أننا نجد هذا الاهتمام بها لدى عامة الناس ، وفي فروع مختلفة بين علماء وأدباء وفقهاء ورواة الأخبار ، ومختلف المثقفين المسلمين ، كما ظهر الاهتمام بالأخلاق كذلك في الكتب والموسوعات التي تشمل موضوعات مختلفة في الأدب والسياسة والتاريخ ...وسواها (محمد رفقي، محمد فتحي، ١٩٨٣ : ص ١٠٢-١١٦) .

مفهوم القيم :

لقد وردت كلمة (قيمة) و (قيم) في القرآن الكريم في آيات متعددة منها قوله تعالى :

[وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقِيَمَةِ] (البينة: الآية ٥) وقوله تعالى : [فِيهَا كُتِبَ قِيَمَةٌ] (البينة: الآية ٣) وقوله تعالى [ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ] (التوبة: من الآية ٣٦) وقولي تعالى : [الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا * قَيِّمًا لِنُنْذِرَ بِأَسَاسٍ شَدِيدًا مِنْ لَدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا حَسَنًا] (الكهف : ١-٢) وقوله تعالى : [فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ الْقَيِّمِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا مَرَدَّ لَهُ مِنَ اللَّهِ يَوْمَئِذٍ يُصَدَّعُونَ] (الروم: ٤٣) .

ومن ملاحظتنا للآيات السابقة، نجد أنَّ جميعها جاءت بمعنى الاستقامة والاستواء والعدل والاحسان والحق ، وقد ارتبطت في جميع الآيات بالدين .
والجدير بالذكر أنَّ مفهوم القيمة لم يكن معروفاً بهذه التسمية عند السلف الصالح ، فاستعمال هذا المصطلح قد درج على ألسنة المفكرين في العصر الحديث ، بعد أن ترجموه إلى اللغة الانكليزية (عسكر ، ٢٠٠٢ ، ص ١٩٩) .

واهتم علماء المسلمين بموضوعات القيم، وبحثوها على أنَّها أحكام شرعية تحت مصطلح الفضائل والاخلاق والاداب ، ولا يخلو كتابُ حديثٍ أو فقهٍ أو تفسيرٍ من الإشارة إلى هذا الموضوع ، بل كُتِبَتْ مؤلفات كثيرة بهذا الخصوص منها على سبيل المثال كتاب (تهذيب الاخلاق وتطهير الاعراق) لابن مسكويه ، وكتاب (الأخلاق) لمحيي الدين بن عربي ، (وتسع رسائل في الحكمة والطبيعيات) لابن سينا، وكتاب (شعب الإيمان) للبيهقي، وكتاب (أحياء علوم الدين) للغزالي ، وقد خصص بعضهم لذلك أبواباً كما فعل البخاري في صحيحه ، إذ جعل للقيم باباً خاصاً تحت عنوان كتاب (الآداب) . وقد أورد علماء المسلمين تقسيمات وتصنيفات متعددة لهذا القيم فقد ذكر ابن سينا أنَّ اصول الفضائل هي ، العفة ، الشجاعة ، والحكمة ، العدالة (ابن سينا ، ١٢٩٨هـ، ص ١٠٧) .

القيمة ، يختلف مدلولها لدى الناس ، وهذا الاختلاف يرجع إلى استعمالاتها في المواقف والمناسبات والحديث الذي جاء في فيه، وفي كلِّ موقع من المواقع يستعمل مصطلح القيمة ، بما يناسب ذلك الموقف، ولهذا فإنَّ استعمالها كثير المرونة ، وعلى الرغم من كلِّ ذلك ، فالقيمة ، هي كل ما يُعدُّ جديراً باهتمام الأفراد وعنايتهم ، لاعتبارات اجتماعية نابعة من المجتمع ، أو اعتبارات اقتصادية تهتم حياة الأفراد وعيشتهم ، أو اعتبارات نفسية ترضي نوازع الأفراد وتسد حاجاتهم ، أو اعتبارات أخلاقية تربوية تهئ لهم العيش الهني بأسلوب مرضٍ عنه بين جماعاتهم . (ناصر ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٦) .

والاصل في اللغة احتواء القيمة ونقلها، فاللغة وعاء يحوي أسمى ما يمكن أن يتعلق به الفرد من معانٍ، بمعنى أنَّ اللغة قائمة على فقه الكلمة المعبرة عن القيمة (الطائي ، ٢٠١١، ص ٢٠٧).

فهناك من يرى أنَّ القيم تتكون أساساً من مجموعة من الاتجاهات أو المعايير، أو أنها تشكيلة من المعتقدات، وآخرون يرون أن القيم تتمثل في الأنشطة السلوكية التي يقوم بها الأفراد، في حين يتخذ فريق ثالث مواقف وسطية تحاول أن تجمع بين هذه المفاهيم (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٥م، ص ١٨) فالقيم - في نظر الفريق الأول - ما هي إلا اتجاهات أو اهتمامات حيال أشياء أو مواقف أو أشخاص، والفرد بحكم وجهة النظر هذه، إنما يعايش قيمة من القيم من خلال علاقته بشيء أو أشياء تثير اهتمامه أو رغبته، ويعرف هاتشينوسن (Hutchinson) القيمة من منظور الاهتمام بأنها شيء أو موضوع يسعى إليه الفرد بجدية، نظراً لما يمثله هذا الشيء أو الموضوع من أهمية فيما يخصه (عقل، ١٤٢٢هـ، ص ٦٥).

والقيم بنحوٍ عامٍ أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية ، يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره ، كما تحدد سلوكه وتؤثر في عمله وتعلمه . فالصدق والأمانة والشجاعة الأدبية وتحمل المسؤولية ، كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه ، وتختلف شدة القيمة وحدتها ومطلبها باختلاف المجتمعات ، لأنَّ القيمة ، عبارة عن اهتمام أو اختيار أو تفضيل يصدره الإنسان على شيءٍ نرغب فيه أو هدف ينبغي نواله ، أو توازن نسعى إلى تحقيقه . والقيم بنحوٍ عامٍ تتناول أسئلة كثيرة منها :

. ماهي القيم التي ينبغي أن نعرفها

. ماهي القيم التي ترفع البشرية إلى مستوياتها

. ماهي القيم التي ينبغي على الكبار والمسؤولين في كلِّ مجال تشجيعها وتبنيها .

هذه الأسئلة وكثير غيرها تصب في معرفة القيمة وأثرها الاجتماعي والأخلاقي والتربوي، ومن معاني القيم أن الناس يستعملونها للدلالة على معنى الفائدة أو المنفعة، وفي ذلك يتحدثون عن قيمة الهواء والدواء فيما يخص الصحة والنمو، كما يتحدثون عن قيمة الصلاة والصوم من باب الفائدة الروحية والدينية، وقيمة الزهور والصور من زاوية الفائدة والقيمة الجمالية، وقيمة المال اقتصادياً... وسواها، كما تستعمل القيمة بمعنى القوة الشرائية (ناصر، ٢٠٠٦، ص ١٤١).

لقد اختلف الفلاسفة في تفسير القيم، فقائل يقول: إن القيم مثالية وإنها وجدت قبل وجود الإنسان في المجتمع، وإنه ليس للمجتمع فضل في وجودها، فقيمة الشيء كامنة فيه وتعبّر عن طبيعته، وعلى ذلك فإن القيم ثابتة لا تتغير، وإن الذين يثبتون هذه النظرية هم الذين يأخذون بالفلسفة المثالية التي تبناها أفلاطون ودافع عنها، في حين يرفض بعض الفلاسفة مثالية القيم ويعتونها لم تكن موجودة أصلاً وإنما وجدت نتيجة لاجتماع الأفراد بعضهم مع البعض، وتكوينهم للمجتمعات افرز هذه القيم، فمن تجارب هذه المجتمعات استطاعت أن تميز بين الغث والسمين، وبين الخير والشر، وبين ما هو ملائم وما هو غير ملائم، وصاغت الخير بقولها من القيم، وعدت هذه القيم الموجه لسلوك الإنسان داخل مجتمعه، وفي ضوء ذلك ما يصلح كقيمة في مجتمع ما يمكن أن يكون في مجتمع آخر قيمة سلبية مرفوضة.

جاء عن الإمام (ع) أنه قال: (خيارُ خصالِ النساءِ شرارُ خصالِ الرجالِ : الزَّهْوُ والخَيْنُ والبُخْلُ؛ فإذا كانت المرأةُ مزهرةً لم تمكن من نفسها، وإذا كانت بخيلةً حَفِظَتْ مالها ومال زوجها) (ابن أبي الحديد، حكمة/ ٢٤٣، ص ٥٠٩).

هذا النوع الكلامي الذي برع به الإمام (ع) شق الطريق أمام المباحث العقلية والأخلاقية التي تربط النتائج بالاسباب، وبفضل هذا التعليل تتبدل المفاهيم القيمية حول عناوين اجتماعية، فيصبح (البخل) صفةً مقبولةً في المرأة، ويغدو (الجبن) خصلة خير في المرأة . (الطائي، نهج البلاغة في ضوء علم اللغة الاجتماعي، ص ١٥١).

ويرى (ثور نديك) أنَّ القيم تفضيلات ، وأنَّ القيم الايجابية والسلبية تكمن في اللذة والألم الذي يشعر بها الإنسان ، ويرى آخرون أنَّ القيم التي تمارس سلطتها تطبع المجتمع على اختلاف جماعته ، بسماته الخاصة ، فالقيمة تستمد فعاليتها من حالة الرضا والتبجيل التي يمارسها الأفراد والجماعات في تصرفاتهم اليومية . ويرى آخرون أنَّ القيمة تصبح قيمة إذا عدَّها الأفراد مركزاً لاهتماماتهم ، يشعرون بها ، فالأشياء المجردة تخلو من القيمة، والإنسان هو الذي يجعل منها ذات قيمة أو يخفض من قيمتها ، أو يعدم قيمتها . جاء في نهج البلاغة: (قيمة كُلِّ امرئ ما يحسنه). (نهج البلاغة ، حكمة/ ٨١ ، ص ٤٨٢).

والقيم قد تكون ايجابية أو سلبية ، كالتمسك بمبدأ من المبادئ (قيمة ايجابية) ، أو العكس احتقاره والرغبة في البعد عنه (قيمة سلبية)

لقد حاول العديد من الفلاسفة تحديد مفهوم القيمة ، فذهب ريبو (Ribot) إلى القول بأنَّ قيمة الشيء هي قدرته على إثارة الرغبة، وإنَّ القيمة تتناسب مع قوة الرغبة . " جاعلاً هذا التعريف شاملاً لكلِّ من القيمة الاقتصادية والاجتماعية والمعنوية .

ويذهب بعض المفكرين إلى القول بتعريفات أخرى للقيمة مثل :

- القيمة صفة الشيء المعتبر ، أو ما يسمى " بالاكسيولوجيا " Axiology ، وهي الدراسة المنهجية التي تتناول طبيعة القيم وأنواعها و معاييرها ، ومن هذه الزاوية تعرف القيمة بمعنيين :

الأول: وجهة النظر الذاتية Subjective وتعني القيمة هنا تلك الصفة التي يتصف بها موجود ما . سواء أكان شخصاً أم شيئاً . إذا ما كان هذا الموجود بالفعل مراداً أو مرغوباً من إنسان أو جماعة معينة من الناس ، فالقيمة تعني درجة التقدير أو الرغبة لموجود ما .

الثاني: وجهة النظر الموضوعية Objective ، والقيمة هنا تعني ما في الموجود نفسه . سواء أكان شخصاً أم شيئاً . من سببٍ لتقديره تقديراً له ما يُسوَّغه . فالقيمة هي

إذن هذا الذي يجعل من الممكن أن يصبح الموجود هدفاً لإرادة صحيحة وليس فقط لرغبة فعل (بدوي، ١٩٩٣، ص: ٤٣٩).

لكن ماكس شلر (Max Scheler) يرفض تعريف القيمة ، معللاً ذلك بأن القيمة هي موضوع لمعرفة مباشرة يدركها المرء كما هي ، فضلاً عن أن القيمة هي التي تغيد في تعريف ظواهر أخرى للضمير ، وهكذا لا تحتاج القيمة في إدراكها إلى شيء وسيط ليُدرك الجمال في لوحة فنية ، أو النبل في موقف من المواقف . صحيح أن القيمة لا بد أن توجد في حامل يحملها مثل الجمال في اللوحة والنبل في النفس ، ولكن تجربة القيمة في نظر (شلر) ليست تلك التجربة الحسية لحامل القيمة . فتجربة القيمة ليست تجربة حسية . فالشجاعة قيمة استخلصها من رؤيتين لأحوال حسية ظاهرة ، مثل حالة الجندي الذي يندفع إلى ميدان الجهاد بكل جرأة ، ولكن هذا المعنى غير الحسيّ وهو قيمة الشجاعة يتجرد عن كلّ الملابس المكانية والزمانية (ناصر، ٢٠٠٦، ص: ١٤٤).

وتعرف القيمة أيضاً ، بأنها " الصفات الشخصية التي يفضلها أو يرغب بها الناس في ثقافة معينة (زهران، ١٩٧٧، ط٤) .

فالشجاعة والإيثار وضبط النفس من الصفات المرغوبة في كلّ ثقافة ، ولكن القيم ليست صفات مجردة فحسب بل ، هي في الواقع أنماط سلوكية تعبر عن هذه القيم ، ويمكن النظر إلى القيمة على أنها اهتمام أو اختيار أو تفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مستعيناً بالمبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع ، لتحديد المرغوب واللامرغوب من أنماط السلوك كما وتعبر القيم عن كلّ ما هو جدير بأن يطلب ويقدر وتتوجه نحوه الرغبات، ويمكن أن يكون سبب التقدير للقيمة من قبل المجتمع أو من قبل الفرد أو أن يكون قد حثت عليها العقيدة (هويدي، ١٩٦٥، ص: ٢٦٩).

والقيم ، عبارة عن مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا والمقاييس والأفكار المرغوبة والتي تنشأ من الجماعة ونحكم بها على الأعمال والأشياء بوصفها معايير جيدة ، تتناول مسائل الحق والباطل ، الصواب والخطأ ، الخير والشر ، في سلوك الأفراد ، ويكون لها من الإلزام بحيث أنّ مَنْ يخرج عليها ينال العقاب من الجماعة . وهناك مجموعة كبيرة من تعاريف القيم ، وكلها تصب في المعنى نفسه ، نذكر منها . - أنّ القيمة صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية ، وتتسم بصفة ذات أهمية لاعتبارات الاستعمال .

. القيم عبارة عن مقياس أو مستوى أو معيار نستهدفه في سلوكنا ، نسلم بأنّه مرغوب فيه أو مرغوب عنه (كاظم، ١٩٦٢ :ص ١٤) .

- القيم عبارة عن مجموعة المعايير التي يحكم عليها الناس بأنّها حسنة ويردونها لأنفسهم ، ويبحثون عنها ، ويكافحون في سبيل تقديمها للأجيال القادمة والإبقاء عليها جزءاً حياً مقبولاً من التراث الذي تعامل به الناس جيلاً بعد جيلٍ (مجادر، ١٩٧٦ :ص ١٤٤) .

أمّا القيم من المنظور الإسلاميّ فهي مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا التي نزل بها الوحي ، والتي يؤمن بها الإنسان ويتحدد سلوكه في ضوئها ، وتكون مرجع حكمه في كلّ ما يصدر عنه من أفعالٍ و أقوالٍ وتصرفات تربطه بالله والكون (بكره ، ١٩٨٠ :ص ١٥) .

النظريات الاخلاقية :

تهتم الاخلاق بما تعنيه اللغة الأخلاقية ، وهذه بعض النظريات التي بحثت اللغة الأخلاقية التي تقوم على الخير ، والصحيح ، والأفضل ، والأحسن ، والأقيم

١_ النظرية الحديسيّة :

في عام (١٩٠٣) ناقش (G.E.More) موضوع الخير في كتابه principia ETHICAS ورأى أنه لا يمكن أن يُعرف؛ لأنه مختلف عن أي شيء آخر .

ونحن نعرف أن الشيء (خير) بالحدس؛ لأنه ذاتي الإثبات ، كما يمكننا تعريف الشيء بأنه (صحيح) إذا قاد إلى نتيجة (خيرة) ، وعندما يتساءل أي شخص عن (هل هذا خير) فإن مثل هذا السؤال يكون مميزاً لديه من أي أسئلة أخرى لما لهذا السؤال من قيمة جوهرية ، تكمن في معنى الخير ونتائجه

أما الحدس فهو : ادراك الذهن لما ينطوي عليه الموقف من دلالة من دون الاعتماد على الخبرة السابقة .

والنظريات الحدسية إحدى النظريات المعرفية التي تفوق التجربة ، بمعنى آخر " أن الشخص غريزياً متى يكون الشيء صحيحاً .

وقد تطورت هذه النظرية على يد W.D.ROSS عام ١٩٣٩ ، فضلاً عن كتابات (هـ ٠ أ . بريتشارد) عام ١٩٣٧ في " الالزام الأخلاقي " وقد ناقش بريتشارد على سبيل المثال ، فكرة " الواجب " وقال إنها فكرة ليست محددة ، لأن الالتزامات نحو الآخرين هي ذاتية الإثبات ، فإذا كان ما هو خير، ذاتي الإثبات ، فكيف أجد نفسي في مأزق ؟ وربما أجد نفسي في حيرة لا اعرف ما يجب علي فعله ، لهذه لما الجدل الأخلاقي إذا ؟ ولكن (ROSS) يجيب عن ذلك بقوله " إنني أعرف واجبي، إذا ما وجهت بواجبات أخرى في الوقت نفسه، فعلى الاختبار هنا أخرج من مثل هذه المأزق، ومع ذلك فإنه يبدو أن هناك أوقاتاً لا يعرف منها الناس ما هو صحيح ، في بيئات متعددة الاساليب الحياتية ، كالبينة في المجتمعات الزراعية حيثما لا توجد تقاليد أخلاقية محددة . وهنا يمتلك الناس " حدساً " خاصاً وواضحاً للتصرف في حالة تأزم الأمور الحياتية في ذلك المجتمع .

لقد قبل (مورن ١٩٠٣) بذلك من الناحية العلمية، أي أن أحدهم في المجتمع المحدد، يمكن أن يحكم على الفعل بناءً على نتائجه المتوقعة محاولاً أن يزيد من شأن الخير في العالم .

إنَّ على الاطفال (مثلاً) ، أن يتعلموا كيف يتصرفون ، فالطفل الرضيع يبدأ ببساطة بالصراخ عندما يجوع ، ويتوقف عن ذلك عندما تُشبع رغبته ، والبالغ يتعلم ما هو مقبول اجتماعياً ويضبط حاجاته على وفق ذلك، ومع تقدمه في السن يصبح لديه احساس داخلي بما هو صحيح وخاطئ (السيد، ١٩٨٥م، ص ٥٢).

٢_ النظرية الانفعالية (العاطفة)

تقوم النظرية الانفعالية على فكرة استعمال الشخص عبارات أخلاقية للتعبير عن أحاسيسه، والتاثير في أحاسيس الآخرين .

لقد اعدَّ بعض المفكرين في بداية القرن العشرين (١٩٣٦) أنَّ الاحكام الأخلاقية تعبر عن شعور المتكلم ، وقال آخر: إنَّ العبارات الأخلاقية هي أوامر . واعتقد فريق ثالث أنَّ الاحكام الأخلاقية عبارة عن قوانين، في حين ناقش (برتراند راسل) الفيلسوف البريطاني أنَّ العبارات الأخلاقية ليست من باب الحقائق بل من باب الذوق .

وفي كتاب "الاخلاق واللغة " الذي وضعه ستيفسون C.L.Stevenson سنة (١٩٤٣) قال : عندما تجرد الحقائق المفروضة من عباراتها الأخلاقية فإنَّها تكشف عن شيء صحيح هو فقط طريقة أخرى لقولك بأنك توافق عليه، وهكذا قال ستيفنون إنَّ الخير " تعريف مقنع " وإنَّ لفظة (انفعالي) تعني إحداث استجابة لدى الشخص الذي يسمعها .

إنَّ النظريات الانفعالية تجعل من الأخلاق مجموعة من مشاعر الابتهاج أو الاستهجان، التي تأتي استجابة للتجارب التي نحبها أو نكرها .

ويمتاز الانسان السوي بالأتزان الانفعالي والنضج، أي قدرة المرء على انجاز كل ما يطلب إليه في أي حالة أو وضع من غير اضطراب نفسي، وقدرته على التكيف الشخصي والاجتماعي بغير عناء نفسي شديد؛ لأن عجز المرء عن الأتزان الانفعالي يؤدي إلى اختلال هذا الأتزان الانفعالي مما يؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية (ناصر، ٢٠٠٦، ص ٤٢).

٣- النظرية الارشادية :

في الوقت الذي يسال الانفعالي عن نوع الأثر الذي ترمي إليه العبارات الأخلاقية، فإن الارشادي يتهم أكثر بما يحدث عندما يقوم أحدهم بعمل عبارة أخلاقية . ويعدّ كتاب (هير) R.M.HARE لغة الاخلاق (١٩٥٢) خير مثال لهذا النوع من الدراسة ، حينما يسال عما تقصد أن تفعله العبارة الأخلاقية ، ويستخلص بأن العبارة الأخلاقية ترشد إلى مجموعة من الانفعال، وتوصي بأن شيئاً ما يجب أن يفعل، أكثر من تعبير عن احساس المتكلم . وعلى سبيل المثال ، اذا رأيت شخصاً يحاول سرقة سيارة ، وصرخت (كف عن هذا) فإنك تعود فقط إلى تلك الحادثة بالذات . (أي أن هذا الشيء يجب أن لا يُعمل) ولكن إذا قلت ، (إنّه من الخطأ أن تسرق) فإنك بذلك تكون قد قمت عبارة اخلاقية " تنطبق على الحادثة حالياً وعلى مواقف مماثلة مستقبلاً، فالارشاد وإعطاء الأوامر هنا أمر مهم؛ لأن كليهما يرتبطان بمحتوى أخلاقي وارشادي .

وقد قدم (هير نقطة مهمة إذ قال : " إن العبارات الأخلاقية يجب أن تكون عمومية (شاملة) ، ان هذه النقطة تبرز الفرق بين الأمر والعبارات الارشادية . إن العبارات الارشادية تقدم نقطة عامة أي أنها يمكن أن تنطبق على مواقف في الماضي والمستقبل ، وعلى كلّ الأشخاص وكذلك على الشخص الموجهة له .

وباختصار يمكن القول إنَّ النظريات الإرشادية تركز في أن يستعمل الشخص العبارات الأخلاقية ليرشد إلى مجموعة من الأفعال الخيرة والصالحة؛ لأنَّ العملية الإرشادية توضح الأمور بما يساعد على اتخاذ قرارٍ مناسبٍ بشأن أمرٍ ما (أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٣٠).

٤- النظرية الطبيعية : (او المذهب الطبيعي أو الأخلاق الميتافيزيقية) .

باطلاعنا على " جمهورية أفلاطون " ، وكتاب " الأخلاق " لأرسطو ، فإنَّنا نتوصل إلى فكرة محددة ، مفادها هناك أساس عقلاني لفكرة الخير ، نابعة من طبيعة حياة الإنسان أو حاجات المجتمع لتنظيم نفسه بطريقة سليمة تتناسب وطبيعة الأمور؛ لأنَّ هذه " الموضوعية الأخلاقية " يمكن ان تكون ملائمة لمجتمع أو مجتمعات لديها أكثر من أساس أو أصول وقواعد دينية ، واجتماعية ، وسياسية ، وثقافية وسواها .

إنَّ الناس يختلفون بعضهم عن البعض بنحوٍ كبيرٍ ، وهذه طبيعة الكون ، لذا لا يحتمل أن يشتركوا بالقيم نفسها أو أن يختاروا الطريق أو الأسلوب نفسه ، ولهذا عندما يتعلق الأمر بالقضايا الأخلاقية ، يحاول الناس إقناع الآخرين بالطريقة التي عليهم التصرف بها .

تعدُّ النظرية الطبيعية ، أو المذهب الطبيعي في الأخلاق بأنَّه امتداد للحياة البيولوجية، وأنَّ المثل الأعلى تعبير عن حاجات الفرد وغرائزه . وأنَّ يحيا الإنسان للطبيعة ، ويهجر المدينة والحضارة المصطنعة ، وأنَّ الإنسان على وفق هذا المذهب ، يتأثر سلوكه بعاملين هما : الوراثة والبيئة ، ويفسر الإنسان كلَّ شيء في ضوء الطبيعة ويستبعد كلَّ مؤثر يجاوز عالم الطبيعة .

إنَّ النظرية الطبيعية تحاول شرح الأخلاق الطبيعية بمجموعة من المصطلحات الأخلاقية النابعة من الحياة الاجتماعية الإنسانية ، أما الأخلاق الميتافيزيقية (ما وراء العالم الطبيعي) ، فإنَّها تؤكد أنَّ الأخلاق يجب أن تقيم من تلقاء نفسها ، ويجب أن ترتبط بفهمنا للعالم والمكان الذي نعيش فيه . كما تبين هذه الأخلاق بأنَّ خياراتنا

الأخلاقية مربوطة بفهمنا العام للحياة ، وللقيمة التي نجدها فيها ، وبمعنى آخر إلى ما وراء الطبيعة .

وهكذا يتبين لنا أنَّ النظرية الطبيعية تربط العبارات الأخلاقية بصفات معينة للعالم والعلاقات الاجتماعية ، في حين أنَّ الأخلاق الميتافيزيقية ، أو أخلاق ما وراء الطبيعية تربط العبارات تربط العبارات الأخلاقية بفهم عام للعالم ولمعناه وقيمه (الرشدان، ١٩٩٩م، ص٤٨).

مصادر القيم :

تختلف المصادر التي تستقى منها القيم باختلاف ثقافات المجتمعات والأفراد الذين يعيشون فيها ، وعندما نتساءل بقولنا : من يضع القيم الأخلاقية ؟ نرى أنَّ هناك فئة تقول: إنَّ الفرد هو نفسه الذي يحدد القيم ، في حين أنَّ هناك قولاً آخر يرى أنَّ المجتمع هو الذي يضع القيم ، وهناك من يقول : أنَّ واضع القيم سلطة إلهية . أما الذين يقولون بأنَّ الإنسان هو واضع القيم فهم الأغلبية من الفلاسفة ، ويتجهون عدة اتجاهات، ومنها ما يرونه من أنَّ الذي يحدد القيم الإنسان، وهو مقياس كلَّ شيء، وهو الذي يحدد الخير والشر ، والصواب والخطأ ، والقبيح والجميل ، والإنسان وهو الذي جعل لاي قيمة معنى بقبوله لها والتزامه بها . ومن ذلك يتبين أنَّ خالق القيمة هو مصدر التقويم، وهذا المصدر هو الإنسان الفاعل (بدوي، ١٩٧٥ ص٩٨).

أما الذين يقولون: إنَّ واضع القيم ومبدعها هو المجتمع وعلى رأسهم (دور كايم) فهو يرى أنَّ الأمور الأخلاقية لها قيمة لا تقاس بسائر القيم الإنسانية ، وآية ذلك أننا نضحى بأنفسنا من أجلها ، ممَّا يدلُّ على أنَّها لا نظير لها، والعواطف الجماعية هي التي يتوافر فيها هذا الشرط . ولأنها الصدى في نفوسنا لصوت الجماعة العظيم ، فإنَّها تخاطب ضمائرنا بلهجة مختلفة تماماً عن العواطف الفردية.

أما الفريق الذي يرى أنَّ واضع القيمة سلطة إلهية وهم على الأغلب من رجال الدين، فيذكرون أنَّ المصدر الوحيد للقيم والتقويم هو (الله) ، فهو الذي يقرر ما هو حلال وما هو حرام ، وما هو خير وما هو شر ، وليس في الأفعال ولا في الأشياء في ذاتها صفة تقويمية وإنما الذي يعطيها هذه الصفة هو الشرع الإلهي ، فالتحسين والتقبيح هما من (الله) وليس من العقليين ومن المذاهب الإسلامية من قال بهذا الرأي من أهل السنة (الاشاعرة) بنحو عام . في حين أنَّ من علماء المسلمين الذين يستبدلون بالإلهوية القيم المطلقة وهم العقليون من المتكلمين المسلمين ، وهم المعتزلة (بدوي ، ١٩٧١ : ص ١٣٢) .

في حين ذكر ابن حزم أنَّ أصول الفضائل كلّها أربعة ، عنها تتركب كلُّ فضيلة وهي : العدل ، والفهم ، والنجدة ، والجود (الاندلسي ، ١٩٨٠ ، ص ٣٧٩) .
أما الغزالي فأنه قال : (إذ صَلَّحْتُ قوة العلم حصل منها ثمرة الحكمة ، وحسن القوة الغضبية واعتدالها يعبر عنه بالعفة) (الغزالي ، د. ت. ، ١٤) .

المصادر العربية: Arabic References

- القرآن الكريم
- ابن ابي الحديد (ت ٦٥٦هـ)، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم، دار احياء الكتب العربية، القاهرة ، د. ت.
- ابن سينا ، الحسين بن عبد الله : تسع رسائل في الحكمة والطبيعات (الرسالة التاسعة في علم الاخلاق) ط ١ ، دار الجوانب ، ١٢٩٨ هـ .
- أبو حطب، فؤاد، وأمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط ١ ، ١٩٧٦ م.
- الامين ، السيد محسن . ايعان الشيعة ، بيروت ، دار المعرفة ، د. ت.
- الاندلسي ، ابن حزام ، (ت ٤٥٦هـ) ، المحلي ، تحقيق احمد محمد شاكر ، القاهرة ، ١٩٨٠ م.

- بدوي، عبد الرحمن : الأخلاق عند كانت ، الكويت وكالة المطبوعات ، ص (٣٣) ، ١٩٧٩ م .
- بدوي، عبد الرحمن ، ارسطو ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٤٤ م .
- بكر ، عبد الجواد السيد : فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف ، ط١ ، مصر ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٣ .
- البهي ، محمد ، الإسلام في حياة المسلم ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ١٩٧١ م .
- حجاج ، عبد الفتاح : التربية والمجتمع عبر العصور ، المؤتمر الفكري الثالث لاتحاد التربويين العرب ، الأمانة العامة للاتحاد ، بغداد ، ١٩٧٨ .
- دراز ، محمد عبد الله : دراسات إسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٠ .
- زاهر ، ضياء : القيم في العملية التربوية ، ط٢ ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٦ م .
- شريط ، عبد الله ، الفكر الاخلاقي عند بن خلدون ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٥ م .
- ضياء زاهر ، القيم والمستقبل : دعوة للتأمل ، مستقبل التربية العربية ، المجلد ١ ، العدد ١ ، أبريل ١٩٩٥ م .
- الطائي ، نعمة دهش ، نهج البلاغة في ضوء علم اللغة الاجتماع ، أطروحة دكتورة ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠١١ م .
- عبد المجيد ، عبد العزيز . القصة في التربية اصولها النفسية وتطور مادتها وطريقة سردها ، مصر ، دار المعارف ، ١٩٨٤ .

- عسكر، علاء صاحب : نحو رؤية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية ، كلية التربية-ابن رشد ، جامعة بغداد ، (اطروحة دكتوراة غير منشورة) ٢٠٠٢ .
- العقاد ، عباس محمود . ساعات بين الكتب ، القاهرة ، مطبعة دار التأليف، د. ت .
- عقل ، محمود عطا حسين ، (القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية) الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٢هـ .
- علي ، سعيد اسماعيل، اصول التربية الاسلامية، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢م .
- العميرة ، محمد حسن. الفكر التربوي الإسلامي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٢٠٠١م .
- العوا ، عادل : العمدة في فلسفة القيم، دمشق ، دار اطلاس للدراسة والنشاط ، ١٩٨٦ .
- الغزالي ، ابو حامد : احياء علوم الدين ، كتاب الشعب القاهرة ، دار الشعب ، د. ت .
- كاظم، محمد إبراهيم : تطور في قيم الطلبة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٢ م .
- كيسيديس، ثيو كاريس ، أرسطو ، ترجمة طلال السهيل ، القاهرة ، دار الفارابي ، ١٩٨٧م .
- مبارك، زكي : الأخلاق عند الغزالي ، بيروت : منشورات المكتبة العصرية ، ص ١٩٢٤م .

- مجادر ،محمد صلاح الدين : تدريس التربية الإسلامية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، الكويت : دار القلم ، ١٩٧٦م .
- محمد رفقي ،محمد فتحي ،في النمو الاخلاقي (النظرية ، البحث ،التطبيق)الكويت : دار القلم ، ١٩٨٣م .
- مرسي ، محمد عبد العليم . المعلم والمناهج وطرق التدريس ، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٨٢ .
- النجحي ، محمد لبيب ، في الفكر التربوي ، ط٢ ، دار النهضة العربي، القاهرة ، ١٩٨١م .
- هويدي ،يحيى مقدمة في الفلسفة العامة ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٥ م .
- اليماني ، عبد الكريم علي سعيد . الفكر التربوي الإسلامي عند الإمام أبي حنيفة ، مجلة دراسات إسلامية ، العدد (٩) ، السنة الثالثة ، ١٤٢٣هـ ، ٢٠٠٢ .

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتحصيل
الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من الأطفال
والمراهقين بمملكة البحرين

د. منى راشد الزياني

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين ، والعلاقة والارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى كل من الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين والفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغيرات للمرحلة العمرية والجنس (ذكور - إناث) لدى الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين ، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، ومقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين أداة للدراسة الميدانية حيث تم تطبيقه على عينة من الأطفال والمراهقين قوامها (١١٢) ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن مستوى الأفكار اللاعقلانية التي يعاني منها تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية في المدارس الخاصة بمملكة البحرين كانت منخفضة ، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (المرحلة الابتدائية) والمراهقين (المرحلة الإعدادية) على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم التحصيلية في مادة العلوم في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الأطفال والمراهقين في الأفكار اللاعقلانية لصالح الأطفال ، وأخيراً قدمت الباحثة عدداً من التوصيات إضافة لدراسات مقترحة.

• مقدمة الدراسة:

تسعى الاتجاهات الحديثة التي تناولت النظريات المعرفية إلى إحداث تغيير سلوكي في جوانب حياة المتعلم، وللتحقق من إحداث هذا التغيير المرغوب فيه من الجانب اللاعقلاني الذي قد يتسبب في عدم نمو الاتجاهات الإيجابية والعمليات العقلية الدافعة للتيارات الثقافية المدمرة للتفكير والمعتلة لوجدانات الفرد، لجأ المتخصصون والمهتمون إلى أساليب ووسائل يقيسون بواسطتها مدى هذا التغيير الذي حدث للمتعلم نتيجة للعملية التعليمية وكذلك ما حققته العملية التعليمية من أهداف، كما يوجه الباحثون والمعنيون إلى المواضيع التي تستحق بذل المزيد من البحث والدراسة من أجل تطوير وتحسين العملية التعليمية.

وتلعب الأفكار اللاعقلانية بوصفها عاملاً محدداً للسلوك الإنساني دوراً تم بحثه من قبل الكثير من الباحثين والمتخصصين في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي، حيث أن هذه المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية تتصف بعدد من الخصائص جعلتها مطلقة وجامدة ولا منطقية ومنفصلة عن الواقع وتتهجم على الآخرين وعلى الذات، وفي هذا المحتوى أشارت دراسة الريحاني (١٩٨٧) إلى أن الأفكار اللاعقلانية تجعل الفرد يحرص على محاولة كسب رضا كل الناس المحيطين به، أو أن يعتقد الفرد بأن تعاسته ناتجة دائماً عن ظروف خارجة عن سيطرته، أو يجب أن يتمتع الفرد بكفاءة عالية حتى يكون له قيمة، أو أن يحاول الفرد تجنب المسؤوليات والمشكلات بدلاً من مواجهتها.

وتعد أساليب التفكير من العوامل التي قد تسهم في تبني الفرد نظام معتقدات عقلاني أو لا عقلاني، وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه الكتابات النظرية والدراسات التجريبية في هذا المجال والتي كان أهمها دراسة العتوم (٢٠٠٧، ٢٠٠٤) التي قامت بتحليل مجموعة من المفاهيم في ضوء النظريات المفسرة لها ومنها المفاهيم التي تناولها

شتير نبيرغ (Sternberg,1997.2003) بأن أسلوب التفكير يمثل طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال أو المهمات المختلفة، وأنه ليس قدرة يمتلكها الفرد وإنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو طريقة مفضلة لاستخدام القدرات والذكاء، وهناك العديد من النظريات التي تحدثت عن أساليب التفكير، مثل نظرية مندكس (Mindex) ونظرية هارسون وبامسون (Harrison&bamason) ونظرية السلطة الذاتية العقلية (Sternberg s Theory of Menal Self- Government)

وتعتبر نظرية "إليس" (Ellis) في الأفكار اللاعقلانية من أشهر النظريات التي لفتت الأنظار إلى أن الفرد هو من يصنع مشكلته، وذلك عندما يتبنى مجموعة من الأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي تؤثر في تفاعله الاجتماعي مع عناصر بيئته التي يعيش فيها، وإذا أراد الفرد أن يحل مشكلاته فعليه أن يستبدل هذه الأفكار غير المنطقية بأخرى منطقية أو عقلانية (Geldard,2002).

وفي هذا المحتوى أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى دور عملية التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد في طفولته ومسئوليتها عن طريق غرس مثل هذه الأفكار التي قد يترتب عليها العديد من مظاهر السلوك العدواني كتعبير عن اعتناقه وتأثره بمثل هذه الأفكار (الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٠).

ومن خلال الدراسات والأبحاث (الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٠)، الموسوى (٢٠٠٥)، الطيب والشيخ (١٩٩٠)، إبراهيم (١٩٩٩)، جونزلز (2004،) Gonzalez و ديترس، (Dietritch, 2001) التي أجريت في مجال الأفكار اللاعقلانية، وجد أن هناك انتشارا واسعا للأفكار اللاعقلانية التي تحدث عنها ألبرت إليس (Ellis) في نظريته حول العلاج العقلي العاطفي وذلك بين طلبة المدارس والجامعات في البيئة العربية.

وتعد فنية تغيير أو تعديل البنية المعرفية هي جوهر الأساليب العلاجية المعرفية بعامة، والعلاج العقلاني الانفعالي لإليس (Ellis) بخاصة كأحد أساليب تعديل السلوك المعرفي حيث يهدف من خلاله إلى مساعدة المسترشد/الطالب في التعرف على أفكاره غير العقلانية التي تسبب له رد فعل غير مناسب نحو العالم المحيط به، وأن يتقهم الفلسفة العقلانية للحياة من خلال تشجيعه على تعديل أفكاره اللاعقلانية وكيف يمكن استبدالها بأفكار أكثر عقلانية تعينه على إدراك الكثير من المفاهيم والحقائق المتعلقة بأهمية التحصيل بالنسبة للموضوعات التي يدرسها من خلال المناهج الدراسية عامة ومقرر العلوم خاصة (ملیكة، ١٩٩٤).

وحيث إن التحصيل الدراسي يتم عن طريق المعلم والتلميذ والمنهج ودرجة مرونته ومسايرته للمتغيرات الاجتماعية بالإضافة إلى المسافة الاجتماعية التي يقطعها التلميذ بين الأسرة والمدرسة، كما تعد العوامل البيولوجية والبيئية من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي ونتائج التدريس والمفاهيم أو التصورات الخطأ، وفي هذا المحتوى أشار عبد السلام (٢٠٠٦، ٢١٤-٢١٦) إلى أن التصورات الخطأ في العلوم هي مفاهيم أو أفكار أو معتقدات غير علمية أو غير دقيقة أو نظريات ساذجة أو مفاهيم سابقة أو قبلية أو تصورات بديلة أو مفاهيم مختلطة، وتتكون هذه الحالات في العلوم بأن يكون ما يعرفه ويعتقده الشخص عن الشيء لا يتماشى ولا يتفق مع ما هو صحيح أو دقيق علمياً من وجهة نظر المجتمع العلمي، وأكثر الأفراد الذين لديهم تصورات خطأ لا يدركون أن أفكارهم خطأ، وحينما يتم إخبارهم ببساطة أنهم مخطئون يواجهون صعوبة بالغة في التخلي عن تصوراتهم أو أفكارهم الخطأ وخصوصاً إذا كانوا يمتلكون التصور الخطأ لوقت طويل مما تنصف التصورات الخطأ بخصائص تجعلها مقاومة للتعليم والتغير.

وفي ضوء ما تقدم تحاول الدراسة الحالية القيام بدراسة تطويرية للأفكار اللاعقلانية في علاقتها بالتحصيل في العلوم لدى طلاب مراحل التعليم قبل الجامعي بمملكة البحرين

• مشكلة الدراسة :

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية من خلال المحاور التالية:

من خلال خبرة الباحثة الميدانية والمشاركة في لجان تطوير المناهج الدراسية المختلفة خلال المراحل التعليمية [الابتدائية،الاعدادية] تم ملاحظة عدم انسجام الطلبة مع مناهج العلوم مما انعكس على مستوى تحصيلهم وزادت شكاوى المعلمين باستمرار من الدرجات المنخفضة التي يحصل عليها عدد غير قليل من الطلاب والطالبات في مقرر العلوم،ومن خلال المقابلة والحوار والنقاش والدراسة الاستطلاعية التي قامت الباحثة من خلالها بتصميم استبانة مفتوحة تناولت في محتواها مجموعة من الأسئلة المفتوحة كان هدفها التعرف على الأسباب والعوامل التي دفعت الطلبة الى التذني الملحوظ في حصولهم على درجات منخفضة في مقرر العلوم ،ومن خلال تحليل الاستجابات التي عبر عنها الطلبة .إتضح تبني بعض أساليب تفكير تؤدي الى انتشار أفكار لاعقلانية لدى الطلبة تؤثر في مستوى التحصيل لديهم.

كما تتضح مشكلة الدراسة الحالية في ندرة الدراسات السابقة في منطقة الخليج العربي من حيث تفعيل الدراسات التطورية التي تعمل على متابعة الطالب خلال مراحل تعليمه المختلفة لمعرفة نمو الأفكار اللاعقلانية ومدى ثباتها أو تغييرها في مجموع الدرجات التراكمية التي يحصل عليها في مقرر العلوم نظرا لإرتباطه بالعلم الواقعي وتطور نظرياته المختلفة.

• أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين ؟

٢- ما العلاقة الإرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى كل من الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين؟

٣- ما الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للمرحلة العمرية (أطفال - مراهقين)؟

٤- ما الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للجنس (ذكور - إناث) لدى الأطفال بمملكة البحرين؟

٥- ما الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للجنس (ذكور - إناث) لدى المراهقين بمملكة البحرين؟

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين.

٢- العلاقة الإرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى كل من الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين.

٣- الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للمرحلة العمرية (أطفال - مراهقين).

٤- الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للجنس (ذكور - إناث) لدى الأطفال بمملكة البحرين.

٥- الفروق في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للجنس للجنس (ذكور - إناث) لدى المراهقين بمملكة البحرين.

• أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من الجانبين النظري والتطبيقي من خلال ما يلي:

يعد التفكير موضوع حوار الكثير من العلماء منذ القدم، وما يزال كذلك نظراً لأهميته وحاجة الأفراد له باستمرار لمعالجة المعلومات المصاحبة للفرد بشكل دائم

وذلك لتشكيل الأفكار التي يستطيع الفرد من خلالها الإدراك الصحيح للأشياء والأمور والموضوعات التي تحتاج إلى التقويم المستمر للمعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام يكون قادراً من خلالها على تنمية التفكير والتعمق في المحتوى الذي يتعلمونه، وكذلك اكتسابهم الأساليب المنطقية والعقلانية في استنتاج الأفكار الصحيحة وتفسيرها بهدف جعلهم أكثر فعالية للتعلم والتصرف بمنطقية.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية المعارف والأفكار والاعتقادات التي تمر بها عملية التربية سواء في الأسرة أو المدرسة، ومن المؤكد أن نسق هذه الأفكار والمعارف هي التي تحدد الرؤية للعالم وتعمل على توجيه السلوك والتحكم في العواطف والمشاعر التي قد تكون إيجابية أو سلبية.

يمثل مفهوم التحصيل الدراسي قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجربتها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية ، وللتحصيل الدراسي أهداف منها:

- ١- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
 - ٢- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقاً.
 - ٣- معرفة القدرات الفردية للطلبة.
 - ٤- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى.
- وأولى التربويين والمهتمين بالتعليم التحصيل الدراسي إهتماماً كبيراً نظراً لما له من أهمية في حياة الفرد ولدوره في القرارات التربوية التي تتخذها المؤسسات التربوية ، والتحصيل من العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الفرد ، كما أنه قد يحدد المكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد ، ولقد اهتم الباحثون النفسيون والتربويون بدراسة التحصيل ودوافعه والعوامل المؤثرة فيه.

- وقد أكدت البحوث ومنها دراسة القحطاني(د.ت) على وجود علاقة وظيفية بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة وينعكس كذلك على سلوك الطلبة نحو المدرسة والتعليم ويسهم في تعديل التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة.
- أهمية ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج تأمل الباحثة في ضوءها استخلاص بعض التوصيات التربوية التي يمكن الأخذ بها للارتقاء بمستوى الأفكار العقلانية التي تسهم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة في كافة المراحل التعليمية التي تتناولها الدراسة الحالية.
- ما تسفر عنه الدراسة الحالية من توصيات لتفعيل دور المتخصصين في العلوم مما يزيد من فرصة إكساب الطلاب والطالبات من المهارات والخبرات التي تساعد على تحقيق أقصى درجة ممكنة من تقبل ومناقشة الأفكار المطروحة عليهم والاعتناء بصحتها.
- كون الدراسة الحالية تطويرية بين طلاب وطالبات المراحل التعليمية المختلفة التي تبلور محتوى ومضمون الأفكار التي تتكون لديهم، وبالتالي فهي دراسة تحدد مغزى الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى التحصيل الدراسي.
- محاولة الدراسة الحالية معرفة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب وطالبات المراحل التعليمية المختلفة مما قد يساعد على تحديد مواطن الضعف والقصور لدى عينة من الطلبة في التحصيل الدراسي في المقررات الدراسية عامة ومقرر العلوم خاصة.
- قيام الدراسة الحالية بالتعرف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية بين مجموعات الدراسة مما يساعد في الكشف عن الأسباب الحقيقية التي تقف وراء هذه الفروق في حال وجودها.

• مصطلحات الدراسة:

١- أساليب التفكير:

عرف (Sternbery, 1997) أن أساليب التفكير تشير إلى طرق الفرد المفضلة في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. التعريف الاجرائي لأساليب التفكير: تقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- الأفكار اللاعقلانية:

تمثل مجموعة الأفكار أو المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها الفرد، وتؤثر في مشاعره وسلوكياته (Sternbery, 2003). في حين عرف علوي وزغبوش (٢٠٠٩ ، ٦٠-٦١) الأفكار اللاعقلانية بأنها: مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها ، والمبنية على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد.

التعريف الاجرائي للأفكار اللاعقلانية:

تقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب ، الطالبة على مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- التحصيل:

يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته منذ الطفولة وحتى أواخر العمر أعلى مستوى من العلم أو المعرفة في كل مرحلة حتى يستطيع الانتقال إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة ، ولذا فإن التحصيل مرتبط عادة بالتعلم والدراسة . ومستوى التحصيل نقصد به العلامة التي يحصل عليها الطالب (الفرد) في أي امتحان مقنن

يتقدم إليه ، أو أي امتحان مدرسي في مادة معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل ، لذا فإن التحصيل يقصد به ذلك النوع من التحصيل المدرسي أو الأكاديمي الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد المدرسية المختلفة ، والعلامة التي يحصل عليها عبارة عن تلك الدرجة التي حصل عليها الطالب في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما نطلب منه ذلك أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق ، وأعلى علامة يحققها أو يحصل عليها الطالب تعتبر الرقم القياسي التحصيلي الذي استطاع أن يصل إليه ، واعتمد من قبل المعلم خلال فترة زمنية معينة (رانيا بلجون، ١٤٢٩ ، ٧٣-٧٤)

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

يقاس التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية من مجموع الدرجات التراكمية التي حصل عليها الطلاب أو الطالبات في مقرر العلوم بمناهجه المختلفة في المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظراً لتناول الدراسة الحالية لمتغيرات ترتبط بصفة مباشرة بالأفكار اللاعقلانية التي يكونها المتعلم من خلال تفاعلاته الاجتماعية والتي تبلور شخصيته وتحدد معالم اتجاهاته وتتدخل في ميوله واهتماماته في الأنشطة الصفية واللاصفية والتي لها دور هام في التنفيس الانفعالي وتخفيف الضغوط النفسية وزيادة معدلات التحصيل الدراسي في كافة المقررات الدراسية بصفة عامة ومادة العلوم بصفة خاصة لما تحمله من توجهات فكرية ووجدانية ومهارية، ومن خلال هذه المنطلقات تحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على بعض الجوانب المتناولة في الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة وذلك على النحو التالي:

• أنماط التفكير في مجال التعليم والتعلم:

بدايات القرن الواحد والعشرين تدعو الى الاهتمام بالتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة في شتى مجالات الحياة وخاصة فيما تفرضه هذه التطورات من تحديات عديدة منها سيطرة التكنولوجيا على الثقافة وتكريس قوة العقل وتشجيع الاختلاف والابتكار وتشجيع الصفوة التي تملك قوة العلم وتحمل مقومات الاختراع والتوافق بين الكم والكيف وتكون الميزة التنافسية لمن يملك القدرة على اكتشاف الجديد بتكلفة أقل وبجودة أكثر، وفي هذا المحتوى أشار الدسوقي (٢٠٠٨، ١١) إلى ضرورة التنوع في أساليب التعليم والتعلم للطلاب في كافة المراحل التعليمية عامة والتلاميذ في المرحلة الابتدائية خاصة من خلال تزويدهم بالعديد من الخبرات المتنوعة والمختلفة والتي منها [المعرفية واللغوية والعلمية والعملية] لتنمية الرغبة في التعلم وتشجيع أساليب التفكير التي تساعد الطلاب على مواجهة بعض المشكلات وتوظيف قدراتهم على حسن التصرف في المواقف العلمية والحياتية.

كما تناولت دراسات سابقة أنماط التفكير في مجال التعليم والتعلم في علاقتها ببعض المتغيرات يتم توضيحها من خلال:-

- دراسة ماركوت (Marcotte, ١٩٩٦) استهدفت الكشف عن الأنماط المختلفة للأفكار اللاعقلانية للعمر ما بين (١١-١٨) سنة وعلاقة ذلك بأعراض الاكتئاب ، وتوصلت الدراسة إلى زيادة واضحة في أعراض الاكتئاب من بداية المراهقة حتى نهايتها وخاصة عند الإناث ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نمطين من الأفكار اللاعقلانية تميزان المكتئبين بدرجة عالية من المكتئبين بدرجة منخفضة وهما نزعة قوية لتحويل الفشل أو المواقف المحبطة إلى حدث فكاخي مقابل الأشخاص الأقل اكتئاباً الذين يظهرون نوعاً من التفكير والجد والمثابرة ، إضافة إلى أن المكتئبين يوجهون أنفسهم بطريقة خاطئة حيث يضعون لأنفسهم مطالب وواجبات غير واقعية ،

مما يسبب لهم الفشل ثم الاكتئاب ، مقابل غير المراهقين الذين يضعون لأنفسهم شروطاً ومطالب واقعية وقابلة للتحقيق.

- دراسة مزنوق (١٩٩٩) التي استهدفت: ١- إعداد برنامج تعليمي- تدريبي يستند إلى التقنيات المستخدمة في المنهج العقلاني - الإنفعالي والتأكد من فعاليته في تنمية التفكير العقلاني لدى عينة من المراهقين في المرحلة الجامعية ٢- معرفة ما إذا كانت تنمية التفكير العقلاني تؤدي إلى خفض الضغط النفسي لدى المراهقين في المرحلة الجامعية ٣- معرفة ما إذا كان البرنامج المستخدم أكثر فاعلية مع جنس معين (ذكور - إناث) دون الآخر ٤- التعرف على مدى استمرار أثر البرنامج المستخدم في تنمية التفكير العقلاني وخفض الضغط النفسي ، و تكونت عينة الدراسة من: سبعين (٧٠) طالباً وطالبة من المراهقين في المرحلة الجامعية الأولى من طلبة جامعة حلوان - كلية الآداب - قسم علم النفس بمتوسط عمري مقداره (١٧,٩٠) وانحراف معياري مقداره (١) سنة واحدة . وزعوا على مجموعتين: إحداها تجريبية والأخرى ضابطة ، عدد أفراد كل منهما خمسة وثلاثون (٣٥) طالباً وطالبة ، منهم ستة وعشرون (٢٦) من الإناث وتسعة (٩) من الذكور وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أهمها: ١- أدى البرنامج المستخدم في هذه الدراسة إلى تنمية التفكير العقلاني ودحض التفكير اللاعقلاني لدى المراهقين من طلبة الجامعة ٢- إن تنمية التفكير العقلاني ودحض التفكير اللاعقلاني أدت إلى خفض الشعور بالضغط النفسي لدى المراهقين من طلبة الجامعة ٣- استمر أثر البرنامج في تنمية التفكير العقلاني وخفض الضغط النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بثلاثة شهور ٤- كان للبرنامج تأثير إيجابي على بعض المتغيرات الأخرى كالقلق والاكتئاب وأساليب التعامل والتوافق.

- هدفت دراسة سماح شحاته (٢٠٠٠) إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية والضغط النفسية والغضب، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ مديراً من الذكور العاملين بقطاع الأعمال العام والقطاع الحكومي من ذوي الاضطرابات النفسجسمية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس الضغوط النفسية والمقياس العربي للغضب وقائمة كورنل للاضطرابات النفسجسمية، وبواسطة الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة بيانات الدراسة توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة بين الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية وكل من الضغوط النفسية والغضب.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية والمديرين الذين لا يعانون من الاضطرابات النفسجسمية بالنسبة لمتغيري الأفكار اللاعقلانية والضغط النفسية لصالح المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية.

- دراسة أحمد (٢٠٠٤) التي هدفت إلى :-

١- معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وما إذا كان لمتغير الجنس (ذكور - إناث) أثر على هذه الأفكار .

٢- معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين وما إذا كان لمتغير الجنس (ذكور - إناث) أثر على مستوى الاحتراق النفسي .

٣- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى المعلمين ، وهل لمتغير الجنس (ذكور - إناث) أثر على هذه العلاقة

، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٨) معلما ومعلمة منهم (١٢٩) معلما ، و (١٨٩) معلمة ، واستخدمت أداتين للبحث هما :

- ١- مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى المعلمين من إعداد الباحث .
- ٢- مقياس (الوشلي، ١٩٩٦) للاحتراق النفسي لدى المعلمين الذي أساسه مقياس (ماسلاك Maslach) حيث قام الباحث بتطويره ، وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

١- أن الأفكار اللاعقلانية موجودة ومنتشرة لدى المعلمين والمعلمات حيث كانت متوسطات درجات المعلمين في مقياس الأفكار اللاعقلانية أعلى من المتوسط النظري (الفرضي) للمقياس .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين المعلمين وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) فقد كانت الأفكار اللاعقلانية لدى الذكور أعلى من الإناث .

٣- كان مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين بدرجة معتدلة .

٤- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والاحتراق النفسي لدى المعلمين ، وكان هناك دور لمتغير الجنس على هذه العلاقة فقد كان معامل الارتباط لدرجات المقياسين لعينة البحث ككل (٠,٦٢٧١) ، ومعامل الارتباط لدرجات المقياسين لعينة الذكور (٠,٦٢٢٤) ، ومعامل الارتباط لدرجات المقياسين لعينة الإناث (٠,٥٨٣٠) .

وقد اقترح الباحث بناء برامج إرشادية وتطبيقها على المعلمين للحد من الاحتراق النفسي أو على الأقل للتخفيف من وطأته وتكون هذه البرامج منطلقة من نظرية (أليس Ellis) للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (R E B T) .

- دراسة داليا محمد (٢٠٠٤) واستهدفت الدراسة تقصي العلاقة بين السعادة وكل من التفكير اللاعقلاني وأحداث الحياة السارة والضاغطة لدى عينة من طلاب الجامعة ، وذلك في ضوء بعض المتغيرات مثل نوع الجنس والتخصص الدراسي ، واستخدمت الدراسة مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من إعداد سليمان الريحاني (١٩٨٥) ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٩ فرد من طلاب جامعة عين شمس منهم ١١٠ طلاب و ٤٩٩ طالبة ، وتوزعت العينة بين الكليات النظرية والكليات العملية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن العديد من النتائج أهمها ارتباط السعادة ارتباطاً إيجابياً بأحداث الحياة وأنشطتها السارة وارتباطاً سلبياً بكل من التفكير اللاعقلاني ومواقف الحياة الضاغطة ، كما تشير النتائج إلى أن الذكور كانوا أكثر إحساساً بالسعادة وأكثر عقلانية من الإناث وأقل تعرضاً للضغوط وتأثيرها السلبي وأقل قياماً بالأنشطة السارة.

- دراسة الشربيني (٢٠٠٥) وهدفت الدراسة للكشف عن نسب انتشار الأفكار اللاعقلانية ودرجة شيوعها لدى طالبات الجامعة ، بل والتعرف على مصادر اكتساب وتعلم هذه الأفكار اللاعقلانية.

وطبق مقياس معد للأفكار اللاعقلانية ومصادر اكتسابها على عينة حجمها ٢٢٨ طالبة من طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفئة العمرية ٢٠-٢٧ سنة.

وأظهرت النتائج بعد استخدام النسب المئوية ومربع كاي واختبار كولموجروف سميرونوف أن النسبة المتوسطة لانتشار الأفكار اللاعقلانية هي 60.68% وشاعت هذه الأفكار حول الكمال الشخصي وفي الآخرين وطلب الإستحسان ، والقلق الزائد وعدم القدرة على التحكم في الأحزان وتوقع المصائب وأظهرت النتائج أن مصادر اكتساب الأفكار اللاعقلانية هي الأب (27.22%) - الأم (44.44%) - الصديقات (16.67%) - المدرسة والجامعة (8.11%) - وسائل الإعلام (3.46%).

دراسة سوزان بسيوني (٢٠٠٦) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية تطبيق البرنامج العلاجي العقلاني الانفعالي في خفض حدة القلق وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من المراهقات الجامعيات ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين كل من القلق و الأفكار اللاعقلانية . كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين طالبات (التخصصات الأدبية والعلمية) في كل من القلق وتعديل الأفكار اللاعقلانية ، وذلك في محاولة لاختبار صدق الفروض التي تناولها البحث ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من المراهقات الجامعيات من جامعة أم القرى ، كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية والعلمية . واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الأفكار اللاعقلانية (إعداد الباحثة) ، مقياس القلق للمراهقين إعداد محمد جعفر محمد جمل الليل ، وأيضاً البرنامج العقلاني الانفعالي (إعداد الباحثة) . على عينة من الطالبات الجامعيات وعددهن (١٢٠) طالبة ، كما شملت العينة المجموعة الضابطة والتجريبية وعددهن (١٠) طالبات في كل مجموعة ، وقد كانت أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين كل من الأفكار اللاعقلانية و القلق . كما أظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين (التخصصات الأدبية والعلمية) في كل من مقياس القلق و الأفكار اللاعقلانية لصالح التخصصات الأدبية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي عند مستوى دلالة ٠,٠١ لكل من متغير القلق و الأفكار اللاعقلانية ، وأيضاً لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس القلق و الأفكار اللاعقلانية، كما أكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج العلاجي العقلاني الانفعالي في خفض حدة وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من المراهقات الجامعيات .

- دراسة سامية الأنصاري (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التحقق من نظرية "إليس" (Ellis) لمعرفة دور أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة المتأخرة باعتبارها التربة الخصبة لغرس هذه الأفكار على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية التي تمثل مرحلة الطفولة المتأخرة وقوامها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة ،وقد تم تطبيق قائمة الأفكار اللاعقلانية ومقياس المعاملة الوالدية ومقياس السلوك العدواني ،وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وصور السلوك العدواني والمجموع الكلي.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في (عدم التقبل،الحماية الزائدة،التسلط ،الألم النفسي ،الألم البدني ،الإهمال، التدليل،التذبذب).

٣- وجود فروق دالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية نتيجة اختلاف كل من النوع (ذكور،إناث) ومستوى أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل بينهما.

٤- وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني نتيجة اختلاف كل من النوع (ذكور،إناث) ومستوى أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل بينهما.

دراسة عبد الغفار (٢٠٠٧) استهدفت الدراسة تحديد الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة ، واستخدمت الدراسة مقياس الأفكار اللاعقلانية ، ومقياس بيك للاكتئاب وتكونت عينة الدراسة من ٦٦٠ طالباً من الذكور والإناث ، المدى العمري لهم من (١٧-٢٢) عاماً ، يمثلون عدداً من الكليات النظرية والعملية بجامعة بني سويف وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة تنبؤية بين الأفكار اللاعقلانية ومؤشرات الاكتئاب وكذلك وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في نسب انتشار الاكتئاب وكم ونوع الأفكار اللاعقلانية ، كما ظهر أثر دال

للتخصص الدراسي في حدوث الاكتئاب لصالح طلاب الكليات العملية وتوصلت الدراسة إلى وضع معايير لمرحلة المراهقة المتأخرة على هذا المقياس وتم تفسير النتائج في ضوء التراث النفسي.

- دراسة شاهين ، حمدي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة مكونة من (٢٤٩) طالباً وطالبة كان منهم (١١٩) من الذكور ، و(١٣٠) من الإناث وقد اختيروا بطريقة طبقية عشوائية في جامعة القدس المفتوحة ، واستخدمت الدراسة إختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ، ومقاس ضغوط ما بعد الصدمة ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود ارتباط موجب وذو دلالة إحصائية بين درجة التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة من الذكور والإناث ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة ، عدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي على درجة ما بعد الصدمة وضغوطها في القياس البعدي.

- دراسة أحمد والشركسي (٢٠٠٩) وهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أشكال التطرف في المواقف الاجتماعية وبين أبعاد الأفكار اللاعقلانية ، وقد طبقت الاختبارات التي تقيس هذه المتغيرات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية قوامها ١٥٠ طالباً ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

١. أن هناك ارتباطاً دالاً بين التطرف الاجتماعي وبين بعض أبعاد الأفكار اللاعقلانية منها الاعتمادية ، الكمالية المطلقة للذات ، والاستنتاجات السلبية ، والتهويل والمبالغة في الأمور ، والتعميمات الخاطئة ، والتشويه في فهم وإدراك الناس.

٢. أن مرتفعي التطرف أكثر ميلاً للاستنتاجات السلبية والقبول والرضا المطلق من الجميع ، والتأويل الشخصي للأمور ، والتهويل والمبالغة فيها ، والتشويه في فهم الناس وإدراكهم.

٣. خلصت النتائج إلى أن بعض الأفكار اللاعقلانية تنتبأ بالتطرف في المواقف الاجتماعية مثل التشويه في فهم الناس وإدراكهم والمبالغة والتهويل للأمور والتأويل الشخصي للأمور والتعميمات الخاطئة ومن ثم تعد منبئات مهمة عن التطرف الاجتماعي.

- دراسة الزهراني (٢٠١٠) والتي هدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل ، كما قام الباحث بتطبيق مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية إعداد سليمان الريحاني ١٩٨٥م ، ومقياس إدارة الوقت من إعداد الباحث ، على عينة تكونت من ٣٦٦ طالباً وطالبة من طلاب جامعة حائل ، ١٦٠ ذكور و ٢٠٦ إناث. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها :

١. توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية وإدارة الوقت.

٢. لا توجد فروق بين الجنسين على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية فيما جاءت الفروق على فكرة اللوم الزائد للذات وللآخرين جاءت لمصلحة الذكور ، وفكرة الحلول الكاملة جاءت لمصلحة الإناث.

- دراسة ابتسام الصائغ (٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية الشائعة لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية ومعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من مستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية

لدى عينة الدراسة ومعرفة الفروق بين عينة الطلاب والطالبات في ضوء متغيرات الدراسة، وتوصلت إلى عدد من النتائج من أهمها:

- 1- شيوع الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة الكلية في ستة من أفكار إليس وهي [طلب الاستحسان ، الحلول الكاملة ، القلق الناتج عن الاهتمام الزائد ، الرسمية والجدية في التعامل ، توقع المصائب ، الاعتمادية] .
- 2 - وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتفكير التجريدي غير دالة إحصائياً ، في حين توجد علاقة دالة سالبة بين الأفكار اللاعقلانية ومتغيري المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية .

دراسة نيونيهوجسن (Nieuwenhuijsen,2010) ، واستهدفت الدراسة تحديد العلاقة بين الإضطرابات النفسية مثل " التوتر -عدم التكيف -الإكتئاب" والأفكار اللاعقلانية ، لدى عينة من الموظفين بلغت ١٩٥ ، وأظهرت النتائج أن المجموعات التي تم تشخيصها اختلفوا عن الآخرين بمرور الوقت ، كما أظهر المشاركون الذين يعانون من اضطرابات عدم التكيف أدنى مستويات الأفكار اللاعقلانية ، وقد لوحظ ارتباط مستوى ونوع التفكير اللاعقلاني بحجم التعافي من القلق ، التوتر ، الإكتئاب.

• التفكير اللاعقلاني والفهم البديل [المغلوط]:

تعد التغيرات السريعة والمتلاحقة في ثورة المعرفة والاتصالات من الأمور التي تتطلب أن يتمكن الأفراد في كافة المؤسسات الاجتماعية عامة والتعليمية خاصة من العلم وطرق التفكير الصحيحة التي لا تحمل أفكاراً خاطئة ، وذلك بهدف المساعدة على مواجهة متطلبات الحياة والمشكلات والمهارات الحياتية وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير الصريحة الواضحة (الدسوقي ، ٢٠٠٨ ، ٢٩٥) ، وفي هذا المجال

توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج يمكن عرضها من خلال (استعراض هذه الدراسات على النحو التالي:

دراسة مزنونق (١٩٩٦) التي استهدفت: ١- معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين المراهقين في المرحلة المتأخرة من المراهقة وذلك عن طريق: ٢- معرفة الفروق بين الجنسين (ذكور - إناث) في الأفكار اللاعقلانية ٣- معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين الضغوط النفسية ٤- معرفة الفروق بين الجنسين (ذكور - إناث) في الضغوط النفسية ٥- معرفة أثر كل من الجنس والأفكار اللاعقلانية وتفاعلهما معاً على الضغوط النفسية ٦- الكشف عن طبيعة البناء الدينامي لشخصيات ثلاث حالات مختلفة فيما بينها على متغيرات الدراسة ٧- الكشف عن أساليب استيعاب المواقف الضاغطة لثلاث حالات مختلفة فيما بينها على متغيرات الدراسة و تكونت عينة الدراسة من: (٣٣٢) طالباً وطالبة من طلبة جامعة عين شمس وجامعة حلوان، منهم (٢١٦) من الإناث و (١١٦) من الذكور ، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أهمها: ١- هناك تقارب في النسب المئوية والوزن النسبي بين الذكور وبين الإناث على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية ، وبالنسبة للوزن النسبي اللاعقلاني لكل فكرة عقلانية ، فقد تحققت الأفكار الخاصة ب (توقع الكوارث والحذر منها) و (عدم تحمل الإحباط) و (المبالغة في طلب الحب والتأييد) أعلى وزن نسبي عند أفراد العينة الكلية ٣- يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية والفرق لصالح الإناث .

دراسة خليل (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية العلاج العقلاني الإنفعالي والتدريب التوكيدي في خفض الفوبيا الإجتماعية لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية و تكونت عينة الدراسة من : الدراسة السيكمترية على (٤٦٧) طالباً وطالبة بكلية التربية بالفرقة الثالثة جميع الشعب (١٩٢ طالباً ، ٢٧٥ طالبة) ، واستخدمت

الدراسة الأدوات التالية : . مقياس الفوبيا الإجتماعية (من إعداد الباحث) مقياس الأفكار اللاعقلانية لذوي الفوبيا الإجتماعية (من إعداد الباحث) ومقياس المهارات التوكيدية (إعداد طريف شوقي فرج ١٩٩٨) وبرنامجاً للعلاج العقلاني الانفعالي والتدريب على المهارات التوكيدية (من إعداد الباحث) وقد اشتملت العينة الكلينيكية على ٣٦ طالباً وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة الي عدد من النتائج كان أهمها :- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الفوبيا الإجتماعية والأفكار اللاعقلانية ، كما أظهرت النتائج ارتباطاً سالباً بين الفوبيا الإجتماعية والمهارات التوكيدية كما أظهر الإناث فوبيا اجتماعية أعلى من الذكور ، وأثبتت الدراسة فعالية كل من برنامج العلاج العقلاني الانفعالي والتدريب التوكيدي في خفض الفوبيا الاجتماعية لدى عينة الدراسة، ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين ، كما أظهرت نتائج المتابعة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة العلاج العقلاني على مقياس الفوبيا الاجتماعية بعد العلاج ودرجاتهم بعد مرور شهر على العلاج كما أظهرت أيضاً نتائج المتابعة وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية بعد العلاج مباشرة ، ودرجاتهم بعد مرور شهر على العلاج في مقياس الفوبيا الاجتماعية .

دراسة الحموري (٢٠٠٩) التي هدفت إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية لستيرنبرغ في الأفكار اللاعقلانية لدي طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلاف هذه المساهمة باختلاف الجنس، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٨ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس في أساليب التفكير المستخدمة لدى عينة الدراسة وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية.

- أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد بشكل أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لاعقلانية كأساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني نظام معتقدات أكثر عقلانية كأسلوب التفكير الهرمي والأقلية.

- أظهرت النتائج أن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس.

دراسة عبد العال (٢٠١٠) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام أسلوبين من أساليب حل المشكلات في تنمية المعارف العلمية المدركة لدى التلاميذ ، وكذلك الكشف عن مدى إسهام كل من التفكير المنطقي وأسلوب حل المشكلات ومهارات الفهم والتطبيق والتحليل ، وكذلك الكشف عن أثر التفاعل بين التفكير المنطقي واستخدام أسلوبين من أساليب حل المشكلات في تنمية المهارات العقلية العليا ، و تكونت عينة الدراسة من تلاميذ ثلاث فصول دراسية بالصف الثالث الإعدادي وبلغ عدد التلاميذ في كل فصل دراسي (٣١) ، (٣٤) ، (٣٣) تلميذ على التوالي ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : - وجود ارتباط وثيق بين القدرات العقلية المتوفرة لدى التلاميذ وقدراتهم على تحصيل المعرفة العلمية بمستوياتها المختلفة . - استخدام أسلوب حل المشكلات ، كان لهما أثر واضح في تنمية المعارف العلمية المدركة وكذلك في تنمية مهارات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب .

• دور العلوم وأساليب تدريسها في علاج مشكلة التفكير اللاعقلاني:

لقد تم الاهتمام في بلدان كثيرة متقدمة ونامية بتطوير مناهج العلوم المدرسية في مختلف المراحل التعليمية ، ويشمل هذا التطوير الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، تقنيات التعليم وأساليب التقويم ، كما استهدف هذا التطوير بدرجة أساسية

الارتقاء بتلك المناهج إلى مستوى تكون فيه أقوى ارتباطاً ومواءمة لواقع الحياة، وأمتن صلة بحاجات الفرد والمجتمع وأكثر قدرة على مواكبة التدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي وفي هذا المحتوى أكد النجدي وآخرون (٢٠٠٧، ٢٢) أنه بالرغم من أن التطوير الذي شمل مناهج العلوم في مراحل التعليم العام في عالمنا العربي بصفة عامة إلا أن هذا التطوير دون المستوى المطلوب ، فما زال التأكيد على الكم الكبير للمعلومات العلمية هو السائد ، وأن هذه المعلومات تعرض بطريقة مباشرة مما يؤدي إلى ضياع هدف مهم من أهداف تدريس العلوم يتمثل في تنمية قدرات التلميذ على البحث والاستقصاء ، فالكتب المدرسية وطرق التدريس تعتبر مصدراً للمعلومات والمعارف الجاهزة التي تحفز ذاكرة التلميذ ولكنها لا تحفز كثيراً من العمليات العقلية اللازمة للاستقصاء رغم أهميته.

كما تعد معايير تعليم العلوم أساساً للحكم على الجودة ومدى التقدم في تعليم العلوم وتعلمها من خلال نظام يحفز ويساعد مطوري مناهج العلوم على مساعدة الأفراد والمؤسسات على الحكم على مدى ملائمة كل من المنهج وأنشطة وتطوير أعضاء هيئة التدريس وبرامج التقييم بما يسهم في تحقيق التناسق والاتساق لتعليم العلوم وفي هذا المجال أشارت عفت الطناوي (٢٠٠٩، ١١-١٢) إلى أهمية المعايير في عمليات التعلم من حيث ممارسة المتعلمين لمهارات الملاحظة والاستنتاج والتجريب ، كما أكدت على الاستقصاء في تعلم العلوم حيث يصف المتعلمون الأشياء والأحداث ويوجهون الأسئلة ويكونون التفسيرات ويختبرون تلك التفسيرات في ضوء المعرفة العلمية المعاصرة ويتشاركون بأفكارهم مع بعضهم البعض ، كما أنهم يضعون الافتراضات ويستخدمون مهارات كل من التفكير الناقد والمنطقي ويقترحون التفسيرات البديلة ، وبهذه الطريقة يتحقق لديهم الفهم النشط للعلوم من خلال تحقيق الدمج بين المعرفة العلمية ومهارات التفكير.

كما أن الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم قد تسهم بشكل فعال في تعديل أنماط التفكير اللاعقلاني لتطوير فروع العلوم المدرسية للمراحل التعليمية (الابتدائية، الاعدادية)، حيث شملت عملية التطوير أهداف تدريس العلوم ومحتواها ومناهجها وتعلمها وتعليمها وتطويرها وتقويمها.

وفي هذا أشار عطا الله (٥٥، ٢٠١٠-٥٦) إلى أنه في عقد السبعينات اختلف تدريس العلوم في بعض توجهاته وملامحه الأساسية عما كان عليه في عقد الستينات، وأن هذا التغير أو الاختلاف مبعثه في معظمه عوامل اجتماعية أثرت في تدريس العلوم في عدة جوانب تمثلت فيما يلي:

١- يجب أن تكون مناهج العلوم مواءمة لحاجات الفرد العقلية والنفسية والاجتماعية والفلسفية.

٢- ينبغي ان تتواءم مناهج العلوم مع المجتمع من خلال فهم العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا لإكساب الفرد القدرات التي تمكنه من اتخاذ مواقف من مشكلات التغير الاجتماعي ومشكلات العلم والتكنولوجيا .

٣- يجب أن تقدم مناهج العلوم العلم على أنه طريقة منطقية من طرق الاستقصاء العقلاني طورها الانسان لفهم الوجود الذي يعيش فيه ومحولة تطويره لصالح الانسان والمجتمعات البشرية.

٤- يجب أن يشكل النشاط العلمي داخل المدرسة وخارجها عنصراً مهماً يساعد في إنجاح خطة تدريس العلوم، وعليه أن يتيح فرصاً للطلبة لفهم الأحداث والظواهر الطبيعية المهمة من حولهم.

٥- يجب أن يتم تدريس العلوم وتعلمها من خلال عدة مصادر تعليمية تتكامل فيما بينها، ويجب أن يؤكد نشاط الطالب العملي والذهني ويحترم قدرته على استنباط المعرفة والتصرف بها وصنع القرار المناسب في ضوءها.

المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية.

كما اهتم الباحثون في مجال علم النفس بدراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية وأساليب التفكير، وقد استخلص من النتائج أن الدرجة العالية أو المنخفضة في التحصيل ظاهرة تربوية تستخلص منها النتائج وتستقي منها الدروس لتعزيز الاتجاهات الإيجابية الصحيحة وتجنب ما عدا ذلك وتعديل ما يحتاج إلى تعديل بصورة مستمرة متفاعلة تؤدي إلى أحسن مردود تربوي (الزهراني، ٣٨، ١٤١٨)، كما توصلت دراسات سابقة أجريت في هذا المجال إلى النتائج التالية:

دراسة لما القيسي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٠ طالبا وطالبة في مستوى البكالوريوس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات تعزى للجنس والمستوى الدراسي، وأن مستويات الأفكار اللاعقلانية على أبعاد العزو الداخلي للفشل وتقييم الذات السلبي وسرعة الانفعال. كانت لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، كما وجد أثر للمستوى الدراسي في الأفكار اللاعقلانية.

- كما أشارت النتائج إلى ارتباط تقدير الذات بشكل دال إحصائياً عند الإناث بمقياس الأفكار اللاعقلانية وبثلاثة أبعاد هي: تقييم الذات السلبي، والعزو الداخلي للفشل، وسرعة الانفعال.

- دراسة جرادات (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي في تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، كما هدفت إلى العلاقة

- بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية ،وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٧ طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس،وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزي إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي.
 - كما أشارت النتائج إلى أن تقدير الذات دال إحصائياً لدى الإناث أكثر مما هو عند الذكور.
 - لا يوجد أثر للمستوى الدراسي في الإتجاهات اللاعقلانية.
- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن موضوع الأفكار اللاعقلانية قد حظى باهتمام العديد من الباحثين ، والمهتمين بهذا المجال كالتالي:

١. هناك دراسات تناولت العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومتغيرات نفسية عديدة، تعبر عن بعض أبعاد الصحة النفسية دراسة (Marcotte,1996) دراسة سماح شحاته (٢٠٠٠) ودراسة أحمد (٢٠٠٤) ، دراسة داليا محمد (٢٠٠٤) ، دراسة الشربيني (٢٠٠٥) ، سامية الأنصاري (٢٠٠٧) ، غادة محمد (٢٠٠٧) ، شاهين وحمد (٢٠٠٨).
٢. هناك دراسات تناولت دور البرامج العلاجية والإرشادية في تفنيد الأفكار اللاعقلانية كدراسات: مزنوق (١٩٩٩) ، سوزان بسيوني (٢٠٠٦) ، عبد العال (٢٠١٠) ، خليل (٢٠٠٤).

ولكن لا توجد دراسة على حد علم الباحثة حاولت البحث عن مدى تأثير الأفكار اللاعقلانية على مستوى التحصيل الدراسي ، ومن هنا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها ، بالإضافة إلى أنه من المتوقع أن تقدم نتائج وتوصيات تربوية وإرشادية. كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها ما يلي:

١- تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها : استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في اختيارها للمنهج الذي يتناسب مع الدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي ومن ثم اتباع خطواته بدءاً من الشعور بمشكلة الدراسة ووصولاً إلى صياغة توصيات الدراسة .

٢- بناء أداة الدراسة : استفادت الباحثة من مقاييس الأفكار اللاعقلانية التي استخدمتها الدراسات السابقة في اختيار مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في الدراسة الحالية .

٣- اختيار الأساليب الإحصائية : استفادت الباحثة من الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة في اختيار أسلوب المعالجة الإحصائي المناسب لتحليل بيانات الدراسة الحالية .

٤- تفسير النتائج ومناقشتها : استفادت الباحثة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وكذلك التوصيات التي عرضتها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية .

• فروض الدراسة:

على ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- تنتشر الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين بدرجة متوسطة.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات كل من الأطفال (المرحلة الابتدائية)، والمراهقين (المرحلة الإعدادية) بمملكة البحرين على مقياس الأفكار اللاعقلانية، ودرجاتهم التحصيلية في مادة العلوم.

٣- تختلف الأفكار اللاعقلانية باختلاف المرحلة العمرية (أطفال - مراهقين).

٤- تختلف الأفكار اللاعقلانية باختلاف الجنس (ذكور- إناث) لدى الأطفال (تلاميذ المرحلة الابتدائية) بمملكة البحرين.

٥- تختلف الأفكار اللاعقلانية باختلاف الجنس (ذكور- إناث) لدى المراهقين (تلاميذ المرحلة الإعدادية) بمملكة البحرين.

• الطريقة والإجراءات:

فيما يلي تعرض الباحثة لمنهج الدراسة، والعينة، وأداة الدراسة، وحدودها، والأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

• منهج الدراسة :

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، و قد تم اختياره لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، فالمنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة(ملحم، ٢٠٠٧، ٣٧٠)

وفي الدراسة الحالية فإن الظاهرة المطلوب تحديدها هي التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات المراحل التعليمية في مستوى الأفكار اللاعقلانية للوصول إلى تعميمات لمشكلة الدراسة وهي التعرف على التطور الحادث في مستوى الأفكار اللاعقلانية ، وقد اتبعت الباحثة خطوات المنهج الوصفي كالتالي (ملحم، ٢٠٠٧، ٣٧٢):

١- شعورها بمشكلة الدراسة وتمثل ذلك الشعور بالملاحظة المباشرة لدرجات الطلبة في مقرر العلوم ومتابعة التحسن من عدمه.

٢- تحديد مشكلة الدراسة من خلال صياغة بعض الأسئلة .

٣- وضع مجموعة من الفروض كحلول ميدانية لمشكلة الدراسة .

٤- اختيار عينة الدراسة من الأطفال والمراهقين (الابتدائي - الإعدادي) على الترتيب.

٥- التحقق من صدق وثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية المستخدم في الدراسة الحالية .

٦- جمع البيانات والمعلومات حول متغيرات الدراسة بطريقة دقيقة ومنظمة .

٧- الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها .

٨- تحليل النتائج وتفسيرها .

٩- صياغة توصيات الدراسة .

• عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١١٢) تلميذاً وتلميذةً من الأطفال والمراهقين (٦٠ طفلاً في المرحلة الابتدائية، ٥٢ مراهقاً في المرحلة الإعدادية) من مدرسة الحكمة الدولية بمملكة البحرين، ويوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعاً للمرحلة التعليمية (ابتدائي - إعدادي) والجنس (ذكور - إناث)

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة تبعاً للمرحلة التعليمية (ابتدائي - إعدادي) والجنس (ذكور - إناث)

المرحلة التعليمية	ذكور	إناث	المجموع الكلي
الأطفال (المرحلة الابتدائية)	٣٣	٢٧	٦٠
المراهقين (المرحلة الإعدادية)	٣٨	١٤	٥٢
المجموع الكلي	٧١	٤١	١١٢

• حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١- الحدود البشرية: اشتملت الدراسة الحالية على عينة من الأطفال والمراهقين بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية على الترتيب بمدرسة الحكمة الدولية بمملكة البحرين.

٢- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمدرسة الحكمة الدولية بمملكة البحرين.

٣- الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

• أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأداة التالية:

مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين - تعريب وإعداد/ د. محمد السيد عبد الرحمن - د. معتز سيد عبد الله ، (٢٠٠٢ م) ، المنشور في مركز البحوث والدراسات النفسية بكلية الآداب جامعة القاهرة ، ويتكون من (٤٤) عبارة ، وتتم الإجابة على الفقرات (لا ترد لذهنى أبداً - ترد أحياناً - ترد نصف الوقت - ترد أغلب الوقت - ترد دائماً) .

• الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ومعالجة بيانات الدراسة إحصائياً استخدمت

الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والمتوسطات الموزونة.

٢- الانحرافات المعيارية.

٣- النسب المئوية.

٣- معاملات الارتباط.

٤- تحليل التباين الأحادي.

• النتائج ومناقشتها:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة من الأطفال (٦٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية (٣٣ ذكور، ٢٧ إناث)، والمراهقين (٥٢) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية (٣٨ ذكور، ١٤ إناث) بمدرسة الحكمة الدولية بمملكة البحرين، بالإضافة إلى الحصول درجات تحصيل عينة الدراسة في مادة العلوم من السجلات التحصيلية لهم، وفيما يلي تعرض الباحثة للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة على مقياس الأفكار اللاعقلانية، من خلال جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة على مقياس الأفكار اللاعقلانية

المتغير	الاحصاء الوصفي	الأطفال (ن = ٦٠)			المراهقين		
		ذكور	إناث	الكلية	ذكور	إناث	الكلية
الأفكار اللاعقلانية	المتوسطات	١٢٥,٩	١٣٧,٦	١٣١,٢	١١٤,٢	١٣٤,٣	١١٩,٦
	الانحرافات المعيارية	٦٩	٢٩	١٦	٣٦	٥٧	٥٣
الأفكار اللاعقلانية	المتوسطات	٢١,٦٤	١٥,٠٤	١٩,٦٩	٢٩,١٧	٢٩,٠٥	٣٠,٢٣
	الانحرافات المعيارية	١	٣	٦	٩	٣	٣

وفيما يلي تعرض الباحثة لنتائج الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص على: "تنتشر الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين بدرجة متوسطة".

للتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب متوسط الاستجابة والنسبة المئوية لدرجات تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية على مقياس الأفكار اللاعقلانية، ويوضح جدول (٣) ذلك.

جدول (٣)

متوسطة الاستجابة والنسبة المئوية لاستجابة تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية على مقياس

الأفكار اللاعقلانية

المتغير	المرحلة	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية للاستجابة	مستوى الأفكار اللاعقلانية
الأفكار اللاعقلانية	الابتدائية	٢,٩٨٢	٥٩,٦٤٣	متوسط
الأفكار اللاعقلانية	الإعدادية	٢,٧١٩	٥٤,٣٨٨	متوسط

يمكن الحكم على مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية بحساب مدى الاستجابة خماسية التدرج في المقياس (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وهو يساوي (٠,٨٠)، وبناءً عليه تكون معايير الحكم على مستوى الأفكار اللاعقلانية على النحو التالي:

١- إذا كان متوسط الاستجابة من (١ - ١,٨٠) فهذا يدل على مستوى منخفض جداً من الأفكار اللاعقلانية.

٢- إذا كان متوسط الاستجابة من (١,٨٠ - ٢,٦٠) فهذا يدل على مستوى منخفض من الأفكار اللاعقلانية.

٣- إذا كان متوسط الاستجابة من (٢,٦٠ - ٣,٤٠) فهذا يدل على مستوى متوسط من الأفكار اللاعقلانية.

٤- إذا كان متوسط الاستجابة من (٣,٤٠ - ٤,٢٠) فهذا يدل على مستوى مرتفع من الأفكار اللاعقلانية.

٥- إذا كان متوسط الاستجابة من (٤,٢٠ - ٥,٠٠) فهذا يدل على مستوى مرتفع جداً من الأفكار اللاعقلانية.

ومن خلال النتائج التي يعرضها جدول (٣)، وبناءً على المعايير السابقة يتضح أن مستوى الأفكار اللاعقلانية التي يعاني منها تلاميذ المرحلتين الابتدائية

والإعدادية في المدارس الخاصة بمملكة البحرين كانت منخفضة، وبذلك يتحقق
الفرض الأول للدراسة.

ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أن المدارس الخاصة تعطي اهتماماً
أكبر بالاحتياجات الشخصية لطلابها ويظهر ذلك بشكل كبير في تصميم وشكل
المباني والمرافق المدرسية والأنشطة المدرسية ، وحرص إدارة المدرسة على المعاملة
الجيدة للطلاب وأولياء أمورهم ومن خلال الفعاليات التي تقيمها المدرسة.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

وينص على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات كل من الأطفال
(المرحلة الابتدائية)، والمراهقين (المرحلة الإعدادية) بمملكة البحرين على مقياس
الأفكار اللاعقلانية، ودرجاتهم التحصيلية في مادة العلوم".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات
الأطفال في المرحلة الابتدائية على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم في مادة
العلوم، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجات الأطفال في المرحلة الابتدائية على مقياس الأفكار اللاعقلانية
و درجاتهم في مادة العلوم (ن = ٦٠)

المرحلة العمرية	المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأطفال (المرحلة الابتدائية) (ن = ٦٠)	الأفكار اللاعقلانية	٠,٠٨٢	غير دالة
	التحصيل في مادة العلوم		
المراهقين (المرحلة الإعدادية) (ن = ٥٢)	الأفكار اللاعقلانية	- ٠,٠٥٤	غير دالة
	التحصيل في مادة العلوم		

من خلال جدول (٤) يتضح أنه:

- ١- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (المرحلة الابتدائية) على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم التحصيلية في مادة العلوم.
 - ٢- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المراهقين (المرحلة الإعدادية) على مقياس الأفكار اللاعقلانية ودرجاتهم التحصيلية في مادة العلوم.
- وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة مادة العلوم مقارنة بباقي المواد المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية حيث تثير دافعية الطلبة للتعلم وتنقل المادة العلمية من المجرد الى المحسوس وبالعكس ، حيث تهدف هذه المادة بشكل خاص إلى غرس بذور الطريقة العلمية في نفس التلميذ بتنمية اتجاهه للبحث والملاحظة والملاحظة والتتقيب والتجريب والمقارنة ، والاستنتاج ، وتحليل المعلومات والتحقق من صحتها والجرأة في التساؤل ومعرفة أصوله وآدابه وفي إبداء الرأي ، ومعرفة حدوده ، والعناية بالنواحي التطبيقية في العلوم وذلك بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالتجارب والاختبارات وتمكينهم من اكتساب مهارات يدويه وخبرات علمية .

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

وينص على " تختلف الأفكار اللاعقلانية باختلاف المرحلة العمرية (أطفال - مراهقين) " .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق في الأفكار اللاعقلانية بين الأطفال والمراهقين باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات الأطفال والمراهقين على مقياس الأفكار اللاعقلانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة " ف "	مستوي الدلالة
المرحلة العمرية (أطفال - مراهقين)	٣٧٢٤,٤٦٧	١	٣٧٢٤,٤٦٧	٥,٨٩٤	٠,٠٥
داخل المجموعات (الخطأ)	٦٩٥٠٧,٩٥٣	١١٠	٦٣١,٨٩٠		
المجموع الكلي	٧٣٢٣٢,٤٢٠	١١١			

من خلال جدول (٥) يتضح أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الأطفال والمراهقين في الأفكار اللاعقلانية" ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلى متوسطي درجات الأطفال والمراهقين على مقياس الأفكار اللاعقلانية وهي (١٣١,٢١٦ ، ١١٩,٦٥٣) على الترتيب، ولما كانت الفروق لصالح المتوسط الأعلى، بذلك تكون الفروق لصالح الأطفال. أى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الأطفال والمراهقين في الأفكار اللاعقلانية لصالح الأطفال.

وتعزي الباحثة شيوع الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال أكثر من المراهقين إلى الممارسات التربوية المتبعة في المجتمع العربي من تربية وإعداد النشء والثقافة التي يتبناها المجتمع بدءاً بمحيط الأسرة فالمدرسة وأخيراً المجتمع وما يمليه من منهج للحياة حيث تميل العديد من الأسر إلى الإيمان ببعض الأفكار التي تنطوي على مغالطات، وغرس هذه الأفكار في عقول أفرادها بطريقة تتسم بالإيحاء الذاتي وبالتالي نجد الأطراف الأخرى كالمدارس ووسائل الإعلام والأصدقاء يقومون بتعزيز هذه الأفكار. ومن وجهة النظر النفسية فإن معظم الأفكار التي يبيثها الآباء أو المدرسة بما تحتويه من معلم وزملاء الصف، أو من خلال الإعلام سوف تعطي مؤشرات للفرد بصحتها ويتشبث بها علماً بأنها أفكار خاطئة وغير عقلانية.

٤- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

وينص على "تختلف الأفكار اللاعقلانية باختلاف الجنس (ذكور - إناث) لدى الأطفال (تلاميذ المرحلة الابتدائية) بمملكة البحرين".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية على

مقياس الأفكار اللاعقلانية (ن = ٦٠)

مستوى الدلالة	قيمة " ف "	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٥	٥,٦١٠	٢٠١٨,٩١٧	١	٢٠١٨,٩١٧	النوع (ذكور - إناث)
		٣٥٩,٨٤٩	٥٨	٢٠٨٧١,٢٦٦	داخل المجموعات (الخطأ)
			٥٩	٢٢٨٩٠,١٨٣	المجموع الكلي

من خلال جدول (٦) يتضح أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث من أطفال المرحلة الابتدائية في الأفكار اللاعقلانية"

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلى متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وهي (١٢٥,٩٦٩)، (١٣٧,٦٢٩) على الترتيب، ولما كانت الفروق لصالح المتوسط الأعلى، بذلك تكون الفروق لصالح الإناث.

أى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأفكار اللاعقلانية لصالح الإناث.

٥ - نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

وينص على "تختلف الأفكار اللاعقلانية باختلاف الجنس (ذكور - إناث) لدى المراهقين (تلاميذ المرحلة الإعدادية) بمملكة البحرين".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق في الأفكار اللاعقلانية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية (المراهقين) باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس الأفكار اللاعقلانية (ن = ٦٠)

مستوى الدلالة	قيمة " ف "	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٥	٤,٨٧٥	٤١٤١,٦٨٧	١	٤١٤١,٦٨٧	النوع (ذكور - إناث)
		٨٩٤,٥٢٢	٥٠	٤٢٤٧٦,٠٨٣	داخل المجموعات (الخطأ)
			٥١	٤٦٦١٧,٧٦٩	المجموع الكلي

من خلال جدول (٧) يتضح أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية (المراهقة) في الأفكار اللاعقلانية"

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلى متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس الأفكار اللاعقلانية وهي (١١٤,٢٣٦)، (١٣٤,٣٥٧) على الترتيب، ولما كانت الفروق لصالح المتوسط الأعلى، بذلك تكون الفروق لصالح الإناث.

أى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأفكار اللاعقلانية لصالح الإناث.

ومن خلال مراجعة نتائج الجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) يتبين أن نتائجهم تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشرييني (٢٠٠٥) والتي توصلت إلى أن النسبة المتوسطة لإنتشار الأفكار اللاعقلانية هي 60.68% ، إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة داليا عزت (٢٠٠٤) والتي توصلت إلى أن الذكور كانوا أكثر عقلانية من الإناث ، أما دراسة الحموري (٢٠٠٩) ودراسة الزهراني (٢٠١٠) فقد توصلت إلى أنه لا يوجد أثر للجنس على مستوى إنتشار الأفكار اللاعقلانية.

التوصيات:

- على ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:
- بضرورة العمل على تقليل نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية في المرحلة الابتدائية والإعدادية لما لذلك من تأثير كبير على المستوى العلمي للتلميذ في المراحل التالية، وذلك من خلال البرامج التوعوية والتثقيفية النفسية.
- أن تتضمن أهداف التربية الأساسية الاهتمام بالتربية العقلانية، وتوجيه التلاميذ ليكون لديهم قدرة على تحسين أنفسهم ضد الأفكار اللاعقلانية بشكل عام.
- إجراء العديد من الدراسات المسحية لتحديد أكثر الأفكار اللاعقلانية شيوعاً بين تلاميذ وطلاب المراحل (الابتدائية - الإعدادية - الثانوية - الجامعة) ووضع الآليات اللازمة لمواجهة هذه الأفكار.
- توصي الباحثة الآباء والمعلمين والمرشدين التربويين بضرورة تقنيد الأفكار اللاعقلانية لدى الأبناء من خلال توضيح خطأ هذه الأفكار واستبدالها بأفكار عقلانية.
- التنبيه على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية واللغة العربية بتغطية هذا الجانب من الأفكار اللاعقلانية وتوجيه الرد عليها من خلال كتاب الله والسنة النبوية المشرفة.

- إهتمام المعلمين بذوي التحصيل العادي وبث الثقة في نفوسهم ومساعدتهم على تقبل ذواتهم والرفع من دافعيّتهم للإنجاز بشتى الوسائل.

البحوث المقترحة

- دراسة العلاقة بين الوعي الديني والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب وطالبات التعليم الجامعي بمملكة البحرين.
- الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالمشكلات النفسية لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.
- فعالية برنامج إرشادي في تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية الشائعة لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

المراجع:

- إبراهيم، إبراهيم (١٩٩٩). دراسة امبريقية فى ضوء نظرية إليس للعلاج العقلاني الانفعالي لدى عينة من البنين والبنات بقطر. مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية بالمنيا، القاهرة، ٥(١)، ٣٣-٥١.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٧٣). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ابتسام، حسن محمد الصائغ (٢٠١٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية - دراسة وصفية ارتباطية مقارنة بين عينة الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة . تاريخ الحصول عليها ٢٠١٠/٤/٧ م.

From: http://ialsayegh.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=0010605&lng=AR

- أحمد، عبد الله عثمان عبد الله (٢٠٠٤). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى معلمي مدينة تعز، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن
- أحمد ، ممدوح صابر ، والشركسي ، أحمد صابر. (٢٠٠٩). التطرف الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ٨ (٤) ، ص ص ٧٩١-٨٢٨.
- الحموري ، فراس أحمد (٢٠٠٩). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية ، جامعة البحرين، ١٠ (٣).
- الدسوقي، عيد أبو المعاطي . (٢٠٠٨). الخبرة الفرنسية في تعليم وتعلم العلوم وتطبيقاتها في الدول العربية والأجنبية. سلسلة تعلم العلوم (١)، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الدسوقي ، عيد أبو المعاطي . (٢٠٠٨). الخبرة اليابانية في تعليم وتعلم العلوم مع تطبيقاتها في المدرسة المصرية. سلسلة تعلم العلوم (٢)، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الزهراني ، حسن علي محمد . (٢٠١٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، عيسى (١٤١٨). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الشربيني ، زكريا أحمد الشربيني .(٢٠٠٥). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها دراسة على عينة من طالبات الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ١٥ (٤) ، ٥٦٧-٥٣١.
- الشربيني، زكريا وصادق ، يسرية.(٢٠٠٠).تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته.القاهرة:دار الفكر العربي.
- الطيب،محمد والشيخ،محمد(١٩٩٠).الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي.بحوث المؤتمر السنوي لعلم النفس في مصر،القاهرة،فى الفترة من ٢٢-٢٤ يناير، ٢٦٣-٢٤٩.
- العتوم،،عدنان(٢٠٠٤).علم النفس المعرفى،النظرية والتطبيق.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم،عدنان،الجراح،عبد الناصر وبشارة،موفق(٢٠٠٧).تنمية مهارات التفكير،النظرية والتطبيق.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، عثمان علي علي (د.ت). فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه مقارنة بالتدريس بالحاسب الآلي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- جرادات،عبد الكريم(٢٠٠٦).العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين.المجلة الأردنية فى العلوم التربوية،٢(٣) ، ١٤٣-١٥٣.

- خليل، عبد الله محمد عبد الظاهر (٢٠٠٤). مدى فاعلية العلاج العقلائي والانفعالي والتدريب التوكيدي في خفض الفوبيا الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بجامعة أسيوط ،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة اسيوط،القاهرة.
- رانيا، أبو بكر سالم بلجون(١٤٢٩) . فاعلية استخدام الانترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بمكة المكرمة ، جامعة أم القرى.
- سامية ،لطفی الأنصاري (٢٠٠٧).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدوانى فى ضوء بعض أساليب المعاملة الوالدية فى مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.
- سماح، السيد شحاته.(٢٠٠٠).الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوى الاضطرابات النفسجسمية.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب،جامعة المنصورة،مصر.
- سوزان، صدقة بسيوني(٢٠٠٦). فعالية برنامج علاجي عقلائي انفعالي لخفض حدة القلق وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من الطالبات الجامعيات،مجلة كلية الآداب ، جامعة المنصورة ، ٣٩ (١)، أغسطس ٢٠٠٦.
- شاهين ، محمد أحمد & حمدي ، محمد نزيه (٢٠٠٨). العلاقة بين التفكير اللاعقلاني وضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين وفاعلية برنامج إرشادي عقلائي إنفعالي في

- خفصها ،مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث ، فلسطين ،
جامعة القدس المفتوحة، العدد (١٤) ، ١١-٦٢.
- شتينيرغ،روبرت(٢٠٠٤).أساليب التفكير.ترجمة عادل خضرة ، القاهرة :
مكتبة النهضة المصرية.
- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٦) . تدريس العلوم ومتطلبات
العصر . القاهرة : دار الفكر العربي.
- عبد العال،سمير(٢٠١٠). العلاقة بين التفكير المنطقي وأسلوبين لحل
المشكلات العلمية وتنمية المهارات العقلية العليا لدى طلاب المرحلة
الإعدادية،المجلة العلمية،كلية التربية،جامعة المنصورة.١٢(١)،١٧٣-
٢٠٠.
- عبد الغفار ، غادة محمد .(٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب
الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة دراسات عربية في علم
النفس ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ٧(٣) ، ص ص
٦٤٣-٦٨٨.
- عطا الله،ميشيل كامل(٢٠١٠).طرق وأساليب تدريس العلوم.الأردن:دار
المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عفت ، مصطفى الطناوي (٢٠٠٩) . معايير الجودة في تعليم العلوم .
القاهرة . المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- علوى،اسماعيل وزغبوش،بنعيسى(٢٠٠٩).العلاج النفسي المعرفي .سلسلة
علم النفس المعرفي(١)،الأردن:عالم الكتاب الحديث.
- لما،ماجد القيسى (٢٠١٠).العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى
الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.مجلة

العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ١١(١)، ٢٠٥-٢٢٧.

■ مؤمن ، داليا محمد عزت.(٢٠٠٤). العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة ، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، الشباب من أجل مستقبل أفضل الإرشاد النفسي وتحديات التنمية ، ٢٥-٢٧ ديسمبر ، ٤٢٦-٤٦١.

■ مزنوق، محمد صهيب (١٩٩٦). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

■ مزنوق، محمد صهيب (١٩٩٩). تنمية التفكير العقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين (بحث تجريبي).رسالة دكتوراه، كلية البنات ،جامعة عين شمس، القاهرة.

■ ملحم، سامي محمد.(٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

■ مليكة،لويس كامل(١٩٩٤).العلاج السلوكي وتعديل السلوك.ط٢، القاهرة:دار النهضة العربية.

■ الموسوي،نعمان(٢٠٠٥).تحليل مضمون التفكير اللاعقلاني للطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية لقائمة المعتقدات العقلانية،المجلة التربوية،١٩(٧٥)،ص ص ١٣٠،٩١.

From: <http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=2511>

- النجدي ، أحمد و منى ، عبد الهادي سعودي و راشد ، على (٢٠٠٧) .
إتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية
التفكير والنظرية البنائية . القاهرة : دار الفكر العربي.
- Dietrich,A.M.(2001).Risk factors related disorders:**Theoretical,treatment,and research implications.traumatology**,7(23),50.
- Geldard,K. &Geldard,D.(2002). **Counseling children, a practical** introduction. London : Sage Publications Ltd.
- Gonzalez,J.(2004).Rational emotive therapy with children and adolescents: A meta-analysis. **Journal of Emotional and Behavioural Disorders**,12(4),222-235.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence, **Journal, of Adolescence**, 31(124):93.
- Nieuwenhuijsen, Karen.(2010). Irrational Beliefs in Employees with an Adjustment, a Depressive, or an Anxiety Disorder: a Prospective Cohort Study, **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, 28(2). 57-72
- Sternberg,R.(1997).**Thinking styles**.Boston: Cambridge University Press.
- Sternberg,R.(2003).**Cognitive Psychology**.Australia: Thomoson Wadsworth.

"التوجه الزمني وعلاقته بتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة"

أ.م.د. إنعام لفقة موسى الهنداوي.

الخلاصة:

يستهدف البحث الحالي إيجاد العلاقة بين التوجه الزمني الذي عرّفه زمباردو (Zimbardo, 2007) على أنه تقييم المناطق الزمنية (الماضي، والحاضر، والمستقبل) على أنها (إيجابية، سلبية) وبين تقدير الزمن الذي عرّفه فريس (Fraisse, 1973) على أنه إدراك مرور الزمن معبرا بالمدد الزمنية القصيرة، والقدرة على تقدير أجزاء متباينة من الزمن (١٠ ثواني، ١٠ دقائق،.... إلى آخره) و لتحقيق ذلك قامت الباحثة باختيار عينة من (٤٠٠) طالب وطالبة اختيروا بطريقة الاختيار الطبقي العشوائي ذو التوزيع المتساوي من طلبة الجامعة ثم طبق الباحثة اختبار التوجه الزمني لزمباردو ZIP واختيار تقدير وقد أظهرت نتائج البحث بأن الأفراد ذوي التوجه نحو الماضي يبالغون في تقدير الزمن أما الأفراد ذوي التوجه نحو المستقبل فأنهم يقدرّون الزمن بأقل من الزمن الحقيقي للاختبار. كما إن العلاقة بين التوجه الزمني و تقدير الزمن كانت علاقة دالة إحصائياً.

مشكلة البحث:

النمو الحيوي والنفسي ما هو إلا صيرورة تتأتى من التغيرات التي تستمر بالتعاقب حاملة معها احساسنا بالزمن، حيث تتبلور في الوقت نفسه جوانب مهمة من مفهومنا عن الزمن، وهكذا فإن خبرة الزمن إنما تشغل قطاعا واسعا من شخصية الفرد بحيث إنها تؤثر في مدرّكاته وفي سلوكه.

الزمن ظاهرة نفسية كما هو ظاهرة فيزيائية، وهو يحدد غريزة الحياة لدى الانسان ويحدد ذاتها . ومن طبيعة الانسان ان يعيش الزمن ويتمثله ، ذلك أنه ليس سوى صورة للحس الداخلي .

وعلى الرغم من اننا جميعا نمتلك ذات النظام الموضوعي للزمن، فإن تجاربنا الفردية تقضي بنا إلى توجيهات ذاتية تجاه الزمن والعالم ، لذي فإن التوجه الزمني Time Orientation وابعاده الرئيسية (الماضي،الحاضر،والمستقبل) يؤثر في تنظيم حياتنا وفي الكيفية التي نفكر بها في الحوادث والتجارب وفي انفسنا.فالبعض منا يتأثر بصورة كبيرة بما حدث في الماضي ويعكس ذلك التأثير على الطريقة التي يفكر ويتكلم بها، في حين يكرس اخرون حياتهم من اجل المستقبل ، فتراهم يخططون ويأملون ويحلمون دائما. ونرى البعض الاخر يمتلك توجهاً انيا بصورة دائمو ويهتم بتجارب اللحظة القائمة بدرجة كبيرة.

نحن نخبر أو نحس الزمن Time Sense بتمثله في الوعي ، وأقصر مدة زمنية يمكن ا، خبرها ويعيها الانسان هي " اللحظة The moment " وللزمن وجود مادي أو موضوعي يقاس بمقاييس الزمن، كما أن له وجودا نفسيا أو ذاتيا-الزمن النفسي Psychological Time، يختلف فيه الأفراد كما تختلف فيه الأمم والشعوب (الحفني، ١٩٩٥، ص ٩٠) .

إن الزمن النفسي هو الزمن الحقيقي، لانه يتصل باحساس الانسان وبشعوره مباشرة ، فهو الذي يواكب التطورات الجسدية والنفسية التي تحصل عند الانسان منذ ولادته (الجابري، ١٩٨٨، ص ١٩) . ذلك أن انطباعاتنا عن الزمن لا يمكن استبدالها بالخبرة المتحصلة عن الزمن نفسه ، فعلى الرغم من أننا نمتلك ذات النظام الموضوعي للزمن ، فان تجاربنا الفردية تقضي بنا الى توجهات ذاتية مختلفة تجاه الزمن وتالعالم ، لذلك نجد أن تقسيم التجربة إلى حاضر وغير حاضر وصفا شائعا عبر الحضارات والحقب الزمنية المختلفة.

تعني حاسة الزمن الخبرة المباشرة لمرور الزمن ويمكن ان تصنف طبقا للادبيات تحت عدة اصناف ،احدها هو تقدير الفواصل الزمنية القصيرة، ثانية مثلا، وهو ذلك الذي يحدث من غير اشتراك وظائف مهمة للذاكرة. ويتطلب تقدير الفواصل الزمنية الاطول اليات أعقد،متضمنة ادراك الزمن ، وحفظ الزمن المدرك وعملية الحكم(Tysk.,1983,p.983) يقوم تقدير الزمن Time Estimation على كل ، من وحدات الزمن كان تكون ثواني الساعة Clock وعلى المفهوم العقلي لنفس الوحدات - وطبقا لفرانكهاوزر Frankenhaeuser(1959) فان هذا المعيار الداخلي يبني لدى الكائن العضوي عن طريقة عملية التعلم المفرط لمعدل المحتوى العقلي والذي يملا هذه الوحدة الزمنية (Tysk.,1983,p.983).

ينصب البحث الحالي على المكونات النفسية التي تشكل بعض ملامح ادراك الأفراد للزمن وهي Time Orientation وتقدير الزمن Time Estimation، وطبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات ونوع التأثير المتبادل حيث ان توافر المعلومات عن ذلك يسهم في اغناء المعرفة النظرية والبحثية بهذه المكونات النفسية المهمة، خاصة عند شريحة مهمة من المجتمع وهم طلبة الجامعة.هذا من جانب. من جانب اخر ،شحة الدراسات المحلية في هذا الجانب،حيث انه-حسب علم الباحثة- ان المكتبة العراقية والعربية تخلو الا من بعض الدراسات المتناثرة، والتي لا تتسجم في حجمها مع حجم التوجه العالمي لدراسة هذه المتغيرات.

اهمية البحث:-

لطالما شغل الزمن،سواء بوصفه خبرة أو بعدا ، مكانا مركزيا في تاملات الفلاسفة وفي تفسيرات الفيزيائيين والنظرين .وبدا العلماء في العقود الأخيرة ،يدرسون السلوك بالتركيز الواضح والمباشر على هذا الجانب الأساس للخبرة الإنسانية(Cottle 1974,p.ix). إن مرور الزمن شيء مألوف لدينا جميعا، اذ ليس هنالك مفهوم يرمي بظلاله على حركات الانسان، وسكناته كما يرميها مفهوم الزمن، ويتدخل في مكونات

شخصية ذلك الانسان وفي عموم حياته، وقد لا يكون من اثر كالاثر البالغ الذي يحدثه الزمن في النسيج النفسي للفرد ، فثمة

ارتباط مهم بين مفهوم الزمن والمفاهيم الاخرى ، بضمنها الحركة و المكان و السببية والتغير والعقل الانساني والوعي (Smith ,1980,p.4) .

يخبرنا القران الكريم ان الاسلام -منهج حياة- بوصفه دين ودنيا وهو قبل كل شيء نظرة نحو الافق لمسائل هذه الدنيا وما بعدها ، ذلك أنه على وفق هذه النظرة تتوقف الاعمال التي نحن مسؤولون عنها امام انفسنا وامام المجتمع وامام الله . كقوله تعالى"يا أيها الذين امنوا اتقوا الله،ولتتظر نفس ما قدمت لغد ، واتقوا الله ان الله خبير بما تعملون"(الحشر،١٧).

وقوله تعالى" سنريهم آياتنا في الأفاق وفي انفسهم حتى يتبين لهم انه الحق"(فصلت.٥٢) .وانعكاسا ، جاءتنتاجات مفكري الاسلام وهي تركيز على ضرورة التوجه الزمني للفرد كما في قول الامام علي"ع" " اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا ""(الفتاوي ،٢٠٠٠،ص١٠).لقد تجلى إحساس الإنسان العربي بالزمن من خلال اللغة التي يستخدمها. فباللغة العربية احتقت بالازمنة والتعبير عنها بدقة ،مثلما القت تلك الازمنةبظلالها على اللغة العربية،فشكلت بذلك نسيجا يتضح عناية واهتماما بالزمن بادق صورة واكملها.ويشير الاديب عباس محمود العقاد في بحثه "الزمن في اللغة العربية"(١٩٦٢) إلى ذلك بقوله : "يظهر ارتقاء اللغة من علامات الزمن في افعالها، فاللغة التي تدل على الزمن بعلامات مقررّة في الفعل اعرف واكمل من الللغة التي خلت من تلك العلامات وبمقدار الدلالة تكون العراقة والارتقاء" . ويقول: "لا نحسب ان لغة نفهمها -أو نفهم عنها- قد اشتملت على وسائل للتمييز بين الاوقات -الازمنة- كما اشتملت عليه اللغة العربية ، سواء نظرنا إلى ضرورات سكنها أو نظرنا إلى تصريف أفعالها وكلماتها". (العقاد، ص٣٨، ١٩٦٢).

تأتي أهمية البحث الحالي من الدور الذي يلعبه متغير التوجه الزمني في الصحة النفسية والجسدية للإنسان ، وهنا يشير الباحثة إلى طروحات أستاذ الطب النفسي وعلم النفس السريري اليزابيث موسون (E.K.Moussong)(١٩٨٩) في هذا الصدد، إذ ترى أن هنالك عاملا مهما يشكل سببا مهما لارتفاع نسب الامراض النفسية البسيطة(صعوبات تكيف، واضطرابات انفعالية ،...) وهو متعلق بصيرورة الوعي ،واحد المظاهر المهمة لهذه الصيرورة هو مبدا الاحساس بالزمن والتفاعل معه والتوجه نحو المناطق الزمنية إذ ترى موسون ان قدرة الأفراد على التكيف مع المتغيرات الزمنية الحاسمة للحياة الاجتماعية، تكون أفضل لدى أولئك الذين يمتلكون افقا مفتحا ويتمتعون بمرونة أكثر في توجهاتهم الزمنية مما يشجع المظاهر الايجابية للصحة الانفسية كالإبداع والتطور، كما يشجع أيضاً القدرة على التحكم والمراقبة الايجابيتين للإحداث (موسون ،١٩٨٩، ص١٢). ونظرا لحيوية متغير التوجه الزمني في بناء وحركة ونمو الشخصية الانسانية ، نجد ان معظم نظريات الشخصية تصدت لبناء دور ابعاد الماضي والحاضر والمستقبل في تشكيل الشخصية فضلا عن حركتها الكلية . وواحدة من تلك النظريات،تطرح النظرية الوجودية فكرة ان الشخص الاصيل (authentic) هو الذي يقبل حاضره وماضيه ويكون توجهه الأساس باتجاه المستقبل بكل ما يرتبط به من مجهول ،أو عدم يقين مما يقوده إلى خبرة القلق، الذي يتقبله بصفته ضرورة ملازمة للحياة الفاعلة وتمكنه من الشجاعة لهذا القبول. اما الشخص غيرالأصيل فهو الذي يخشى المستقبل المجهول وينكمش في خوفه وينظر إلى نفسه في ضوء ماضيه أو حاضره على الرغم من المشاعر الناتجة عن الذنب والاسف(القيسي،١٩٩٧،ص٥٦).

ويعني التوجه الزمني هيمنة احد الأبعاد الزمنية الرئيسة الثلاثة(الماضي،الحاضر،المستقبل) على السلوك ،وكذلك تموقع الفرد في احد هذه الأبعاد الزمنية، مما يعطي ثقلا اكبر لهذا البعد أو ذاك في سلوك الفرد، وهكذا نجد

ان متغير التوجه الزمني وابعاده الرئيسية ، تشكل جوانب أساسية من الطرق التي تنظم بوساطتها تجاربنا والخبرات عن ذاتنا وعن العالم من حولنا .وحيث ان الطريقة التي يفكر بها البعض تتأثر كثيرا بما يحدث في الماضي ا وان البعض يمتلكون توجهها انيا بحيث أنهم يتوجهون نحو الحاضر في الاغلب ، فاننا نجد ان آخرين يكرسون حياتهم للمستقبل فهم يخططون وياملون ويتوقعون المستقبل دائما(الفتلاوي ،٢٠٠٠، ص٢٠).

وتدفع صور المستقبل السلوك عندما تولد المشاعر المسرة المتوقعة وإلى المدى الذي يتجنب فيه الناس الخبرات الأليمة بكل ما يستطيعون فإنهم من المحتمل ان يتوجهوا نحو الأحداث المستقبلية بشكل أساس عندما تكون توقعاتهم سارة. عندما تكون توقعاتهم المستقبلية كئيبة ويشعرون انهم سيخضعون لقوى هي خارج سيطرتهم ، عند ذاك لن يكون هناك سبب قوي لإرجاء فرص المكافئة المباشرة ولن يكون هناك سوى أساس ضعيف لتطويع خطط المدى(Cottle,1974,p.161). يؤكد Fraisse على انه لا مستقبل من غير وجود رغبة بشيء آخر والوعي بإمكانية تحقيق الرغبة في نفس الوقت.لقد تحرك كلاينبرك Klineberg الافتراض المحدد الذي يفيد بأن (صور المستقبل البعيد تعد حيوية لتقدير الاحتمالات المستقبلية المبنية على أساس الاتجاه الحالي لتخيلات تحقيق الرغبات في الطفولة ، ولكنها تصبح مقيدة أكثر فأكثر باعتبارات واقعية مع بلوغ المراهقة). حيث قسم(٩٠) تسعين فتى إلى أربعة مجاميع ،تضم كلا من الاطفال والمراهقين الاعتياديين وسيئي التوافق، وتمت مقابلتهم بشكل فردي لتقدير ستة جوانب مختلفة من التوجه الزمني ، توصل الباحث إلى أن سيئي التوافق وليس الاطفال الاعتياديين وبين اعمار (١٠ و ١٢) سنة يظهرون اكبر باحداث المستقبل . ومن ناحية أخرى ، فإن المراهقة المتوسطة ، وسوء التوافق، والاداء المدرسي الضعيف والاندماج القليل في الخبرات الحالية ، تصبح مرتبطة بنظرة أكثر تقيدا للمستقبل البعيد ،وتبدو العلاقات معكوسة بين الشباب الاعتياديين ،

حيث أنه كلما أصبح المراهقون مهتمين علرى نحو متزايد بالمسؤوليات المستقبلية عند بلوغهم ، ينبثق منظور واقعي للمستقبل (Grinder,1969,p.507) .

بحث لام Lamm1976 في العلاقة بين التوجه الزمني وبين النمط المجتمعي (social) (عصري تقليدي) ، والجماعات الفرعية ، وخصائص الشخصية . حيث أختبر فرضية أن الظروف الاجتماعية والثقافية تؤثر في توجه الفرد الزمني كما تؤثر في سلوكه الاجتماعي . حيث افترض وجود اثر للجنس والطبقة الاجتماعية في التوجه الزمني لدى عينة مكونة من (١٠٠) فتى وفتاة تتراوح اعمارهم بين (١٤ و ١٦) سنة . و تم في هذه الدراسة قياس التوجه الزمني في مجالات الحياة المختلفة والتي تكون اهتمامات خاصة أو اهتمامات عامة مثل البيئة ، والعائلة ، وظهر في النتائج أن المراهقين في الطبقة المتوسطة لدى موازنتهم بالمراهقين من الطبقة المنخفضة ، عبروا عن آمال ومخاوف أكثر تتعلق بالحياة العامة وأقل في المجال الخاص . و قد أظهروا امتدادا أكثر في توجههم نحو المستقبل في المجال الخاص كما في المجال العام ، كذلك فإنهم ينظرون إلى المستقبل البعيد بتفاؤل اكبر في مجالين من اصل ثلاثة مجالات بحثتها الدراسة تتعلق بالاهتمامات العامة . وكانت الفتيات في الطبقة المنخفضة أكثر تفاؤلا من فتيات الطبقة المتوسطة في الميدان المهني ، وظهروا امتدادا أكثر في التوجه نحو المستقبل من فتيات الطبقة المنخفضة . من جهة أخرى ، فان الفتيات من كلتا الطبقتين عبرت عن امال ومخاوف أكثر في المجال الخاص من الفتيات من الطبقة الاخرى (Lamm,1976,p.317) .

قام رابابورت وكاثي (Rappaport,h.Kathy,1985) بدراسة لتحديد مفهوم هوية الانا ليشمل منطقة التوجه الزمني ، حيث اختارا عينة من (٨٠) طالبا في المراحل الاولى في جامعة تمبل (Temple university) وتم قياس التوجه الزمني بمقياس خط الزمن لرابابورت ، كما تم قياس الكثافة الزمنية (نسبة الخبرات في كل منطقة زمنية) ، وقياس الامتداد الزمني (الامتداد الزمني للماضي ، والمستقبل ولكليهما) ،

وكذلك المدة المدركة (الطول الخطي لكل منطقة زمنية) وباستخدام معيار مارشيا Marcia المتكون من نظام تصنيف ذي اربع مراتب وهي (المشوش، والمتملك، والخامل، والمحقق للهوية).وقد كانت النتائج تشير إلى ظهور فروق دالة بين مجموعات الهوية فيما يتعلق بتحديد المواقع التناسبي لكلا نوعي الخبرة وهما الكثافة ، والمساحة الخطية المتمثلة بالمدة المدركة، فيما بين المناطق الزمنية.وسجلت مجموعتا المحققين للهوية ، والمتملكين على العموم ، درجات اعلى في قياس المستقبلية من مجموعتي المشوشين والخاملين . وافترض هذه الدراسة ، كما في الدراسات السابقة لها والتي تناولت التوجه الزمني ، الاهمية الكبيرة لاطار السياق لدى تفسير النتائج المتعلقة بالتوجه الزمني (Rappaport,1985,١٦٠٩) .

حاولت دراسة (دي فولدر لينس Devolder& w.Lens.1982) (٢٣) هدفا واقعيا عاما على أساس قيمة هذه الأهداف ووسيلتها ، و ذلك لدى عينة من (٢٥١) فتي في المدرسة الثانوية ، وقسمت الاهداف في ثلاث مناطق زمنية . المستقبل القريب والمستقبل البعيد ، والحاضر المفتوح . وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي معدلات الدرجات العالية و المثابرة الدراسية العالية يعلقون قيمة اعلى للاهداف في المستقبل البعيد وعلى نحو ذي دلالة ويدركون الدراسة الجادة على انها وسيلة أكثر للوصول للاهداف في المستقبل البعيد والحاضر المفتوح، من الطلاب ذوي معدلات الدرجات المنخفضة والمثابرة الدراسية المنخفضة (Devolder،١٩٨٢،p.566)يقوم تقدير الزمن على كل من وحدات الزمن كان تكون ثواني،دقائق، ساعات وعلى المفهوم العقلي لنفس الوحدات . وطبقا لفرانكهاوزر (Frankenhaeuser١٩٥٩) فان هذا المعيار الداخلي يبنى لدى الكائن العضوي عن طريق التعلم المفرط لمعدل المحتوى العقلي والذي يملا هذه الوحدة الزمنية (Tysk,1983,p.983) . لقد أظهرت الدراسات علاقة بين أبعاد الشخصية وتقدير الزمن وعن طريق تطبيق نظرية أيزنك (Eysenck) للشخصية على أخطاء الزمن اظهر الانبساطيون ميلا اكبر للاخطاء

السلبية ، أي تقدير الزمن باقل مما هو عليه (Wudel,1979) لتحري العلاقة بين ابعاد الشخصية لايزنك وبين تقدير الزمن ،انه فيما يتعلق بمقاييس أيزنك وهي مقاييس الذهانية والانبساطية والعصابية والكذب وكذلك مقياس القلق بوصفه سمة ، لا فرق ذي دلالة بين المجموعات في تقدير الزمن في حين ظهر ان الانبساط الاعلى يرتبط مع تقديرات اقصر للزمن (Wudel,1979,p.1320) افترض هوكان (Hogan,1978) ان الانبساطيين يقدرّون قدر عرض المثيرات الواطنة والمتوسطة التعقيد باطول مما يفعل الانطوائيون في حين انه لا يوجد فروق فيما يتعلق بمثيرات عالية التعقيد . وقد ارجع هذا إلى الحاجة العالية لدى الانبساطيين للإثارة الخارجية وإلى صعوبة في الأداء لمواجهة الاثارة الخارجية واطئة. وفي ذات السياق ، وجد زاكاي واخرون (Zakay,D.,1984) ان الانبساطيين يقدرّون مدة عرض الاشكال البسيطة على انها اطول وذلك عند مقارنتهم بالانطوائيين ،وان هذا التقارب يختص فيمايتعلق بالاشكال المعقدة (Zakay,D.,1984,p.237). يتضح مما تقدم اهمية البحث الحالي حيث ان ادراك الزمن يشكل خبرة واسعة تنطوي تحتها فئات فرعية تكون الوان خبرة الزمن النفسية . فان هذه الخبرات تشكل طرقنا المميزة للتعامل مع الأبعاد الزمنية للبيئة .البحث الحالي بعد محاولة تنصب على تحري العلاقة بين التوجه الزمني وتقدير الزمن مما يتيح فهم اعمق للكيفية التي تعمل بها هذه المتغيرات مع بعضها وفي مجملها مع التكوين النفسي الاوسع فضلا على انه يتناول قطاع مهم من قطاعات المجتمع وهم طلبة الجامعة ، وبهذا يمكن عدّه اضافة حيوية للدراسات المنجزة في هذا الميدان .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى قياس:

- ١-قياس التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة .
- ٢-تعرف الفروق في التوجه الزمني وفقا لمتغير النوع (ذكور واناث).

٣-قياس تقدير الزمن لدى طلبة الجامعة .

٤-تعرف الفروق في تقدير الزمن وفقا لمتغير النوع (ذكور واثاث).

٥-تعرف العلاقة بين التوجه الزمني وتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة.

حدودالبحت:

يتحدد البحت الحالي بطلبة جامعة بغداد للصفوف الدراسية كافة من الدراسة الصباحية ومن التخصصات العلمية والانسانية ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

تحديد المصطلحات:

اولا : التوجه الزمني

١-تعريف ليشان(1952) Leshan

هو المتغير الذي يعنى بالعلاقة المدركة بين الفرد واهدافه في الحياة (Leshan,1952,p.590)

٢-تعريف الفتلاوي ٢٠٠٠:

مدى هيمنة الأبعاد الزمنية الثلاثة- الماضي والحاضر والمستقبل-على السلوك الانساني.وتموقع الفرد طيلة سنين حياته داخل هذه الأزمنة أو أي منها وتعكس طريقة الانسان في معايشة هذه الازمنة اسلوبه في التوجه نحوها يعبر عنه بسلوكه وبمواقفه الحياتية (الفتلاوي ٢٠٠٠ص١٩)

٣-تعريف زيمباردو 2007:Zimbardo

هو تقييم المناطق الزمنية (الماضي ،والحاضر،والمستقبل) على انها ايجابية وسلبية (Zimbardo,2007,p.34) وقد تبنت الباحثة تعريف زيمباردو للتوجه الزمني حيث انه الاكثر ملائمة لاجراءات البحت الحالي، كما ان الباحثة قد تبنت مقياس زيمباردو للتوجه الزمني كما أنها اعتمدت طروحاته النظرية أما التعريف الإجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من تطبيق مقياس التوجه الزمني .

ثانيا : تقدير الزمن :

١-تعريف موسوعة السلوك الإنساني The Encyclopedia of Human Behavior (1970):

الخبرة المباشرة لمرور الزمن (Goldenson,1970,p.1321).

٢-تعريف فريس (P.Fraisse,1973) (الأول:

إدراك سرور الزمن معبرا عنه بالمدة الزمنية القصيرة ، والقدرة على تقدير أجزاء متباينة من الزمن (١٠ ثواني، ١٠ دقائق، إلى آخره) (Wolman,1973,p.273)

٣-تعريف فريس (P.Fraisse,1973) (الثاني:

وقد تبنت الباحثة تعريف فريس الأول حيث كان أكثر ملائمة لإجراءات البحث الحالي كما ان الباحثة اعتمدت طروحات فريس النظرية لتفسير تقدير الزمن. اما التعريف الاجرائي لمتغير تقدير الزمن ،فهي التقديرات التي يقدمها الفرد لثلاث مدد زمنية تقدم له بالتوالي وهي (٦٠ ثانية) و (٩٠ ثانية)و (١٢٠ ثانية) .

الفصل الثاني الاطار النظري

اولا: التوجه الزمني

١-التوجه نحو الماضي

٢-التوجه نحو الحاضر

٣-التوجه نحو المستقبل

ثانياً: تقدير الزمن

أولاً: التوجه الزمني

للشعر عموماً حاسة للزمن. حيث ان لدينا تقدير للاحداث التي تقع بترتيب معين ،حدثاً بعد الآخر،و فيما إذا كانت هذه الأحداث تقع خارج أجسامنا أو داخلها فإننا قادرون مع ذلك بوصفها بترتيب متسلسل يميز بين ما يقع في الأول أو فيما بعد ذلك ، ونحن إذا لم نخبر أي شيء على الإطلاق عندئذ، لن يكون للزمن أي معنى ، فالوقت والاحداث مترابطان بشكل وثيق (Ridley,1986,p.56) (Poidven,2000,p.1) .وهكذا فان الزمن يتخلل كل الخبرة الانسانية . فعندما يولد الرضيع فان الفرح الذي يجليه للحاضر تقصح عنه وعود مستقبله . وعندما ينمو الطفل ويصبح اكبر ، فإنه يتعلم بشكل حتمي ان يتناغم سلوكه مع إيقاعات الزمن المادي ،كتعاقب الليل والنهار والدورات المتواترة للجوع والشبع، والفعالية والراحة،وهو يصبح بالتدريج واعياً أيضاً بمشاركته الخاصة في التقدم غير القابل للعكس في الزمن البايولوجي . وهو يعي خبرات النضج والمعرفة بالموت المحتوم . ويعيش الفرد سنوات حياته في موضوع ما في الزمن ، فيصبح الزمن ظاهرة نفسية كما هو ظاهرة فيزيائية ،فكما ان له وجوداً موضوعياً يقاس بمقاييس الزمن فان له وجوداً نفسياً أو ذاتياً يختلف فيه الامتداد وحتى الجماعات (الفتلاوي، ٢٠٠٠) . حيث أن الأفراد يتحسسون الزمن ،فان لكل فرد توجهه الزمني ، وهو الاستعداد المسبق للتركيز ،على حياته في الماضي أو الحاضر أو المستقبل ،فلا يعتمد السلوك كلياً على حالة الفرد الحاضرة ،فيتأثر مزاجه تأثراً عميقاً بآماله ورغباته وكذلك نظرته الماضية (Silver, 2000,P.2).

نحن نعيش في الحاضر ، وبكلمات أخرى ، فان سلوكنا هو دالة لكل شيء يتحدد هنا دالاً، ولكن هذه التفاعلات الحاضرة تشير لنا باستمرار عما كان قد مضى فعلاً أو ما لم يأت بعد ، ولا تعتمد أفعالنا في أية لحظة ، في هذا العالم الدائم التغير ، على

الظرف الذي نجد أنفسنا فيه ، في اللحظة المحددة فقط، ، ولكن تعتمد أيضاً على كل شيء كنا قد حررنا بخبرته أصلاً وأيضاً على كل توقعاتنا المستقبلية، وذلك يدخل في كل أفعالنا ، أحياناً بشكل حرج.. وأحياناً بشكل ضمني، وقد تقول ان كل واحد من أفعالنا يحدث في المنظور الزمني، إنما يعتمد على أفقنا الزمني في اللحظة المحددة لوقوعه (Fraisse,1963,p.151).

١-التوجه نحو الماضي "هيمنة الماضي"

كل حاضر هو امتداد لماضي وهو إرهاب بمستقبل، ولكن قد يهيمن الماضي على حاضر الفرد حتى يكاد "يخنقه" او ثمة أفراد يخضعون لمؤثرات أمسهم ويغنون حاضرمهم باستمرار بذكريات الماضي حتى يكون هو من يوجههم لا غيره (Berger & Raheim,1946,p.198) . ويرى برجسون (H.Bergson) بان الذات كما- يسميها- تنبثق عندما تكون مدركات الفرد في الحاضر متأثرة بالذكريات بطريقة لا تمكنه من التمييز بين إحساسات الحاضر واستعادة الذكريات من الماضي . ويعتقد برجسون (Bergson) بان معرفة أن الذات موجودة ، يتطلب فهما ليس لما يحدث ، في الحاضر فقط ولكن كيف إن الماضي قد اثر في ادراكات الفرد للحاضر في الحاضر . إن طروحات برجسون التي تقيد بان الطبيعة الحقيقية للزمن تخبر بشكل جوهري من خلال فعالية الذاكرة ، ويمكن إن تفهم فقط من خلال فحص الذاكرة.و لا شك انه بواسطة التذكر تبقى صلة الفرد بالماضي لا تنقطع بمجرد انتهائه بل تظل قائمة، ولكن عندما يكون من الواضح عدم استطاعة الفرد مواجهة الحاضر ، فانه يلجأ إلى حالات يجد فيها تحقيق رغباته تلك يحدث بجهد اقل ، وهذا بالتحديد نوع من الهروب يتيح الماضي للفرد ،حيثما العيش بالخيال ، في أحلام اليقظة كما في الأحلام العادية ، أي انه يتخلص من ضغط الحاضر ليشبع رغباته من خلال الخيال (Zimbardo, 1997,p.183) .

وهناك من الأفراد من لا يمكنه تثبيت نفسه جيدا في الحاضر ، لا لأنه يخشى الحاضر ، بل لأن هيمنة الماضي قوية جدا ، وعادة فأن هيمنة الماضي هي التي تجعل الفرد يختفي عن الأنظار، فإذا بقي الفرد مرتبطا بجوانب التجربة الماضية ، فمن المحتمل أن تكون له طاقة أقل لتحقيق الأهداف المستقبلية (Goldrich,1987,p.216) .

٢- التوجه نحو الحاضر "هيمنة الحاضر"

يسلك بعض الأفراد وهم تحت تأثير وسيطرة زمن الحاضر ، إذ ربما تكون هذه السيطرة محاولة للهروب من الماضي أو خوفا من المستقبل ،حيث أن هناك حالات يتكتم فيها الأفق الزمني للفرد إلى درجة يصبح الحاضر هو المتبقي نتيجة لآليات الدفاع النفسي التي يوجهها الفرد ضد الأخطار القادمة من الماضي أو المستقبل التي تهدد سلامته (Fraisse,1963,p.184) .

وفي هذا السياق اكد (وايتهد A.N.Whitehead) ان التمتع بالحسية المباشرة القوية تتمتع بقوة فهم المستقبل ، وتكون اللحظة الراهنة هي الكل في الكل . وبهذا يتخذ (وايتهد) الموقف الذي يسمى "هيمنة الحاضر" على عكس ما يراه (أوكسين) في انه لفهم خبرة الزمن يجب فهم تأثير الذاكرة على الإدراكات المباشرة "هيمنة الماضي" :-

اقترح كل من (هاسلر E.Husselr) و (هايدجر M.Heidger) إن وعي الفرد بالزمن يوجد في إحساس الفرد بالحاضر (Cottle,1976,p.22) وفي حالات أخرى يهيمن الحاضر ليس من خلال الرغبة في حماية الذات ضد المستقبل أو الماضي فحسب بل لان الحاضر له تأثيره الخاص . بعبارة أخرى إن الحاضر قد تأصل في البنى النفسية للشخصية، ولعل ذلك سمة من سمات الشخصية حسب (هيمنز Heymans) و (لوسين Le senne) و بذلك فهو يتجدد مع التغيرات التي تحدث في حياة الفرد وقراراته ومشاعره لا تقلل قيمتها بماض مستحوذ أو بمشاريع

تلزمه. فالحاضر بالنسبة له ذو أهمية أساسية، بسبب ضعف تأثيراً لأبعاد الزمنية الأخرى عليه ويصف (بولان Paulhan) هؤلاء الأفراد بالحاضريون بأن الحالة الذهنية للحظة تهيمن على عقولهم (Fraisse, 19623, p.188) (Zimbardo, 1999, p.65).

٣- التوجه نحو المستقبل "هيمنة المستقبل"

إن النظر إلى المستقبل هو من صميم إحساس الفرد بالزمن ، ذلك أن الطبيعة البشرية تتطلع إلى مشارف الغد حذراً وتحسباً ، استبشاراً وتقاؤلاً ، أي أن حياة الفرد في الحاضر موجهة عادة نحو المستقبل الذي يعطيه هدفاً لأفعاله . إلا أن هناك من الأفراد من يجعل توجهه الأساس نحو ما سيأتي (المستقبل) قد يكون رغبة في التغيير نتيجة عدم الرضا بالحاضر، أو نتيجة الشعور إن المستقبل قد يحمل في طياته شيئاً مختلفاً عن الماضي . وقد يتيح الفرد للمستقبل إمكانية السيطرة على سلوكه، فالمبالغة في التوقع أو الإخفاق في التكهن هما شكلان حقيقيان للتكيف ، لعدم تطابقهما مع الواقع

مما يجعل بعض هؤلاء الأفراد في حالة مستمرة من القلق والاستعداد لأخطار لم تصل بعد، وتستنزف من طاقاتهم النفسية الشيء الكثير. أي أن توجهات الأفراد الزمنية تستند بدرجة مهمة إلى قدرتهم على توقع ما سيحدث ، وهذا أمر طبيعي ، ولكن أحياناً يفصل الفرد ذاته عن الحاضر بالجوء إلى المستقبل والذي يصبح هو التجربة الحالية أو الواقعية . وقد يحدث ذلك من خلال الخيال وأحلام اليقظة ، أو من خلال نشاطاته الحياتية اليومية (Zimbardo, 1999, p.66)

ويمكن أن تبلور سيطرة المستقبل على سلوك الأفراد إلى نمطين :-

الأول ، في شكل خوف من المستقبل ، فهو شكل من الهيمنة ، ظاهرة عيش الفرد - توجهه نحو - في زمن غير المستقبل (ماضي أو حاضر) ولكن واقعه الرئيس هو هيمنة واثر المستقبل . مثال ذلك ما أورده (بوليت Paulet) في (فرايس ١٩٦٣) من

ان (جان جاك روسو) لجا إلى الحاضر لان خياله جعله يفكر مسبقا بان المستقبل لن يكون إلا تعيسا " إن خيالي الخائف يجعلني أرى المستقبل سيئا... " كما أن (بنيامين كونستانت Benjamin Constant) الباحث عن السعادة يقول "أعيش الحاضر ... لأنني لست واثقا من الساعة التالية".

والنمط الثاني، في شكل هروب نحو المستقبل ، فكثير من القصور التي يبنيها الفرد في الهواء خلال أحلام اليقظة ، تتطوي على أن الوضع الحالي -الحاضر- لا يستوعب الفرد ،أو انه غير متأثر بدروس الماضي ،أو انه يرفضها ، فلا يجد أمامه سوى القرار نحو المستقبل (Fraisie,1963,p.187-190) لذا فان سلوك الفرد في المواقف الحياتية إجمالاً يكون انعكاساً لتعلقه وتمسكه أو تطلعه إلى الآتي من الأحداث أو التقدم المستمر نحوها .

لقد أشارت الدراسات إلى أن السمة المشتركة للأفراد المتوجهين نحو الماضي ، هي أن التجربة الماضية هي المتحكم الرئيس برود أفعالهم الحالية ،ففي الدراسة الإحصائية لـ(هيمنز واكرسما Heymans & Wicrsma) يطلقان تعبير "الشخص الثانوي" على من يسيطر الماضي على سلوكه ويرى انه مخلوق -مجبول- على العادة ، متمسك بالذكريات الماضية ،ثابت-تقليدي- في مواقفه وأفكاره (Fraisie,1963,p.188) . وهناك من يرى بان من سمات هؤلاء أنهم يفضلون العزلة على الاختلاط بالناس (Zimbardo,1997,p.69) أو على الأقل محدوديتها (موسون ، ١٩٩٠ ، ٦١) .

أما الأفراد الذين لديهم توجه نحو الحاضر فإنهم يتصرفون وفقاً للنتائج الفورية ، ويمكن استمالتهم فوراً ، يواسون بسرعة ، و توافقون للتغير (Zimbardo,1997,p.73) أي يمكن ان نصف هؤلاء الأفراد دمية بيد التغير غير المتوقع ، وحسب (لاروشفوكو) " أن من يتحكم به حاضره ، هو كريشة في مهب الريح ، تتلاعب به أهواؤه ، فلا يستقر على حال ولا يعرف ما هي المثابرة " (الحاج ، ٩٩) . أما الأفراد

ذوو التوجهات المستقبلية ، فقد أظهرت دراسة (كولدرج Goldrich) ١٩٦٧ ان لديهم ميلا قليلا لوصف الأحداث غير السعيدة ، وتذكرا عاليا لتجارب وقصص الماضي . أي أن التناول مؤثر يدل على التوجه نحو المستقبل في حين أن الشعور بالذنب والإحباط السابق يلهيان الفرد عن الانشغال بالمستقبل . ومن نتائج دراسة (مينكوفيسكي Minkowski,1958) ان المكتئبين يتصرفون وكان مجالهم الزمني قد تقلص واستثنى المستقبل . وفي هذا السياق تشير دراسة (كار Carr,1985) إلى ان المكتئبات حرصن على تذكر الأحداث الماضية ، بصفتها نوعا من إدامة الشعور بالهوية ، وقد استكشفت التشوهات في السلوك الزمني بين صيغ مختلفة من علم النفس المرضي (Zimbardo,1999,p.97) وقد ربطت دراسة (غولدستون Goldston 1971) مرضى الفصام العقلي بهذه التشوهات وربطت دراسة (رابين Rabin 1967) بالكآبة ، وبالتخلف في دراسة (روس Roos 1965) وبالانتحار في دراسة (جريفز Greaves 1971) (Getsenger,1976,p.398) . و أظهرت الدراسات ان المرضى الاجتماعيين لديهم مفاهيم ضيقة للمستقبل وتوجه اكبر نحو الحاضر وذلك باستخدام مقياس زمباردو للتوجه الزمني (ZIP Zimbardo) (1997,p.92 ,).

ثانيا :تقدير الزمن

تنطوي الفعاليات التي نؤديها في حياتنا اليومية على إدراك الزمن وتوقعه وتقديره وكذلك المدة الزمنية. وفي الواقع فان هناك الكثير من الأمثلة في الحياة اليومية ، تقع دون شعور واع من جانبنا ، فنحن نقدر أمد حدث ما أو الوقت الذي مر بعد حدث ما، وذلك يحدث على الدوام تقريبا في حياتنا اليومية، ان الزمن هو الإطار الذي تتشكل فيه الأحداث في حياتنا .إن الكائنات الحية ، من وحدة الخلية إلى أكثر الحيوانات تعقيدا وتطورا ، تمتلك جميعها إيقاعا للحياة (rhythm of life) ،فالبكتريا تمتلك أزمانا للانقسام فريدة بالنسبة لباقي الأنواع،والكلاب لديها أوقات محددة في

السنة للتناسل والطيور لديها شهور محددة تهاجر فيها ، وكذلك فان أكثر الأنظمة الفلسجية إيقاعاتها الخاصة فضربات القلب والحركات المتموجة للقناة الهضمية مثلاً على ذلك (Nair,2000,p.1) ان كل تغير يحدثنا لان نعمل (act) ، وطالما كانت ردود أفعالنا تتحدد بالموقف الحاضر فقط، فان المدة (duration) ، وهي الفاصل الأول والرئيس الذي يفصل احد التغيرات عما يليه من تغير، ليست هي متغير نشاطنا أو سلوكنا . والاستثناء الوحيد هي المدة المدركة . وهكذا فان المدة تصبح واقعا نفسيا فقط ، عندما لا يقدم السلوك الحالي إشباعا مباشرا، وفي هذه الحالة فان المرحلة الحالية للتغير (سواء كان الفرد يخضع لها أم انه يتسبب بها) لا تعدو كونها إعلانا للدخول إلى مرحلة أخرى ، وهي التي تتطابق مع التوقعات الحالية. وهكذا فان المدة تحمل معنى

لكلب صوت إشارة الطعام سيصل في غضون دقائق قليلة، وكذلك الفار بانه يجب ان ينتظر اللحظة المناسبة لكي يعبر من لوح إلى آخر، ويتجنب الصدمة الكهربائية ويصل إلى المكافئة (Fraise,1963,p.199) .

يجب ان تميّز بين خبرة المدة (Experience of duration) وبين معرفة المدة (Acknowledge of duration) والذي يشكل الأساس لتطور أفقنا الزمني . حيث ان بإمكان الفرد استنكار الأحداث الماضية ويعرف كم من الوقت يفصلها عن الوقت الحاضر، ومع ذلك فان هذا الفرد لم يخبر هذه المدة الزمنية حقا حتى يكون واعيا بها ، مثلا عن طريق التأسف على ذهاب هذه الأيام والرغبة في إحيائها، وبنفس المنطق ، يمكن تخيل المستقبل ، ولكن طالما ليس هناك توق لهذا المستقبل أو حذف منه فليس هناك خبرة للمدة . ان المدة الزمنية تخبر عندما يشير الظرف الحالي إلى ظرف آخر في الماضي أو في المستقبل . ويتضمن هذا ، ان الحاضر لا يفي بمتطلباتنا والزمن يمثل حاجزا دون رغباتنا.

وحين نصبح شاعرين بالمدة ، فاننا نشعر بالمقاومة. وتظهر هذه المقاومة بصيغة حالة انفعالية والتي تتطابق مع التقدير لقيمة العائق . ويعبر عن هذا الشعور دائما بالنوعية، حيث اننا نصبح واعين بالزمن عندما يبدو لنا قصيرا ، أو طويلا، إذ نعتقد

بأننا نفهم الواقع ، في حين اننا نصبح في الواقع واعين فقط لردود أفعالنا الخاصة (Fraisse,1963,p.200).

قد ينشأ الوعي بالمدة من الشعور بالتغيرات التي تحصل فيها ، وكلما ازداد عدد التغيرات بيننا وبين لحظة ما في الماضي أو في المستقبل ، كلما بدت المدة الزمنية أطول. وهكذا يكون التقدير المباشر للمدة ، والذي لا يختلط مع التقويم المتأني من القياس الفعلي . وهذا الأخير دائما غير مباشر سواء كان القياس عن طريق الوسائل الطبيعية أو الساعات المصنوعة من قبل الإنسان او عن طريق الأخذ بنظر الاعتبار كمية العمل المنجزة . ويقدر تعلق الأمر بهذه القياسات ، فان عدد التغيرات المدركة يتيح لنا تقدير المدة بالحدس . والطبيعة الحدسية لهذه التقديرات تفسر لم انها غير دقيقة ، وبرغم ذلك فإنها تؤدي دورا مهما في حياتنا . فنحن قادرون بالضرورة المحددة لقياس الزمن كل يوم . وقد لا تتوافر دائما الوسائل الملائمة لهذا القياس. لذا فإننا نعتمد على معايير ، وإن لم تكن مثالية أو كاملة ، وهي جزء من خبرتنا الأكثر ألفة المتكونة من شعورنا بالزمن ووعينا بالتغيرات التي نمر بخبرتها (Fraisse,1963,p.201).

وفي دراسة لثاير وشيف (Thayer & Schiff,1975) ، طلبا من المفحوصين ان يقدروا فواصل زمنية مضت في مهمة اجتماعية تنطوي على التقاء العيون و معالجة التعبيرات الوجهية لشريك المفحوص، وكانت تقديرات الزمن أطول عندما تترافق مع تعبير وجهي (سلبي-غير سار) (عابس -غاضب) ، من تلك التي تترافق مع تعبير (إيجابي-سار) (مبتسم-ودود) (Goldenson,1970,p.1321)

(Angrilli,1997,p.973) ، وفيما يتعلق بأثر العوامل الوجدانية في تقدير الزمن، عرضت دراسة انجريلي (Angrilli,1997) على شاشة شرائح (slides) تعبر عن محتوى انفعالي ، وذلك على مجموعتين من المفحوصين لمدة (2.4) و (٦) ثانية ، وقد قامت إحدى المجموعتين بتقدير المدة على المقياس المناظر (analog scale) والمجموعة الثانية أعادت إنتاج المدة الزمنية بواسطة الضغط على زر . وقد كان تقدير مدة عرض الشرائح السلبية اقصر نسبيا من الشرائح الايجابية في المثير

واطئ الاستثارة. أما في المثير عالي الاستثارة، فإن مدة الشرائح السلبية قدرت على أنها أطول من مدة الشرائح الايجابية. وقد فسرت هذه النتائج طبقا لنموذج الميل للفعالية، والذي فيه يتحكم مستوى الاستثارة باليتين مختلفتين للدافعية أحداها انفعالية والثانية انتباهية (Angrilli, 1997, p.972).

استخدمت الدراسات عدة طرائق لقياس تقدير الزمن، منها إجراء اختبار يطلب فيه من المفحوص تقدير مدد زمنية تعرض عليه بشكل مثير بصري أو سمعي ويكون التقدير لفظيا، والطريقة الأخرى هي طريقة التقدير الإجرائي مثل طريقة (إنتاج) مدة زمنية محددة تطلب من المفحوص ، حيث يتم الاختبار عن طريق طلب الباحث من المفحوص ان يبدأ في نقطة معينة في الزمن ينطلق منها ثم بعد ذلك يصدر إشارة يعلن من خلالها الباحث عن انتهاء المدة التي طلب من ان ينتجها ، حيث تتم مقارنة هذه المدة مع المدة الحقيقية على ساعة التوقيت ، ويقاس تقدير الزمن على أساس دقة التقدير للمدد الزمنية وذلك عن طريق الأخذ بالحسبان المبالغة في التقدير ، أي تقدير المدة المحددة بأطول مما هي عليه فعلا ، أو التقليل في تقدير المدة الزمنية المحددة، وهو تقديرها بأقل مما هو عليه في الواقع .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولا :مجتمع البحث

ثانيا:عينة البحث الأساسية

ثالثا: أدوات البحث

رابعا:الوسائل الإحصائية

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمجتمع البحث و عينة ووصفاً للخطوات التي اتبعت في إعداد أدوات ومؤشرات الصدق والثبات ، والوسائل الإحصائية المتبعة لمعالجة البيانات.

أولاً: مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد (ذكوراً و إناثاً) للدراسة الصباحية ومن الكليات العلمية و الإنسانية وللصفوف الدراسية كافة للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) ، إذ بلغ مجموع طلبتها (٤٣٠٢٧) طالبا وطالبة موزعين بواقع (١٨٥٤٦) طالبا من الذكور و(٢٤٤٨١) طالبة من الإناث ، إذ تضم هذه الجامعة (٢٤)كلية في الاختصاصات العلمية و الإنسانية بواقع (١٢) كلية علمية مجموع طلبتها (١٨٠٩٤) طالبا و طالبة و (١٢) كلية إنسانية مجموع طلبتها (٢٤٩٣٣) طالبا وطالبة (جامعة بغداد /شعبة الإحصاء ، التخطيط والمتابعة،٢٠١١).

ثانياً: عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية (Sampling stratified random) ويستعمل هذا الأسلوب عندما يكون مجتمع الدراسة غير متجانس ويمكن تقسيمه إلى طبقات منفصلة وفقاً لمتغيرات الدراسة ، واعتبار كل طبقة وحدة واحدة ، ومن ثم اختبار أفراد عينة الدراسة عشوائياً من هذه الطبقات (عودة والخليلي، ١٩٨٨،ص١٧٤) ،(ملحم،٢٠٠٠،ص١٢٦) . اعتمدت الباحثة في تحديد حجم عينة البحث على الدراسات والبحوث ، حيث يرى (نفلي) "إذا أريد لعينة ان تكون ممثلة لمجتمع البحث فيجب ان لا يقل عدد أفراد العينة عن (٤٠٠) فرداً (Nunnally,1967,p.256) .

وبما ان مجتمع البحث الحالي يمكن تقسيمه إلى طبقات على أساس التخصص (أنساني وعلمي) والنوع(ذكر و أنثى) فقد تم اختيار (٤٠٠) طالبا وطالبة من (٤) كليات من جامعة بغداد وهي (التربية ابن رشد،الإدارة والاقتصاد،العلوم،والهندسة)

موزعين بالتساوي وفقا لمتغيرات التخصص ، والنوع بواقع (٢٠٠) من الذكور و(٢٠٠) من الإناث وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

عينة البحث موزعة على وفق متغيري النوع والتخصص

ت	الكلية	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
١	التربية ابن رشد	انسانية	٥٠	٥٠	١٠٠
٢	الادارة والاقتصاد	انسانية	٥٠	٥٠	١٠٠
٣	العلوم	علمية	٥٠	٥٠	١٠٠
٤	الهندسة	علمية	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع الكلي			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ثالثا :أدوات البحث .

الأداة الأولى : مقياس التوجه الزمني

لغرض قياس التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة ، قام الباحثة بتبني مقياس زمباردو Zimbardo للتوجه الزمني (2004) ZIP بعد ان اعتمدا تعريفه للتوجه الزمني ، والذي يحتوي على(٢٢) فقرة . وقد اتبعت الباحثة الإجراءات اللازمة لترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتكييفه إلى البيئة العراقية. وفيما يأتي عرض لهذه الخطوات :-

١-ترجمة المقياس

أ-ترجم مقياس التوجه الزمني ZIP من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية وتم الحصول على ترجمتين (١) ومن ثم توحيدهما في ترجمة واحدة.

ب- عرض المقياس المترجم إلى اللغة العربية على خبير في اللغة الانكليزية ليعيد ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية مرة أخرى (٢).

- ج- أصبح لدى الباحثة نسختان من مقياس التوجه الزمني ZIP ، النسخة الأصلية باللغة الانكليزية والنسخة المترجمة من العربية إلى الانكليزية.
- د- عرض النسختان على خبيرين للتأكد من صدق الترجمة ، وحصل اتفاق على صدق الترجمة (٣).

٢- عرض الأداة على المحكمين

بعد التأكد من صدق ترجمة المقياس ، تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس بعد ان وضع الباحثة التعريف النظري لمفهوم التوجه الزمني وبيان الهدف من البحث وتعليمات المقياس، لغرض بيان رأي الخبراء بمدى صلاحية المقياس للبيئة العراقية بفقراته وبدائله ، و إجراء التعديلات أو الحذف و الإضافة لما يروونه مناسباً (ملحق ١) وقد اتفق الخبراء وبنسبة (١٠٠%) على صلاحية الفقرات و بدائل الإجابة.^(١)

٣- القوة التمييزية للفقرات .

لغرض معرفة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات التوجه الزمني تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من جامعة بغداد ولكلا الاختصاصين العلمي و الإنساني ، ومن الذكور و الإناث . ثم حلت فقرات المقياس بواسطة أسلوب التمييز، أسلوب المجموعتين المتطرفتين، و أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين .

(١) (١) م.د. حيدر فاضل حسن، انتصار أحمد .مركز البحوث النفسية والتربوية.

(٢) المترجم رياض محمد .عضو جمعية المترجمين العراقية.

(٣) أ.د. أروة محمد ربيع الخيري. /جامعة بغداد /كلية الآداب.

تم ترتيب استمارات المقياس وفق الدرجات التي حصل عليها الأفراد وذلك من أعلى درجة إلى أوطأ درجة ، ومن ثم اختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى الدرجات ونسبة (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أوطأ الدرجات . وقد كان عدد أفراد كل من المجموعتين (١٠٨) استمارة و بعد حساب دلالة الفروق لكل فقرة بين كلا المجموعتين بواسطة الاختبار التائي t.test لعينتين مستقلتين ، ظهر أن كل الفقرات كانت مميزة.

ب-علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس .

تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة وبين المجموع الكلي للمقياس ، وتم ذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وبعد ان تم اختيار دلالة معامل الارتباط باستعمال الاختبار التائي لمعاملات الارتباط، ظهر ان كل الفقرات كانت مميزة.

٤-صدق المقياس.

يقصد بصدق المقياس، ان المقياس يقيس فعلا ما وضع من اجله أي انه يقيس الظاهرة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة اليها (عبد الحفيظ، ١٩٩٩، ص.١٧٣) . ومن مؤشرات صدق المقياس ، ما يطلق عليه الصدق الظاهري ، وهو يعني ان المقياس يبدو صادقا في صورته الظاهرية . فالصدق الظاهري إلى الكيفية التي يبدو فيها المقياس مناسباً للغرض الذي وضع من اجله ، و عليه فمن المرغوب فيه بصفة عامة ان يكون المقياس ذا صدق ظاهري(عبد الحفيظ، ١٩٩٩، ص.١٧٥) . وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس التوجه الزمني في البحث الحالي من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس واخذ آرائهم بعين الاعتبار أثناء مراحل بناء المقياس (ملحق ١).

٥-ثبات المقياس.

يعني الثبات الاستقرار ، بمعنى انه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار ، كما ان الثبات قد يعني الموضوعية ، بمعنى ان الفرد

يحصل على نفس الدرجة مهما اختلف الباحث الذي يطبق المقياس أو الذي يصححه. وفي هذه الحالة يكون المقياس الثابت مقياسا يقدر الفرد تقديرا لا يختلف في حسابه اثنان (عبد الحفيظ، ١٩٩٩، ص. ١٧٨). وتم في البحث الحالي حساب معامل الثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق مقياس التوجه الزمني على عينة مكونة من (80) طالبا وطالبة اختيروا من قسم علم النفس في كلية الآداب-جامعة بغداد ومن ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة للتطبيقين الأول والثاني وقد بلغ معامل الثبات (٨٣%) وبعد مقارنة معامل الثبات في دراسات سابقة كما في دراسة زمباردو (Zimbardo, 1997) حيث كان معامل الثبات (٨٠%) تبين ان معامل الثبات في البحث الحالي يمكن الركون إليه، و بهذا أصبح مقياس التوجه الزمني مكتملا بصورته النهائية المكونة من (٢٢) فقرة (ملحق ٢).

الأداة الثانية: مقياس تقدير الزمن.

تم إجراء مقياس تقدير الزمن للمفحوص بشكل فردي، حيث يجلس المفحوص على كرسي أمام الباحث ويوجد على المنضدة أمام المفحوص جهاز يتكون من صندوق صغير يحتوي على مصباح آخر بارز موصول بواسطة سلك كهربائي، ثم يبدأ الباحث بإعطاء تعليمات شفوية للمفحوص يطلب منه فيها ان ينتبه إلى المصباح الآخر، ثم يضغط الباحث على المفتاح الكهربائي فيتوهج المصباح ويستمر الباحث في ذلك لمدة (٦٠) ثانية، ثم يسأل المفحوص مباشرة عن المدة التي بقي خلالها المصباح متوهجا ويتم تسجيل إجابته بالثواني، ثم يضغط الباحث مرة أخرى لمدة (٩٠) ثانية ثم يعطي الباحث المفتاح للمفحوص طالبا منه ان يعيد إنتاج المدة الزمنية التي ظل خلالها المصباح متوهجا، أي ان يبقى المصباح متوهجا لنفس

المدة، ومن ثم تسجل المدة التي يعيد المفحوص إنتاجها بالثواني .وفي المرة الثالثة يطلب الباحث من المفحوص ان يبقي المصباح متوهجا لمدة (١٢٠) ثانية (دقيقتين) ، وتسجل المدة التي أنتجها المفحوص بالثواني . وبهذا يكون قد تم قياس تقدير الزمن لدى المفحوص بثلاثة طرق هي التقدير الشفوي، وإعادة الإنتاج ،والإنتاج . ويتم قياس المدة الزمنية بواسطة ساعة توقيت(chronograph) معدة لهذا الغرض .وقد تم عرض الأداة على المحكمين (ملحق ١) وكانت نسبة الاتفاق ١٠٠%.

رابعا :الوسائل الإحصائية

- ١-الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين(الكناني،١٩٩٥،ص.٣٠١) ، لاستخراج القوة التمييزية لمقياس التوجه الزمني ولمعرفة الفروق بين مجاميع البحث في تقدير الزمن.
- ٢- معامل ارتباط بيرسون (الكناني،١٩٩٥،ص.٢٩٦) ، لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من مقياس التوجه الزمني في إجراء علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لاستخراج القوة التمييزية لل فقرات، وفي إجراء إعادة الاختبار لاستخراج ثبات المقياس ، وفي أيجاد العلاقة بين متغيري البحث.
- ٣-الاختبار الثاني لمعاملات الارتباط (الكناني،١٩٩٥،ص.٢٩٧) لاختبار معاملات الارتباط لكل فقرة في مقياس التوجه الزمني بالمجموع الكلي للمقياس.
- ٤-الاختبار الثاني لعينة واحدة (البياتي ،١٩٩٧، ص.٢٥٤) في قياس تقدير الزمن لدى عينة البحث.

الفصل الرابع .

-عرض نتائج البحث.

-مناقشة النتائج وتفسيرها .

-التوصيات .

-المقترحات.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث طبقاً لأهدافه كما يتضمن مناقشة تلك النتائج وتفسيرها ، فضلاً عن الاستنتاجات التي خرج بها الباحثة ، كذلك مجموعة من التوصيات و المقترحات جاءت في ضوء النتائج .

١-الهدف الأول.قياس التوجه الزمني لدى طلبة الجامعة.

أظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس التوجه الزمني بلغ (٩٠٤) وبانحراف معياري مقداره(٢٢,٧٨) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٦٦) ، وباستعمال معادلة الاختبار الثاني لعينة واحدة تبين ان القيمة المستخرجة بلغت (٢١,٠٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥. مما يشير إلى ان طلبة الجامعة لديهم توجه عالي نحو المستقبل.و تأتي هذه النتيجة متسقة مع نتائج الدراسات السابقة ، حيث ان نظرة طلبة الجامعة للمستقبل إنما هي من مظاهر التفاعل المتوافق بين الفرد و محيطه ، فان الرغبة في التعامل مع المستقبل تمثل انفتاحاً صحياً على التجربة.وفي هذا السياق فان طلبة الجامعة يكون توجههم الأساس نحو ما سيأتي (المستقبل) وقد يكون ذلك رغبة منهم في التغيير ،أو نتيجة الشعور ان المستقبل يحمل معه شيئاً مختلفاً،فضلاً عن سعيهم لتحقيق أهداف بعيدة المدى في المستقبل ، ومع ما يرافق ذلك من تفاؤل يرتبط بالمستقبل . وفي هذا الإطار فان طلبة الجامعة يستخدمون الحاضر للاستعداد للمستقبل ، فهم ينظرون للحاضر على انه مدة إعداد للمستقبل.

٢-الهدف الثاني:تعرف الفروق في مقياس التوجه الزمني وفقاً لمتغير النوع(ذكور و إناث). أظهرت نتائج البحث ان المتوسط الحسابي للذكور على مقياس التوجه الزمني بلغت(٩٣,٧) وبانحراف معياري مقداره(٢١,٦٦) .بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (٩٠,٤٢) وبانحراف معياري مقداره (٢٣,٩٦) . وبعد تطبيق معادلة الاختبار الثاني لعينيتين مستقلتين وجد ان القيمة المحسوبة (١,٠٨) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى ان الذكور لا يختلفون عن الإناث في التوجه الزمني . وهذه

النتيجة متسقة مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة زيمباردو (Zimbardo,1997)

.

٣-الهدف الثالث:قياس تقدير الزمن لدى طلبة الجامعة.

بعد تطبيق الاختبار الثاني لعينة واحدة على بيانات البحث .وجد الباحثة ان القيمة المستخرجة(٠,٨٤) غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . أي ان طلبة الجامعة يقدرون الزمن بشكل قريب من الزمن الفعلي . وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة فريس وآخرون (Fraisse & Colleagues,1962).

٤-الهدف الرابع:تعرف الفروق في تقدير الزمن وفقا لمتغير النوع (ذكور وإناث) . بعد تطبيق الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين على بيانات البحث.وجد الباحثة ان القيمة المستخرجة (١,٨٣) غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .أي ان الذكور لا يختلفون عن الإناث في تقدير الزمن.وهذه النتيجة تتفق مع دراسة فريس وآخرون (Fraisse& colleagues,1962)حيث وجدوا انه لا فرق بين الذكور والإناث في تقدير الزمن .

٥-الهدف الخامس:تعرف العلاقة بين التوجه الزمني وتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة.

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين التوجه الزمني وتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة .وجد الباحثة الأفراد ذوو التوجه نحو الماضي يبالغون في تقدير الزمن بشكل دال. حيث كانت معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٩-) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.كما ان الأفراد ذوي التوجه نحو المستقبل يقدرون الزمن بأقل من الزمن الحقيقي للاختبار بشكل دال. حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٤-) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . وفي هذا الصدد أشار فريس Fraisse ان الأفراد ذوي التوجه الزمني نحو الماضي يبالغون في تقدير المدة الزمنية القصيرة ويقل من تقدير المدة الزمنية الطويلة و ذلك لظهور نزعة مركزية .حيث يعد فريس ذلك قانونا عاما ينطبق على المدة الزمنية المدركة (Fraisse,1963,p.212).

التوصيات:

- ١- اختبار الأفراد المتقدمين لشغل وظائف تتطلب منهم تقدير مدد زمنية مختلفة بدقة.
- ٢- اختبار الأفراد لمعرفة توجههم الزمني ، وذلك على انه جزء من الدافعية وحالة التوجه نحو النجاح للمتقدمين لشغل وظائف في المؤسسات التعليمية والمهنية.

المقترحات:

- ١- إجراء دراسة تستهدف التعرف على العلاقة بين متغيرات التوجه نحو المستقبل مع الترابط الزمني.
- ٢- إجراء دراسة تستهدف التعرف على العلاقة بين متغيرات التوجه نحو الماضي والمسافة الزمنية لوقوع الأحداث والخبرة الذاتية للزمن.

المصادر العربية: -

- [1]-القران الكريم .
- [2]-البياتي ، عبد الجبار و زكريا اثناسيوس (١٩٧٧):"الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس"،بغداد.
- [3]-الجابري ،رياض(١٩٨٨) "ك" نحو مستقبل حضاري افضل"، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ،دمشق.
- [4]-الحفني ، عبد المنعم (١٩٩٥) : "الموسوعة النفسية "مكتبة مدبولي ، القاهرة.
- [5]-عبد الحفيظ ،إخلاص محمد. و مصطفى حسين باهي (١٩٩٩): "طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات النفسية والتربوية والرياضية" مركز الكتاب للنشر.
- [6]-العقاد،محمود عباس(١٩٦٢): الزمن في اللغ العربية ، "مجلة مجمع اللغة العربية"،ج.١٤، ص٣٧-٤٤، القاهرة.
- [7]-الفتلاوي،علي شاکر عبد الائمة (٢٠٠٠)"التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانيات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد"كلية التربية -ابن رشد.

- [8]-الكناني، ممدوح عبد المنعم . وعيسى عبد الله جابر (١٩٩٥) " القياس والتقويم النفسي والتربوي"،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- [9]-موسون ، اليزابيث(١٩٨٥) "نظريات حديثة في الطب النفسي"، دار النهضة العربية ،بيروت.

المصادر الأجنبية:

- [1]-Angrilli,A.Paolo,c.(1997):”The influence of affective factors on time perception “K Perception & Psychophysics ,p.59(6).
- [2]-Berger ,E.&Roheim ,G.(1946):Psychology of time perception ,NewYork.
- [3]-Cottle,T.J.91974);The present of things future explorations of time in human experience. London
- [4]-Fraisse,P.(1963):The Psychology of time ,,London.
- [5]-Goldenson,R.M.(1970): The Encyclopedia of human behavior Psychology, Psychiatry and mental health .Newyork.
- [6]-Goldrich,J.M.(1967):A study in time orientation Journal of personality and social Psychology Vol.6,No.2.
- [7]-Grinder ,R.E.(1969):Studies in Adolescence .London.
- [8]-Lamm,H.(1976):Sex and social class as determinants of future orientation .J. of personality and social Psychology ,Vol.34,No.3.
- [9]-Leshan , L.(1952) : Time orientation and social class .J.of abnormal and social Psychology ,vol.47,No.1.
- [10]-Nair,D.(2000):Time Perception .NewYork.
- [11]-Nunnally,J.(1967):Psychometric Theory .NewYork.
- [12]-Poiderin,R.(2000):The experience and perception of time .Stanford Encyclopedia of Psychology.
- [13]-Rappaport,H.(1985):Relation between ego identity and temporal perspective .J.of .personality

And social Psychology ,vol.48,No.6.

[14]-Ridley,B.(1986):Time ,sSpace and Things .Cambridge.

[15]-Silver,L.(2002):Salesperson Failure and future time perspective.

[16]-Smith,N.(1980):The structure of time .London.

[17]-Tysk,L.(1983):Estimation of time and the subclassification of schizophrenic disorders.

[18]-Wolman,B.(1973):Dictionary of Behavioral science Reinhold Company.

[19]-Wudel,P.(1979):Time Estimation and Personality Dimensions .Perceptual and Motor skills,48.

[20]-Zakay,D.(1984):Extraversion introversion and time perception .person Individ.Diff,vol.5,No.2.

[21]-Zimbardo,P.(1999):Putting time in perspective J.of Personality and social Psychology 77.

[22] -Zimbardo,P.Keough,k&Boyd,J.(1997):Prevent time perspective as a predictor for risky driving. Personality and Individual Differences,23.

[23]-Zimbardo,P.(2007):Time Orientation .NewYork.

الملاحق

ملحق(١):

السادة المحكمين:

- ١-أ.د. أحمد عبد اللطيف السامرائي/جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ٢-أ.د. أروة محمد ربيع الخيري/جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ٣-أ.د. بثينة منصور الحلو /جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ٤-أ.د. خليل إبراهيم رسول /جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ٥-أ.د. سناء عيسى محمد الداغستاني/جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ٦-أ.د. صالح مهدي صالح/الجامعة المستنصرية/كلية التربية.
- ٧-أ.د. محمود كاظم محمود/الجامعة المستنصرية/كلية التربية.

- ٨- أ.د. مهند محمد عبد الستار/جامعة ديالى/كلية التربية.
- ٩- أ.د. نادية شعبان /الجامعة المستنصرية/كلية التربية.
- ١٠- أ.د. وهيب مجيد الكبيسي/جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ١١- أ.م.د. أحمد عبد اللطيف الدليمي/جامعة بغداد /كلية الآداب.
- ١٢- أ.م.د. سناء مجول فيصل/جامعة بغداد /كلية الآداب.

ملحق (٢):

مقياس التوجه الزمني ZIP بصيغته النهائية

جامعة بغداد

كلية الآداب /قسم علم النفس

الدراسات العليا /الدكتوراه

عزيزي الطالب....عزيزتي الطالبة.

تحية طيبة.....

بين يديك مجموعة من الفقرات ،تعبر عن مشاعر وانفعالات الفرد في مواقف

مختلفة.....

أرجو قراءتها واختيار بديل واحد من البدائل الخمسة الموضوعة أمام كل فقرة ،
وذلك من خلال وضع العلامة (√) في حقل البديل الذي ينطبق مضمون الفقرة عليك

ونظراً لما يعهده الباحث من صراحة في التعبير عن رأيك ، لذا يأمل الباحث تعاونك
معه في الإجابة على جميع هذه الفقرات ، علماً أن إجابتك لن يطلع عليها احد
سوى الباحث ، ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ، وإنه لا توجد إجابة
صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيك نحوها . ولا داعي لذكر الاسم.
مع خالص شكري وتقديري

النوع/ذكر

أنثى

الكلية/

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
١-	أعتقد أن وجودي مع صديق في حفلة هو واحد من متع الحياة المهمة.					
٢-	أعتقد أن يوم الشخص يجب أن يكون مخطط مقدماً.					

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
٣-	لا أقلق بشأن الأشياء التي لم تنجز في موعدها .					
٤-	إن التفكير بماضيي يمنحني المتعة .					
٥-	عندما أريد تحقيق شيء ما ، أضع أهدافا وأحدد وسائل معينة لبلوغ هذه الأهداف.					
٦-	إن الإيفاء بمواعيد الغد و إنجاز الأعمال الضرورية الأخرى يأتي قبل اللهو هذه الليلة.					
٧-	أعتقد أن مستقبلي جميلٌ ومخططٌ بشكل جيد.					
٨-	أحاول أن أعيش حياتي بأقصى ما أستطيع كل يوم لوحده.					
٩-	لا معنى للقلق بشأن المستقبل طالما أنه ليس هناك ما يمكن عمله في كل الأحوال.					
١٠-	عندما يكون لدي نقود أحب أن ألهو و أراهن بها قبل يوم الغد.					
١١-	يزعجني أن أتأخر عن المواعيد.					
١٢-	أقوم بعمل الأشياء باندفاع و اتخذ القرارات في الحال.					
١٣-	أشعر أن الاستمتاع بما أفعله هو أكثر أهمية من أنجاز العمل في الوقت المحدد.					
١٤-	لا أقوم بعمل الأشياء التي هي مهمة بالنسبة لي في المستقبل ، إن لم أكن أميل لها الآن.					
١٥-	أميل إلى فقدان السيطرة على ذاتي إذا استفزني أحد ما.					
١٦-	يزعجني أن يتأخر الناس عن المواعيد .					
١٧-	عندما أذهب للحفلات أشعر بالنشوة.					

"التوجه الزمني وعلاقته بتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة"..... أ.م.د.إنعام لفقة موسى

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي أبداً
١٨-	أكمل المشاريع في الوقت المحدد من خلال إحراز التقدم الثابت.					
١٩-	أقوم بالمجازفة لكي أدخل الإثارة لحياتي.					
٢٠-	أضع القوائم بالأشياء التي يجب عملها.					
٢١-	أستمر بالعمل في المهمات الصعبة وغير المشوقة إذا كانت تساعد على التقدم.					
٢٢-	أستطيع أن أقاوم الإغراءات عندما اعلم أن هناك عمل يجب إنجازه .					

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين

أ.م.د.كريم شريف القرجستاني
م.م.خةندان صابر محمد

مشكلة البحث :

يمثل نمو التفكير الأخلاقي و الاتزان الإنفعالي جانبيين من أهم جوانب النمو الإنساني المؤثرة على طبيعة سلوك الفرد ، حيث يرتبط التفكير الأخلاقي بطبيعة التفسيرات العقلية لما هو مقبول أو مرفوض إجتماعيا كما يرتبط الاتزان الإنفعالي بطبيعة سيطرة الفرد على إنفعالاته في المواقف المختلفة و تحرره من الأنانية و تَمَتُّعِهِ بالثقة بالنفس .

وأشار (جولمان ، ١٩٩٨) الى ان الذين يفتقدون الى ضبط النفس ، يعانون من قصور في أحكامهم الأخلاقية على الآخرين وعلى المواقف المختلفة (جولمان ، ١٩٩٨ ، ص ٧٧) .

لذلك فإن فشل المراهق أو تعثره في اكتساب هويته الشخصية ، وفقدانه الاتجاه الصحيح الذي يحقق له المكانة الملائمة في المجتمع من شأنه ان يؤدي به الى الشعور بالاحباط والنقص وفقدان الثقة والطمأنينة والضياح ، وان هذه المشاعر كلها تؤخر أو تعيق أو تعطل إمكانية التخلص من صراعات المراهقة ، وتعيق إندماجه وتفقد حس الشعور بالمسؤولية في المجتمع (كمال ، ١٩٨٨ ، ص ٦٨٢-٦٨٣) .

وهذا ما أشار اليه (الطفيلي ، ٢٠٠٤) بأن المراهق في بحثه عن ذاته بحاجة الى سند خارجي فالسند العاطفي المتأتى من الاهل وخاصة الوالدين والاخوة

والاصدقاء ، يشكل دعامة مهمة في تشكيل مفهوم ذات إيجابي (الطفيلي ، ٢٠٠٤ ،
ص ٢٥٢).

لذا يمكن القول بأن الحرمان العاطفي يعد من العوامل المهمة في فقدان الإلتزان
الإنفعالي ، فالحالات الصدمية وفقدان الاعزاء تؤثر سلبا على إنفعالات الفرد وتجعله
عرضة للإصابة بالأمراض النفسية ، وفي هذا الصدد يشير (التميمي ، ١٩٩٩) في
دراسة اجراها على المراهقين بأن الاتزان الإنفعالي يتأثر بالخبرة المؤلمة لأنها تشكل
ضغطا او موقفا عصيبا وهذه الخبرة المؤلمة إذا ما تعرض لها الفرد يكون ضعيفا في
إتزانه الإنفعالي (التميمي ، ١٩٩٩ ، ص ٦٢).

وبحسب علم الباحثين ان هناك نقصاً ملحوظاً في المكتبات الكردية فيما يتعلق
بالنمو الخلفي و الاتزان الإنفعالي، إذ لم يجدا الباحثان دراسة واحدة في إقليم كردستان
العراق تتطرق الى إظهار مستوى النمو الخلفي والاتزان الإنفعالي لدى المراهق الكردي
على الرغم من كون دراسة هذين الجانبين الخلفي والإنفعالي لهما أهمية كبيرة في حياة
المراهقين بصورة عامة .

ويمكن القول بان مشكلة البحث تتجسد في التعرف على قوة و طبيعة العلاقة
بين الحكم الخلفي كالجانب العقلي والإتزان الإنفعالي كالجانب النفسي بمعنى آخر هل
ان المتغيرين يسيران باتجاه سلبي أم إيجابي، أو ان كل متغير يسير باتجاه مغاير
للآخر. فضلاً عن إظهار المستوى الذي وصل اليه المراهق الكردي ومقارنة ما
تتوصل إليها الباحثان من نتائج ، بنتائج الدراسات السابقة التي تمت في أماكن أخرى
غير الإقليم .

أهمية البحث :

يمر الانسان في حياته بسلسلة من التغييرات الجسمية والنفسية والاجتماعية أثناء نموه وتقدمه ، بحيث تمتد هذه التغييرات لتشمل الجانب الأخلاقي كونه أحد أهم مظاهر النمو الإجتماعي لدى الأفراد وجانبا مهماً في بناء الشخصية الانسانية وتكون متمثلة بالقيم والمثل والعادات والتقاليد ، كما ان لها أهمية كبيرة في التطور الاجتماعي لدى الفرد والجماعة على حد سواء ، فالفرد في هذا العصر يحيا في عالم مضطرب تختلف فيه الحقائق ، والتي ترتبط كلها بالمفاهيم الخلقية لديه ، وهو يحاول إن يوفق بين تأثيرات القيم الخلقية المختلفة ، والحقائق التي يراها .

وتعد الأخلاق الحجر الأساس لبناء المجتمع المتكامل وهي دعامة قوية لحفظ كيانه وبها ترتقي النفوس الى مراتب الكمال ومن خلالها يستطيع الافراد إعطاء المفهوم الحقيقي للإنسانية (عباس، ١٩٨٨، ص ١٣)

لذا لا عجب بأن يكون النمو الأخلاقي من اعماق الاسس التي يجب العمل عليها كونها احدى مرتكزات بناء الشخصية الانسانية وتماسكها ، حيث يساعده على التفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية ، وفي النهاية يساهم في عملية التوافق النفسي والإجتماعي للفرد ، اللذان يعدان مهمين للاتزان الإنفعالي .

و نظرا الى أن الأخلاق في حقيقتها تمثل مجموعة من القوانين و القواعد و القيم التي يتبناها الفرد بحيث تحدد سلوكه الاجتماعي و من خلالها تستطيع المنظمات الاجتماعية والتربوية تأديبه وظيفتها فان هذا يعني أن بقاء المجتمع و إستمراريته مرهون بها و بمدى تنظيمها لعلاقات الأفراد و إيمانهم بها و إلتزامهم بتطبيقها و يتجسد هذا الأمر بشكل واضح حينما يؤكد على "أن الأهمية القصوى للأخلاق و النمو الخلقى تأتي من كونها عنصرا أساسيا من عناصر وجود المجتمع و بقائه"(توق و عدس، ١٩٨٤، ص ١١٩).

ولا يخفى علينا دور الاسرة في هذا المجال إذ تعد الاسرة الاطار العام للفرد ومنها يتم إكتساب الخبرة اليومية ، و بذلك يصبح المرجع الذي يتم الإعتماد عليه في تنظيم السلوك في مختلف المواقف لكي يكتسب السلوك الأخلاقي ، والمراهق بوصفه فرداً من أفراد الاسرة يتأثر هو الآخر بالجو الاسري و العلاقات العائلية متأثراً بالغاً بحيث يحدد درجة تكيفه ويشكل شخصيته ، ويتوقف هذا التأثير على مدى ما يشعر به المراهق في اسرته من حب و حنان و عطف . وبطبيعة الحال فإن الوالدين يمثلان قطبين أساسيين في عملية التكوين النفسي والاجتماعية والسلوكي ، لذلك كان من المهم على الوالدين ان يقوموا بتنمية القيم الخلقية لأبنائهم ، وذلك لضمان إعدادهم الإعداد السليم للحياة الاجتماعية اللاحقة (العظماوي ، ١٩٨٨ ، ص ٣١٢) .

وفي هذا الصدد يشير (الفقي ، ١٩٨٣) إلى أن طبيعة العلاقة بين الأم وأبنائها تحدد الملامح الأولى لعلاقتهم النفسية و الاجتماعية بالآخرين في المستقبل و ان جهل الأم بدورها و مسؤولياتها و الآثار المترتبة على نوع الأسلوب المستخدم في ضبط سلوك الطفل يؤثر في مظاهر النمو المختلفة لديهم و بضمنها النمو الخلقي (الفقي، ١٩٨٣، ص ٣١٢).

وتعد الأسرة من اهم العناصر والبيئات التربوية والاجتماعية التي يمكن ان تقوم بهذا الدور الفعال في تنشئة الطفل ضمن حياة عائلية سليمة ، لهذا يمكن القول بأن وظيفة الاسرة ليست وظيفة انسانية فحسب بل انها اساس لغرس القيم الخلقية في ذات المراهق ، وقاعدة لضمان توازنه الإنفعالي والاجتماعي ، وهي عامل مهم في التأثير على سلوكياتهم واتجاهاتهم وخصائصهم الشخصية ، لهذا يمكن القول بان حاجة الفرد الى الرعاية والاهتمام تبرز وتتصاعد وعلى مدى مراحل عمره المتقدمة بشكل متزايد ، لذلك فحينما تعاني الاسرة من ظروف غير طبيعية تكون لها انعكاسات سلبية على النمو النفسي والاجتماعي للمراهق ، ومن تلك الظروف فقدان المراهق لأحد أبويه او

كليهما لأي سبب من الأسباب ، بالاضافة فقدانه أحد الأبوين من خلال حالات الطلاق او الانفصال ، كل هذه تعد من الخبرات المؤلمة في حياة المراهق والتي قد تؤثر على بناء شخصيته ، وبالتالي قد تؤثر على سلوكه مستقبلاً (الزبيدي، ١٩٩٠، ص ٢٠-٢٢) .

ومن جانب آخر فقد أشار جولمان (2000, Golman) بان هناك علاقة بين كل من القيم الأخلاقية والإنفعال ، إذ ان مستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم ينبع من أحكامهم الأخلاقية فقد كشفت دراسات اجريت في المانيا وأمريكا ان اكثر الناس احساسا بالتعاطف مع غيرهم ، هم اكثرهم تفضيلاً للمبادئ الأخلاقية التي تتحدد وفق احتياجات الناس، وبينت البحوث كذلك انه بقدر ما يزيد التعاطف مع الانسان يزيد التدخل للمساعدة (معمرية، ٢٠٠٥، ص ٤٨) .

ويرى (المليجي ، ١٩٧٢) بان للاتزان الإنفعالي أهمية كبيرة في حياة الطالب ، فهو يعتقد بأن سمة الاتزان الإنفعالي تساعد الطلبة على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منظم ومنسق و تمهد لتغلب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها وهذا مايساعد الطالب على ان يكون اكثر قدرة على العمل والتفكير والنشاط واكثر قبولاً من قبل الجماعة وأكثر نجاحاً في التأثير على الآخرين ومن مزايا الاتزان الإنفعالي انه يلعب دوراً مهماً في الحياة ويزيد الخيال خصوصية وينشط التفكير ويزيد الميل الى مواصلة العمل ويساعد على تركيز الانتباه ودقة الادراك (المليجي، ١٩٧٢، ص ١٥٩) .

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن أهمية هذا البحث تكمن في الكشف عن النمو الأخلاقي وعلاقته بالاتزان الإنفعالي لدى شريحة تربوية واجتماعية مهمة في المجتمع وتطوره، وهم طلبة المرحلة الاعدادية كونهم يعيشون في مرحلة عمرية حرجية ، حيث تتبلور فيها قيمهم واتجاهاتهم نحو مختلف الموضوعات وتتعدد انفعالاتهم ،

بالإضافة الى ذلك سيتم اعدادهم لحياة متقدمة وأكثر جدية وهي الحياة الجامعية من
ثم الى الحياة العملية ، حيث ستتوقف عليهم تقدم وبناء المجتمع .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى :

١- التعرف على مستوى النمو الأخلاقي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين
من الوالدين .

٢- التعرف على الفرق فى مستوى النمو الأخلاقي وفق المتغيرات :

أ-الجنس (ذكور ،إناث)

ب- العمر (١٦ ، ١٧ ، ١٨)

ج- نوع الحرمان (فاقد الأب، فاقد الأم ، كلاهما)

د- مدة الحرمان [اقل من " ٥ " سنوات ،من (٦-١٠)سنوات ، من " ١١-١٥ " سنة ،
اكثر من "١٥" سنة] .

٣- التعرف على مستوى الاتزان الإنفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير
المحرومين من الوالدين .

٤- التعرف على الفرق فى الاتزان الإنفعالي على وفق متغيرات :

أ-الجنس (ذكور ، إناث)

ب- العمر (١٦ ، ١٧ ، ١٨)

ج- نوع الحرمان (فاقد الأب، فاقد الأم ، كلاهما)

د- مدة الحرمان [اقل من (٥) سنوات ،من (٦-١٠)سنوات ، من (١١-١٥) سنة ،
اكثر من "١٥" سنة] .

٥- التعرف على العلاقة بين كل من النمو الأخلاقي و الاتزان الإنفعالي لدى
المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين .

حدود البحث :

يشمل البحث طلبة المدارس الاعدادية النهارية من الصفوف (١٠ ، ١١ ،
(١٢) ، من الذين تتراوح اعمارهم من (١٦ - ١٨) سنة من المحرومين و غير
المحرومين من الوالدين ،ضمن مركز محافظة السليمانية للعام الدراسي
(٢٠٠٩-٢٠١٠) .

تحديد المصطلحات :

ورد في البحث عدد من المصطلحات التي سيقوم الباحثان بتعريفها وهي:
أولا / النمو:

١- هرمز و إبراهيم (١٩٨٨):

النمو "عبارة عن تغيرات كمية تتضمن الزيادة في الطول و الوزن و الحجم
و تغيرات في الاعضاء الداخلية و زيادة عدد المفردات اللغوية ، و زيادة مادة الدماغ .
و ينجم عن ذلك زيادة في التعلم و التفكير و التذكر " (هرمز و إبراهيم
، ١٩٨٨، ص١٩).

٢ - تعريف السلطان (٢٠٠٤):

" مجموعة من التغيرات الكمية و النوعية التي يمر بها الفرد منذ تكوينه و
تتضمن هذه التغيرات جميع النواحي الجسمية و العقلية و الاجتماعية و
النفسية"(السلطان ، ٢٠٠٤، ص٢١).

٣-تعريف الساكني (٢٠٠٦) :

"كافة التغيرات العضوية و الفسيولوجية " التغيرات التكوينية " و الإنفعالية و
العقلية و الاجتماعية " التغيرات السلوكية " التي تحدث للفرد و يمر بها من خلال
دورة حياته " . (مجلة التربية الاساسية ، ٢٠٠٦، ص ٢٧٩)

٤- تعريف غنيم و العامر (٢٠٠٧) :

" النمو (بمعناه النفسي) يعني التغيرات الجسمية والفسولوجية والتغيرات العقلية المعرفية والتغيرات الإنفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة، والنمو سلسلة متصلة من التغيرات ذات النمط المنتظم والمتربط " (غنيم و العامر، ٢٠٠٧، ص٢).

ثانيا / الأخلاق:

١- تعريف بياجيه (Piaget 1956):

" مجموعة من العلاقات تفرض على الفرد مجموعة من قواعد التعاون كالمواءمة والاحترام المتبادل ". (البيرقدار، ١٩٩٩، ص١٦)

٢- تعريف السيد (١٩٧٤):

" مجموعة العادات و الآداب المرعية و نماذج السلوك التى تطابق المعايير السائدة في مجتمع ما ". (السيد، ١٩٧٤، ص٢٧٧)

٣- تعريف (روباك د.ت) :

"الخلق حالة او ميل نفسي يتحكم في الغرائز و يمنعها ان تتحقق و ذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز " (ناصر، ٢٠٠٦، ص٢٣).

ثالثا:النمو الأخلاقي :

١- تعريف بياجيه (Piaget 1956):

" الاحساس الناضج بالعدالة و المساواة بين الناس ، حيث تتطور اساليب تفكيرهم الخلقى خلال امتصاص المعايير الخلقية و الاجتماعية و التكيف معها عبر المراحل (الحركية و التمرکز حول الذات و التعاون الاولی و مرحلة التقنين)"
(الزبيدي، ١٩٩٠، ص٤١-٤٣) (يعقوب، ١٩٨٠، ص٤٤)

٢- تعريف كولبرج (Kohlberg 1975) :

" التحولات التي تحدث فى البيئة الفكرية للفرد و يشمل الجانب التقويمي "Evaluative" هو الحكم على نمو الفرد من خلال افعاله الصائبة او الخاطئة و الجانب الوصفي "Discriptive" اي وصف تطور الفرد من خلال مواجهته لمشكلات خلقية اثناء مراحل عمره المختلفة "(البياتي، ١٩٩٦، ص٣٧) و (الزبيدي، ١٩٩٠، ص٢٤).

٣- تعريف ريست (د.ت) :

" البناء العقلي الاساسي الذي بواسطته يدرك الناس الحقوق و المسؤوليات و يتخذون القرارات حوله". (العبيدي، ١٩٩٥، ص٢٠) و(البيرقدار، ١٩٩٩، ص١٧).

٤- تعريف (santroek 2005) :

" يتضمن تلك التغيرات التى تتناول التفكير و السلوكيات و المشاعر المتعلقة بالمبائى والقيم التى توجه وتضبط مايجب على الأفراد فعله " (أبوغزال، ٢٠٠٦، ص٢٤٧).

تعريف (الباحثان) النظري للنمو الأخلاقي:

قام الباحثان بتبني تعريف (كولبرج) للنمو الأخلاقي اذ عرفه على انه " التحولات التى تحدث فى البيئة الفكرية للفرد و يشمل جانبين الاول تقويمي: وهو الحكم على الفرد من خلال افعاله الصائبة او الخاطئة و الثاني الجانب الوصفي :وهو وصف لتطور الفرد فى ضوء مواجهة المشكلات الخلقية أثناء نموه ".

تعريف (الباحثان) الإجرائي للنمو الأخلاقي:

يعرف الباحثان النمو الأخلاقي اجرائيا بانه الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب او الطالبة على قائمة المحاجبة الأخلاقية المعتمدة فى هذا البحث اذ تشير الدرجة العالية الى تمتع الطالب او الطالبة بمستوى مرتفع من النمو الأخلاقي فى حين تشير الدرجة الواطئة الى تدني مستوى النمو الأخلاقي لديه .

رابعاً/ الاتزان الإنفعالي :

١- تعريف كاتل (Cattel 1961):

" يتمثل بالشخص الهادئ الذي يتسم بالثبات الإنفعالي و تظهر عليه علامات قليلة من التهيج الإنفعالي ازاء أي نوع من المعارضة و الغضب كما يكون واقعياً في الحياة منضبطاً ذاتياً ومثابراً" (الزبيدي ،٢٠٠٧، ص١٦).

٢- تعريف أسعد (١٩٧٨):

هو " حالة من حالات الثقة بالنفس فالشخص المتزن إنفعالياً هو شخصية هادئة التفكير غير مندفعة فيما تصدره من أحكام و غير متهورة فيما يقوم به من تصرفات " (أسعد، ١٩٧٨، ص٦٣).

٥- تعريف يونس (٢٠٠٤):

هو " قدرة الفرد على ضبط إنفعالاته و التحكم بها و عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة بحيث يصبح عرضة للتقلب السريع من حالة الى أخرى" (يونس، ٢٠٠٤، ص ٤٩٥).

٦- تعريف ريان (٢٠٠٦):

هو "حالة التروي و المرونة الوجدانية حيال المواقف الإنفعالية المختلفة التي تجعل الأفراد الذي يميلون لهذه الحالة الاكثر سعادة ،وهدهوءاً وتقائلاً، و ثباتاً للمزاج، وثقة في النفس، أما الافراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فليدهم مشاعر دونية و تسهل اثارهم ،و يشعرون بالانقباض و الكآبة ، التشاؤم ، و مزاجهم متقلب" . (ريان، ٢٠٠٦، ص٩)

تعريف الباحثان النظري لسمة الاتزان الإنفعالي:

يعرف الباحثان الاتزان الانفعالي نظرياً بأنها احدى السمات الاصلية الموجودة لدى البشر، و الشخص المتزن انفعالياً هو الذي يتصف بالشجاعة في مواجهة

المستقبل و عزمه على اتخاذ القرارات المهمة، و قدرته على السيطرة و الضبط في
تعبيره الاصيل عن انفعالاته و امتلاكه وجوداً أصيلاً مع الآخرين قائماً على الحب و
التفاعل الذي لا يلغي خصوصيته و تفرده معهم.

تعريف الباحثان الإجرائي للاتزان الانفعالي:

يعرف الباحثان الاتزان الانفعالي اجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها
الطالب او الطالبة في ضوء اجابته على مقياس الاتزان الانفعالي المعتمد في هذا
البحث إذ تشير الدرجة العالية الى تمتع الطالب او الطالبة بمستوى مرتفع من الاتزان
الانفعالي في حين تشير الدرجة الواطئة الى مستوى متدنٍ من الاتزان الانفعالي لديه .

خامساً/ المراهقة :

١- تعريف حسين وزيدان (١٩٨٢) :

" كلمة المراهقة (Adolescence) مشتقة من الفعل اللاتيني و معناه التدرج
نحو النضج الجسمي و الجنسي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي " (حسين و
زيدان ،١٩٨٢،ص١٢٥).

٢- تعريف طه وآخرون (د ت) :

مرحلة من مراحل التطور Development تبدأ من البلوغ و تتسم بحشد من
التغيرات الفسيولوجية و النفسية و الاجتماعية بجوانبها المختلفة في اطار علم النفس
التطوري (النمو) و هي تقع بين مرحلتَي الطفولة و الرشد. (طه و آخرون، د
ت،ص٤٠٨)

سادساً/ الحرمان :

١- تعريف هرمز و ابراهيم (١٩٨٨):

(ضعف او قصور علاقة او فقدان الوالدين بطفلها ، و نقصد بالقصور في
الرعاية ، تلك الوضع التي لا يتمتع فيها الطفل بهذا الرباط العاطفي). (هرمز و
ابراهيم ، ١٩٨٨، ص ١٦٠)

٢- تعريف بو جمعة (٢٠١٠)

"هو عبارة عن نقص في الإشباعات العاطفية ، نتيجة لغياب الموضوع
المسؤول عن ذلك النقص".

(بو جمعة ، ٢٠١٠ ، ص ٢)

أ-الإطار النظري :

الأخلاق نظرة عامة :

الأخلاق في حقيقتها تمثل مجموعة من القوانين و القواعد و القيم التي يتبناها
الفرد بحيث تحدد سلوكه الاجتماعي ومن خلالها تستطيع المنظمات الاجتماعية تأدية
وظائفها وهذا يعني أن بقاء المجتمع و إستمراره مرهون بها و بمدى تنظيمها
لعلاقات الافراد و إيمانهم بها والتزامهم بتطبيقها و يتجسد هذا الأمر بشكل واضح
حينما يشير (توق وعدس، ١٩٨٤، ص ١١٩) أن أهمية القسوى للأخلاق و النمو
الخلقي تأتي من كونها عنصرا أساسيا من عناصر وجود المجتمع و بقاءه و تهدف
المبادئ الأخلاقية الى تقوية العلاقات الاجتماعية و تعزيز تكيف الفرد مع نفسه و
التصرف وفق معتقداته الخاصة(ابو جادو، ٢٠٠٤، ص ٣٣).

على هذا الأساس يمكن القول بأن للجانب الخلقي أهمية كبرى في بناء
شخصية الافراد و خلقها و ضبطها و توجيهها و هي بهذا تحتل مكانا مهما في
عملية التربية، و هذا يبرر ما يراجعه الالباء و المربون والمعلمون من مشكلات في
تعليم الاتجاهات و القيم في الاوضاع المدرسية (نشواتي، ١٩٩٦، ص ٤٨٨).

وعليه تتناط بالآباء مهمة كبيرة في اعداد النشأ إذ لابد لهم من تربية أطفالهم تربية صالحة و ذلك لكي يقدموا أناسا صالحين لمجتمعهم و تبدو هذه المسألة ضرورية و ذلك لأن الحياة الاجتماعية و الانسانية تقتضي رعاية الاصول الأخلاقية و بغير ذلك فان هناك حوادث و مآسي ستصيب الانسانية و سوف تتعرض العلاقات الاجتماعية لكثير من التوترات .

وكما هو معلوم انه من غير المتوقع ان يُنمّي الطفل بنفسه أو بمفرده قانونه الأخلاقي و قواعد سلوكه الاجتماعي بل هو يتعلم ذلك الذي قننته الجماعة قبل ولادته من معايير الصواب و الخطأ و تتولد عنده الرغبة في أن يفعل ما تقرره الجماعة تحسبا لما أعدته للمخالفين من عقاب واستتكار، ومن خلال الاحتكاك بالآخرين و خاصة الكبار تتاح له الفرصة ليرى ويفهم كيف يتحكمون على سلوكه (الزبيدي، ١٩٩٠، ص ٢٠) ،لهذا كله فإن الاسرة تعد من أهم العناصر والبيئات التربوية و الاجتماعية التي يمكن أن تقوم بهذا الدور الفاعل في تنشئة الطفل ضمن حياة عائلية سليمة فهي لا تعد عملا انسانيا فحسب بل أساسا للتوازن الإنفعالي و العقلي و الاجتماعي وعاملاً مهماً في التأثير على سلوك الطفل وإتجاهاته وخصائص شخصيته(القوصي، ١٩٧٠، ص ٣٧١)(الفخري، ١٩٨١، ص ٧٠).

الأخلاق من منظور علماء النفس :

هنالك العديد من النظريات التي حاولت تفسير النمو الخلفي اذ كان لكل نظرية منظورها الخاص حول نمو القيم الخلقية وتشكيلها ومن تلك النظريات هي:

نظرية فرويد (S. Freud) :قسم (فرويد) الشخصية على ثلاثة أنظمة وظيفية هي:

أ – الانا الدنيا أو الهو ID :

و هو نظام الدافعية الغريزية غير الواعية و الذي يتكون خلال السنة الأولى من العمر، و تشير الهو الى الطبيعة البدائية و غير الفكرية التي تستهدف أشباع الغرائز إشباعا كلياً ، و يكون الطفل في هذه المرحلة غير أخلاقي و غير إجتماعي و أن ردع الوالدين أو أصحاب السلطة يكون من خلال العقاب.

ب- الأنا Ego:

و هذا النظام يتكون في السنة الثانية من عمر الطفل، و هو يعمل على سيطرة دوافع اللذة الانية (الهو) و يكون بمثابة الرقيب الذي يسيطر على خفض التوتر من قبل (الهو) و يكون وسيطاً بين البيئة الخارجية للشخص و(الهو) و يبقى معيار الأنا هو إشباع اللذة و لكن مع مراعاة الظروف الاجتماعية.

ج - الأنا العليا Super Ego:

هذا النظام يلي الأنا في التكوين و جانب منه ما يعرف (بالضمير) و هو الرقيب الذي لا ينام و يكون عمله الوظيفي هو تقويم نشاطات النظامين السابقين و يمثل السلطة الداخلية في ذات الفرد، و منع كل سلوك غير مقبول إجتماعياً في غياب السلطة الخارجية و هو الاداة المسؤولة عن النمو الخلقي و يكون مركزاً للمفاهيم و المعايير الخلقية في شخصية الفرد .(عيسوي، ١٩٧٦، ص ٧٦٠-٧٦١) و (شلتز، ١٩٨٣، ص ٣٥ - ٣٦) و (فتوح، ١٩٩٤، ص ٥٢ - ٥٣) و (داود و العبيدي، ١٩٩٠، ص ٨٧).

كما يشير (فرويد) الى أن تكوين الضمير يتم في حدود السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل و يبين أن الطفل يتوحد مع والده بروابط عاطفية هي الاحترام و الحب، فيقوم بعملية التوحد (Identification) مع الاب و الرغبة الجنسية نحو الأم، و رغبة الولد العاطفية نحو أمه في مواجهة مع أبيه، و يتصاعد التنافس الى حد الازمة ، و نتيجة لهذا الصراع يتكون ما يسمى بعقدة أوديب (Oedipus -)

(complex) و الشيء نفسه يحدث عند الصراع بين البنت و أمها و نتيجة لهذا
الصراع تتكون عقدة الكترا (Electra – complex).

و هاتان العقدتان يكون لهما أثر كبير في الشخصية اللاحقة و كل ذلك
يتصل بالضبط الخلقي، و أن تجاوز الولد و البنت لهاتين العقدتين يولدان حالتين
مهمتين، الاولى: زوال تلك العقدة و الثانية تكوين الانا العليا لديهم (صالح، ١٩٨٨،
ص ٦٩).

و يرى (فرويد) أن التضحية بالدوافع العدائية و الرغبات المنهية علينا و دفعها
للتسامي و جعلها ذات قيمة إجتماعية كبيرة يشكل ركيزة أساسية لاخلاق الفرد (نايت
و نايت، ١٩٨٤، ص ٣١٦).

نظرية فلوجل (Flugel):

يرى (فلوجل) بأن الأخلاق هي المثل التي نسعى اليها و هي بمثابة القيود التي
تفرض علينا و يجب مراعاتها و بتجاوزها نشعر بالاثم و نخاف العقاب الذي سننال،
و من هنا فانه يناقض (فرويد) في تفسيره للأخلاق و النمو الخلقي من خلال تأكيده
الذات للوصول الى النمو الخلقي السليم (فلوجل، ١٩٦٦، ص ٢٩٧).

و قد حدد (فلوجل) ثمانية مبادئ للوصول الفرد الى تكامله النفسي و
الاجتماعي و الى انتقاله من السلوك الأخلاقي المتدني الى السلوك الأخلاقي العالي
حيث ينتقل من (التمرکز حول الذات الى الاجتماعية و المعاشرة) و من (اللا شعور
الى الشعور) و من (الاجترارية الى واقعية) و من (الكف الخلقي الى الخيرية
التلقائية) و من (العدوان الى الحب و التسامح) و من (الخوف الى الأمن) و
من (الحكم الخارجي الى الاستقلالية الذاتية) ومن (الحكم الأخلاقي الى الحكم
الادراكي) (فلوجل، ١٩٦٦، ص ٢٣٧ - ٢٤٠).

النظرية السلوكية (Behaviorism theory):

يرى أصحاب هذه النظرية أن النمو الخلقي يخضع لقوانين التعلم، شأنه في ذلك شأن أى سلوك مثل (التعزيز و الثواب و العقاب و الاطفاء و التعميم و التمييز)، لذلك تركزت معظم الدراسات و البحوث التى أجريت وفق هذا المنظور على السلوك الخلقي، و ليس على التفكير و التعليل أو الحكم الخلقي. (Greif, 1981, P, 223)

و يشير سكينر (Skinner) صاحب نظرية التعلم الاجرائي الى أهمية تأثير الاحداث البيئية في تطور السلوك الخلقي، فمن خلال سلسلة من الاجرائات يبدأ الفرد برؤية أنماط معينة من السلوك، فيقوم بتطوير أنماط سلوكه الأخلاقي لكي تتناسب و هذه الاجراءات، و أن قدرة الفرد على اكتساب هذه الانماط تتأثر بقدرته على التفكير و تنظيمه الذاتي و كذلك على التعزيز المصاحب لذلك السلوك (عباس، ١٩٨٨، ص ٣٣ - ٣٤).

ومن خلال استخدام التعزيز الايجابي يمكن أن تتطور سلوكيات خلقية مرغوب فيها، و من ضمنها السلوك اللفظي و النشاط المعرفي المعقد .

نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory) :

يعطى (دولارد و ملر) الأهمية ذاتها للتعزيز في عملية التعلم فاذا أردنا أن ندعم سلوكا معيناً أو أن نوقف سلوكا فيمكن فعل ذلك من خلال نمط التعزيز المستخدم فالسلوك الذي يثاب يميل الى أن يتكرر في مواقف مماثلة، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل الى التوقف و يمتنع عن الحدوث .

أما (باندورا و ولترز) فيشيران الى أن التعزيز وحده لا يكفي لحدوث بعض أنماط السلوك و أن التعلم عن طريق تقليد النموذج يمكن ان يفسر لنا حدوث التعلم ، و يشير الى ان التعلم عن طريق التقليد يمكن ان يطبق بنفس الدرجة على تعلم جميع انماط السلوك بما فى ذلك السلوك الأخلاقي

.(Graham, 1972, P.113)

وان للتقليد في نظر اصحاب هذه النظرية أهمية خاصة في تكوين الضبط الذاتي و في تعلم السلوك الخلقي فالفرد يتعلم الكثير مما يراه من نماذج خاصة اذا اقترنت هذه النماذج بنتائج معززة . ان تعلم السلوك الأخلاقي حسب ما يرى (باندورا) يتم عن طريق ملاحظة النموذج و تقليده ،فالفرد يقوم بالتقليد بما شاهده بعد ان يكشف قاعدة لهذا النموذج و نتيجة لذلك يقوم بانماط مشابهة من السلوك في المواقف الاجتماعية المختلفة نتيجة لهذه الملاحظة .

نظرية (بياجية) في النمو الخلقي : يرى بياجية (Piaget) بأن النمو الخلقي يحدث بمرحلتين منفصلتين واضحتين :

أولاً : مرحلة الواقعية الأخلاقية : Stage of moral realism :

يتميز سلوك الاطفال في هذه المرحلة بالخضوع الاوتوماتيكي للقواعد الخلقية دون الاستدلال والحكم ، يعتبر الاطفال الالباء والكبار الآخرين الذين يمثلون السلطة افراداً مقتدرين ، ولهذا يتبعون القواعد ويخضعون لها دون الاستفسار عن عدالة هذه القواعد . وفي هذه المرحلة يصدر الاطفال حكماً خلقياً على الحدث او الفعل بكونه صواباً او خطأ على أساس النتائج المترتبة على الفعل وليس على أساس النية او القصد الكامن وراء الحدث . فعلى سبيل المثال اي عمل يعتبر (خطأ) يسبب نتائجه يعاقب عليه سواء من قبل الناس الآخرين او من قبل العوامل الطبيعية او العوامل الخارقة للطبيعة .

ثانياً : مرحلة الأخلاقية المستقلة The stage of autonomous morality :

يصدر الاطفال احكامهم الخلقية في هذه المرحلة على الفعل او الحدث بكونه صواباً او خطأ على أساس النية او القصد ، تبدأ هذه بين ٧ و ٨ سنوات من العمر وتمتد حتى عمر ١٢ سنة وما بعدها . و تعلمها عن طريق الوالدين تبدأ تدريجياً

وكنتيجة لذلك فالاطفال يأخذون بنظر الاعتبار الظروف التي ترتبط بالمخالفات الخلقية ، فعلى سبيل المثال / ان الطفل بعمر (٥) سنوات يدرك ان الكذب (خطأ) دائماً بينما الطفل بعمر اكبر من (٥) سنوات يدرك بأن الكذب يكون مبرراً في بعض الحالات وعليه فلا يعتبر بالضرورة (خطأ) .

و بالنسبة لوجهة نظر بياجيه فان المرحلة الثانية للنمو الخلقى تتطابق مع مرحلة الاجراءات الشكلية في النمو العقلي المعرفي ، فحينما يكون الاطفال قادرين على ان يأخذوا بنظر الاعتبار كل الوسائل الممكنة لحل المشكلات الخاصة ، ويستطيعون ان يعللونها على اسس افتراضية متوقعة ، فان ذلك يمكنهم من النظر الى مشكلاتهم من وجهات نظر مختلفة مع الاخذ بنظر الاعتبار العديد من العوامل عند حلها. (هرمز وابراهيم ، ١٩٨٨، ص٥١٢)

نظرية كولبرج (Kohlberg):

كانت نظرية (كولبرج) امتداداً لنظرية بياجيه وتطوراً لها لكنها كانت اكثر منها شمولاً فهو يرى ان الانتقال من مرحلة خلقية الى اخرى هو نتاج طبيعي لنمو الفرد معرفياً. فالمرحلة الخلقية لا يمكن ان تتجاوز المرحلة المعرفية ، وان الفرد برأيه يمكن ان يكون في مرحلة منطقية عالية اكثر من المرحلة الخلقية وليس العكس (الخطيب ، ١٩٨٨ ، ص١٣٨) . كما تعد نظرية (لورانس كولبرج) انطلاقة حقيقية في ميدان دراسة النمو الخلقى وقد خضعت لكثير من التحويلات المتتالية والتأكيدات وهيمنت على البحوث والمناقشات التي اجريت بشأن النمو في ميدان التربية الخلقية (الكيلاني ، ١٩٩٢ ، ص٩٩) .

وقد عمل (كولبرج) لسنوات عديدة في جامعة هارفارد بدأ نشاطه الأكاديمي في علم نفس النمو مع بدايات السبعينات من القرن الماضي و شيئاً فشيئاً تحول الى مجال التربية الأخلاقية و في ضوء نتائج دراساته التي أجراها مركز هارفارد للتربية

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د. كريم شريف القرطاني -م.م. خةندان صابر محمد

الأخلاقية طور نظريته في النمو الأخلاقي، متأثراً بأفكار كل من جون ديوى و بياجيه
و بالدوين الذين أكدوا بطريقة أو بأخرى على أن الكائن الحي يتطور فلسفياً و نفسياً
في خطوات متتالية .

و رأى كولبرج أن تحول الكائن البشرى من كائن بيولوجي الى كائن أخلاقي
يمر بست مراحل متتالية يمكن أن تصنف الى ثلاثة مستويات نعرضها فيما يلي:

المستوى الاول: أخلاقية ما قبل العرف الاجتماعي Pre –Conventional Morality Level :

ترتبط أخلاقية ما قبل العرف ببداية النمو المعرفي و النفسي و الاجتماعي لدى
الأطفال وبعض المراهقين ونسبة كبيرة من الجانحين والمجرمين، حيث يعاني الفرد من
درجة عالية من التمرکز حول الذات و الذي ترتبط فيه أحكام الفرد الأخلاقية بالالتزام
بالقواعد الاجتماعية المحددة لما هو مقبول أو مرفوض وذلك من خلال القوى الخارجية
التي تقرضها هذه القواعد والنتائج المادية السارة او غير السارة المترتبة عليها ويشمل
هذا المستوى مرحلتين هما:

- المرحلة الاولى : أخلاقية العقاب والطاعة Punishment and Obedience Morality :

يقع غالبية الأطفال تحت سن عشر سنوات في هذه المرحلة نتيجة لتمرکزهم
الشديد حول ذواتهم ، مما يدفع بهم الى ربط الأحكام الأخلاقية بقواعد السلطة
الخارجية وما يترتب على سلوك الفرد من ردود افعال.

- المرحلة الثانية : أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح

:Individualism Instrumental Purpose and Exchange Morality

ترتبط مادية لمن يمثل السلطة . فالصحيح او المقبول هو ما تشيب عليه
السلطة والخطأ او غير المقبول هو ما تعاقب عليه السلطة ، لذلك يعد الفرد طاعة
السلطة قيمة اخلاقية في حد ذاتها لا لأنه على دراية بأهمية القيم الأخلاقية
والاجتماعية التي تحميها هذه القواعد ، بل لأنها تجنبه التعرض للعقاب.

الأحكام الخلقية بما يشبع عمليا حاجات الفرد نفسه وحاجات الآخرين اذا كان اشباعها ضرورة لاشباع حاجاته . ولهذا فان الفرد ينظر الى العلاقات الإنسانية من وجهة نظر نفعية اذ يفهمها على أساس تبادل المنافع . وانطلاقا من هذا الفهم تظهر عناصر العدالة والتقسيم العادل ، الا انها تفهم من وجهة نظر مادية وعملية تبادلية وذلك تبعا لقانون الاخذ والعطاء وليس على أساس تطبيق مبدأ العدالة لتحقيق العدالة نفسها . (الغامدي ، ٢٠٠١، ص٩) (Kohlberg, 1981: p.50).

المستوى الثاني : اخلاقية العرف الاجتماعي Conventional Morality Level:

يقع كثير من المراهقين ونسبة كبيرة من الراشدين في هذا المستوى وتمثل اخلاقيات العرف الاجتماعي او كما تسمى اخلاقية التمسك بالقانون نقلة كيفية من الذاتية الى الاجتماعية في التفكير الأخلاقي ، إذ ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية بالمحافظة على السلوك المتوقع منه ، اذ يقوم تفكيره على أساس فكر المجموعة . ويشمل هذا المستوى مرحلتين هما :

المرحلة الثالثة : اخلاقية التوقعات المتبادلة، العلاقات والمسايرة Mutual Interperersonal

Expectation ,Relationships and Conformity Morality

او كما يسمى كولبرج هذه المرحلة اخلاقية الولد الجيد او البنت الجيدة إذ يصبح الفرد اكثر ادراكا لحاجات الآخرين وإنفعالاتهم وتوقعاتهم منه ، كما يصبح اكثر ادراكا لارتباط قبولهم له بسلوكه تجاههم ، ولتحقيق ذلك يميل الفرد في هذه المرحلة الى القيام بما هو متوقع منه كما يصبح للقصد أهمية للمرة الاولى لذا توصف بانها (اخلاقية الإنسان الطيب) فالفعل الأخلاقي هو الفعل الذي يقصد به اسعاد او مساعدة الآخرين ويكون مقبولا منهم (نشواتي، ١٩٩٦، ص١٩١).

المرحلة الرابعة : اخلاقية النظام الاجتماعي والضمير Social System and

Conscience Morality

وتمثل هذه المرحلة نقلة كيفية في النمو الخلقي إذ ترتبط الأحكام الأخلاقية فيها بالنظرة القانونية لما هو مقبول او مرفوض فالصواب يرتبط بطاعة مطلقة وكسر لاي سبب يعد سلوكا غير مقبول بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية ، الا ان اخلاقيات القانون في هذه المرحلة تختلف تماما عن اخلاقيات السلطة في المرحلة الاولى التي يظهر فيها التزام بقواعد السلطة خوفا من العقاب ، ذلك ان المبرر للالتزام بالقانون في هذه المرحلة يرتبط بادراك الفرد لأهميته في الحفاظ على النظام الاجتماعي من الانهيار (فتحي، ١٩٨٣، ص٣٩).

المستوى الثالث: أخلاقية ما بعد العرف الاجتماعي Post-Conventional Morality Level

قلة من الأفراد يمكن ان تحقق هذا المستوى وفيه تظهر محاولة واضحة لتحديد واتباع القيم والمبادئ الأخلاقية الإنسانية واتباعها بصرف النظر عن مدى ارتباطها بالقانون والعرف الاجتماعي ويشمل هذا المستوى مرحلتين هما :

المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية Social Contract and Individual Rights Morality

يصل قليل من الأفراد الى هذه المرحلة التي يتمكن الفرد فيها من ادراك نسبية القيم والحاجات الفردية ، مما يعني تطور نظريته للقانون لا بوصفه قواعد جامدة للمحافظة على النظام الاجتماعي فحسب ولكن بوصفه قواعد متفقاً عليها و بوصفها عنصراً لعقد اجتماعي بين الأفراد يحمي الجميع ، ومن هذا المنطلق ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية بقيمه الشخصية المرتبطة بهذا الفهم الجديد لمعنى القانون القائم على احترام الحقوق الفردية والاجتماعية وتحقيق العدالة الاجتماعية وهذا يعني امكان تغيير هذه القواعد عند فشلها في تحقيق العدالة للجميع (الزعبي، ٢٠٠١، ص٧٢-٧٥).

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د. كريم شريف القرجتاني -م.م. خةندان صابر محمد

- المرحلة السادسة : اخلاقية المبادئ العالمية (الإنسانية) Universal

: Ethical Principles Morality

رأى كولبرج بأن ندرة من الأفراد من يمكنه تحقيق هذه المرحلة ، وعليه فقد اعتبرها مرحلة افتراضية ترتبط حسب بمبادئ عدد من النماذج النادرة ، إذ ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادي اخلاقية مجردة ذاتية الاختيار ترتبط بالفهم المنطقي والعالمية والضمير مما يعني النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد بوصفها مبادئ انسانية عامة تعنى باحترام حقوق الإنسان والإنسانية من دون اعتبار لأيّة مؤثرات اخرى (Kohlberg, 1984 : p.294).

المراهقون والقيم الخلقية:

المراهقة هي الفترة التي يبلغ فيها الفرد اقصى درجة من الانشغال بالقيم الخلقية و التفكير في المعايير و المثل العليا، اذ ان القدرات المعرفية تزيد في هذه المرحلة بحيث يؤدي الى وعي اكبر بالقضايا الخلقية و القيم و قدرة اكبر على التعامل معها(مسن و اخرون، ١٩٨٦، ص٤٩٨-٤٩٩).

وسميت المراهقة بأنها مرحلة اكتشاف القيم ، يرى(دبس) Debesse ان القيم مرتبطة بفعل تأكيد الذات عند المراهق ، فهي منتظمة في اطار سلم القيم هناك القيم الجمالية ، والأخلاقية والنفعية والتي يسترشد المراهق من خلال اشخاص او صور خيالية (الطفيلي، ٢٠٠٤، ص٢٥١) . و في مرحلة المراهقة نلاحظ تحولات كبيرة في نظرة المراهق للخلق و المعايير الخلقية ،ان المراهق يختلف عن الطفل في كونه لايقبل اي مبدأ خلقي دون مناقشة ويختلف المراهق عن الطفل باستطاعته في التفكير في صيغ عامة ،تساعده على ان يكون لنفسه (مثل عليا)،ان مثل المراهق ،ماهي الا تجميع لخبراته التي بدأت في مرحلة الطفولة ،ثم تبلورت في مرحلة المراهقة على شكل

صاغ اخلاقية عامة (مثل)،تسيطر على اعماله و توجه سلوكه
(فهمي، ١٩٧٤، ص ٢٧٧-٢٧٨).

فقدان أحد الوالدين أو كلاهما :

هناك بعض المتغيرات الجوهرية التي يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في مسألة
تفاعل العائلة مع الطفل و علاقتها بالنمو الأخلاقي له فعلى سبيل المثال ان فقدان
الاب أو غيابه يرتبط بعدة عوامل منها حالة الهجرة أو الطلاق أو الوفاة، و ان لكل
واحد من هذه العوامل أثراً مختلفاً عن الآخر في نمو الطفل أخلاقياً كما أن غياب
الاب قد يكون متقطعاً أو مؤقتاً و دائماً قد اتضح بان النتائج المرتبة على الطلاق أو
الموت مختلفة بالنسبة للطفل كانت درجاتهم أقل على اختبارات النمو الأخلاقي من
درجات أولئك الذين فقدوا آباءهم بسبب الموت كما أن عمر الطفل حين يفقد اباه
يشكل عاملاً ذا أهمية كبيرة و يبدو أن الطفل الذي يفقده في عمر (٤ - ٦) سنوات
يكون أكثر تأثراً بغيابه من الناحية النفسية و الاجتماعية و السلوكية و أن المرحلة
الحرجة في نمو الطفل هي مرحلة الاقتداء بالأب و ربما يؤدي نقص في شخصيته و
سلوكه و لكن من خلال ما توصل اليه (باريش، ١٩٨٠) نستنتج أن طول فترة تربية
الطفل دون أب أو بديل له في البيت، ستؤدي الى احتمال معاناته من مستوى ضعيف
في الحكم الأخلاقي، و لكن هذا الاستنتاج يبدو وثيق الصلة بأولئك الذين فقدوا آباءهم
بسبب الطلاق و ليس الموت و يفسر (سانتروك، ١٩٧٥) هذا الجانب و يؤكد على
أن الأم و هي مطلقة تتحدث في الغالب عن الاب بصورة سلبية بينما تقوم الأم و هي
أرملة نموذجاً للأب بصورة أكثر إيجابية مما تقدمه الاب بسبب الطلاق يجدون أنفسهم
مضطرين للتعامل مع ذنبهم و ذنب أبويهم و المشاعر الرفض لاحدهما الآخر في
حين أن الذين يعانون من فقدان الاب بسبب الموت يعيشون عن عوائل تبدو أكثر
الاجابية و بغض النظر عن نوع الفقدان فإن رحيل الأب يترك عبئاً ثقيلاً على الأم و

بالتالي قد يؤثر على كمية و نوعية تفاعل الأم مع طفلها (الزبيدي ،١٩٩٠، ص٧٣).
كما أن هناك عوامل عديدة يمكن أن تفسر الفروق في النمو الأخلاقي عند الاولاد
فاقدى الاب و أقرانهم و هي:

- غياب نموذج الاب.

- قد يؤدي فقدان الاب الى افتقار للتوحد.

- يؤدي فقدان الاب الى أن تغير الأم ممارسات تربية الطفل.

١. و أخيرا فان وجود الاب مقابل غيابة يعد متغيراً مهماً فالدراسات المقارنة لتأثير
غياب الاب على النمو الأخلاقي كشفت عن فروق ذات دلالة بالنسبة للأولاد و
بما أن غياب الاب يعد متغيراً معقداً فلا يمكن تحديد الجانب الذي يتأثر بذلك
(Greif,1981,p230).

ب - الإنعزال الانفعالي

و يعتمد بعض علماء النفس الى تصنيف الإنفعالات الى إنفعالات موجبة و
أخرى سالبة.

أ- الإنفعالات الموجبة تشير الى مدى الإنفعالات التي تتراوح ما بين الطاقة
العادية و الحماس و الاثارة من جهة الى الهدوء من جهة أخرى.

ب- الإنفعالات السالبة تشير الى تلك التي تترك آثارا سلبية مثل القلق و الغضب
و الالم . (الريماوي، ٢٠٠٣، ص ٢١٨) .

عند الحديث عن الإنعزال فهذا يعني بأن الانسان لديه قدر من الطاقة الثابتة
بمقدار يميل الى التوزيع بالتساوي داخل الكائن الحي، و هذا القدر الثابت الموزع
بالتساوي يمثل المتوسطة للتوتر داخل الكائن و الى هذه الحالة المتوسطة يعود الكائن
الحي دائما أو يحاول العودة عقب التنبيه الذي يغير من التوتر، و هذه العودة الى
الحالة المتوسطة هي عملية الإنعزال و التي تعود الى ثبات السلوك و انتظامه على

الرغم من المنبهات المثيرة للإضطراب (هول وليندزي، ١٩٧٨، ص٣٩٧ - ٣٩٨). و الإنعزال الإنفعالي ركن أساسي لتكامل الشخصية و شرط أساسي للصحة النفسية و على هذا الأساس فالعلاقة قوية بين الإنعزال الإنفعالي و تقدير الفرد لقدرته (العيسى، ١٩٦٨، ص٤٧).

فالإنعزال الإنفعالي له أهمية كبيرة اذ ان العديد من النظريات في علم النفس إلا و تناولته وعدته أحد الاهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد بشكل مباشر أو غير مباشر، و قد اعطته عدة تسميات ضمنية مثل:(قوة الأنا، النضج الإنفعالي، الثبات الإنفعالي، الإستقرار العاطفي، الصحة النفسية) و غيرها من التسميات (الموسوى، ٢٠٠٧، ص٣).

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من طلبة المدارس الاعدادية في مدينة السليمانية للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠) وبلغ عدد الطلبة في المدارس الاعدادية (٢٨٦٢٧) طالباً منهم (١٢٢٥٥) من ذكور ويشكلون (٤٣ %) من نسبة الطلبة و (١٦٣٧٢) من الإناث ويشكلون (٥٧ %) من نسبة الطلبة وهم موزعون على (٥٤) مدرسة.

عينة البحث :

ولإختيار عينة ممثلة للمجتمع قام الباحثان باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية ،اي بتقسم الطلبة بحسب الجنس والصفوف الدراسية ، ومن ثم

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجاني -م.م.خةندان صابر محمد

تقسيمهم الى فئة المحرومين وغير المحرومين وبعد ذلك اختيار افراد العينة من
المجتمع . والجدول الاتي يبين كيفية اختيار عينة البحث من المدارس الاعدادية .
جدول (١) توزيع افراد عينة البحث في المدارس الاعدادية

ت	أسم المدرسة	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
١	اعدادية (هةلكةوت) للبنين	٣٢		٣٢
٢	اعدادية (كاذاو) للبنين	٢٥		٢٥
٣	اعدادية (سولاط) للبنات		٣٩	٣٩
٤	اعدادية (توى مةليك)نموذجية	٢	٤٨	٥٠
٥	اعدادية (زين) للبنات		٣٨	٣٨
٦	اعدادية (بنار) للبنات		٤٤	٤٤
٧	اعدادية (سليمانى) للبنين	٤٠		٤٠
٨	اعدادية (أحمدى خانى) للبنين	٢٥		٢٥
٩	اعدادية (سةرضنار) للبنين	٣٠		٣٠
١٠	اعدادية (ثيرقةطرون) للبنات		٥٨	٥٨
١١	اعدادية (كوردستان) للبنات		٥٩	٥٩
١٢	اعدادية (بوكان) للبنين	٢٩		٢٩
١٣	اعدادية (صلاح الدين) للبنين	٣١		٣١
المجموع		٢١٤	٢٨٦	٥٠٠

وعليه فقد كان عدد أفراد عينة البحث مكوناً من (٥٠٠) طالب و طالبة
منهم (٢١٤) من الذكور و (٢٨٦) من الأناث "من المحرومين وغير
المحرومين ، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢) كيفية توزيع عينة البحث

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خةندان صابر محمد

المراهقون المحرومين				المراهقون الذين يعيشون مع والديهم			
المجموع	الصف ١٢	الصف ١١	الصف ١٠	الصف ١٢	الصف ١١	الصف ١٠	الجنس الصف
٢١٤	٤١	٣٣	٣٠	٢٥	٣٤	٥١	ذكور
٢٨٦	٥٠	٤٣	٢٧	٤٢	٤٧	٧٧	اناث
٥٠٠	٩١	٧٦	٥٧	٦٧	٨١	١٢٨	المجموع
٥٠٠	٢٢٤			٢٧٦			المجموع الكلي

تم إختيار عينة البحث من (١٣) مدرسة اعدادية واختارت الباحثان افراد
عينة بحثها بحسب الاهداف المحددة فيه اذ قام باختيار العينة ككل على اساس (
الجنس ، العمر ، الحرمان) اما بالنسبة للمحرومين فقد قام الباحثان بإختيار عينة
البحث على اساس (نوع الحرمان ومدته والعمر) والجدول الآتي يبين ذلك :
جدول (٣) عينة المحرومين حسب متغيرات الصفوف و الجنس و نوع الحرمان

المجموع	الاب والام متوفيان		الطلاق		الأم متوفى		الأب متوفى		نوع الحرمان
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	الجنس الصف
٥٧	١	٠	٤	١	٦	٣	١٦	٢٦	الصف ١٠
٧٦	١	٠	٨	٢	٣	٨	٣١	٢٣	الصف ١١
٩١	٣	١	١١	٠	٤	٤	٣٢	٣٦	الصف ١٢
٢٢٤	٥	١	٢٣	٣	١٣	١٥	٧٩	٨٥	المجموع الكلي

أداتا البحث :

ولغرض قياس المتغيرات (النمو الأخلاقي ، الإلتزان الإنفعالي) ، قام الباحثان
بالإعتماد على مقياس جاهز للنمو الاخلاقي ، مع بناء مقياس الاتزان الإنفعالي .
وفيما يأتي عرض للمقياسين، وعلى النحو الآتي :

١- مقياس النمو الأخلاقي :

أ- وصف مقياس :

قام الباحثان بالاعتماد على مقياس (عباس ١٩٨٨) والذي اعتمد على دليل
التصحيح ل(كولبرج) للنمو الاخلاقي ، اذ قام الباحثان باختيار (معضلتين) من
المعضلات الست المعروضة في المقياس ، كونها قريبة من طبيعة عمر العينة
والمجتمع .

والعبارات النموذجية المطروحة في المقياس هي تسعة اسئلة من المعضلتين
التي قام الباحثان باختيارها كما وضعت اجابات لهذه الاسئلة تمثل الاستجابات المميزة
للتفكير الاخلاقي من مرحلة (١) الى (٥) في أنموذج (كولبرج)، اما المرحلة
السادسة من أنموذج (كولبرج) فقد تم استبعادها لكونها نادرة الحدوث ، كما اشار الى
ذلك كولبرج وكرامر (عباس ، ١٩٨٨ ، ص ٩٢) وعلى ضوء ما جاء وضع
المقياس، فقد ادرجت المرحلة الاولى لجعل القائمة ممكنة التطبيق على الافراد من
صغار السن وفضلا عن ذلك كانت هناك بعض الفقرات الساذجة والمعقدة التي
وضعت من اجل قياس دقة المستجيب في الاستجابة ، وعلية فقد عد الفرد الذي يذكر
اربع عبارات او اكثر من العبارات الساذجة والمعقدة دليلا على عدم دقة للمستجيب
في اجابته وبالتالي فان مثل هذه القوائم تستبعد من التصحيح .

هذا وقد تم تقديم العبارات التي تمثل المراحل الخمس فضلا عن الفقرات
الساذجة والمعقدة بشكل عشوائي في القائمة . وأستخدمت القائمة طريقة تقريع الاسئلة
وذلك عن طريق تقديم المعضلة وتقديم استجابات متنوعة يختار منها المستجيب

اجابته ويتوقف اختيار المفحوص لاي من التبريرات من مجموعة الاختيارات المتعددة والتي تمثل مراحل التفكير المختلفة على اجابته الاولى لكل سؤال .
علماً بان الاسئلة التي استخدمت هذا الاسلوب قد بلغ عددها (٦) أسئلة في حين بلغ عدد الاسئلة التي لم تستخدم اسلوب التفرع (٣) أسئلة.

ب-تصحيح المقياس:

لغرض تصحيح المقياس و ايجاد الدرجة الكلية التي يحصل عليها
المستجيب،ان طريقة التصحيح المعتمدة في هذه القائمة هي اعطاء الدرجات من (١-
٥) للتبريرات الموجودة (ملحق ٨) و بحسب ما يمثله التبرير من مرحلة اذ تعطى
درجة (١) للمرحلة الاولى و درجتان (٢) للمرحلة الثانية وهكذا الى المرحلة الخامسة
التي تأخذ (٥) خمس درجات ، و اما التبريرات الساذجة و المعقدة فقد تم اعطاؤها
درجة (صفر) وقد استند كل من (بود و بيج) في اعطائهم للتبريرات المعقدة و
الساذجة درجة (صفر) الى افتراض يرى ارتباط مستوى التفكير الاخلاقي بالاستيعاب
و يمكننا القول ان الفرد الذي يختار تبريرات مثل مراحل واطئة فإنه من الممكن أن
يختار بين فترة و اخرى استجابات معقدة و تافهة بعكس الشخص الذي يختار تبريرات
تدل على مستوى أخلاقي عال فانه نادرا ما يختار هذه الاستجابات لكون مستوى
استيعابه جيداً ، و على هذا الاساس اعطيت هذه الاستجابات درجة (صفر) بوصفها
اقرب الى المراحل المتدنية منها الى أي مرحلة أخرى .

اما بالنسبة للدرجة الكلية فانها تحتسب من خلال جمع درجات اجابات الفرد
على جميع الاسئلة و استخراج المتوسط العام لهذه الدرجات و الذي يمثل المرحلة
الخلقية للفرد

ج-صدق المقياس: ومن مؤشرات الصدق الذي اعتمدا عليها الباحثان لمقياس النمو
الاخلاقي هو :

١-صدق الترجمة :

لكون المقياس المعتمد عليه في الدراسة الحالية باللغة العربية ، ولكون عينة
البحث لايعرفون هذه اللغة قام الباحثان بترجمة المقياس الى اللغة الكردية ، ولضمان
دقة الترجمة تم عرضها على خبيرين في اللغة الكردية وبعد ذلك قام الباحثان بإعطاء
المقياس المترجم الى اللغة الكردية الى خبير في اللغة لترجمتها الى اللغة العربية مرة
أخرى، وبعد ذلك قام الباحثان بعرض المقياس المترجم الى اللغة العربية مع المقياس
العربي الاصلي على الخبراء للتأكد من تطابقهما، ونتيجة لحكم الخبراء تبين أن
المقياسين متطابقان و لا يوجد بينهما فرق يذكر .

٢-الصدق الظاهري للاختبار Face Validity

و لغرض التحقق من صدق المقياس قام الباحثان بعرض فقرات
المقياس بصيغتها الاولى على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية
وعلم النفس ملحق (٦) للتأكد من مدى صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها للمجال الذي
وضعت فيه ، وفي ضوء ملاحظات الخبراء قام الباحثان بتعديل عدد من فقرات
للمواقف الاختبارية كما أبقت الفقرات التي نالت موافقة (١٠) خبيراً فأكثر، و أعتمدا
الباحثان هذا العدد معياراً لصلاحية الفقرة . إذ تبلغ النسبة المئوية لهذا العدد (٨٣,٣٣
) ، إذ ان هذا العدد كان بدلالة احصائية بين الموافقين وغير الموافقين من الخبراء
من خلال استخدام (مربع كاي) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١). في حين
بقية الدرجات التي كانت قيمة (مربع كاي) المحسوبة فيها اكبر من القيمة الجدولية
بالغة (٣,٨٤) ، وبعد حساب (قيمة كاي) لم يتم استبعاد اية فقرة من فقرات

المقياس اذ نالت جميع الفقرات موافقة الخبراء بصلاحياتها ، وقد قام الباحثان بتعديل بعض الفقرات بناءً على توجيه الخبراء والمحكمين .

د-ثبات المقياس :

الثبات Reliability هو الذي يعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد تطبيقه على الأفراد في الظروف نفسها(الغريب ،١٩٧٧، ص٦٥٢).

كما أن الثبات يعد من الخصائص السيكومترية المهمة للمقياس و الثبات يعني دقة المقياس في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه و اقسامه و اطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوصين في مرات القياس المتتالية (ابو حطب،١٩٨٧، ص١٠١) (العبيدي ،٢٠٠٢، ص٥٧).

وبما ان هناك اكثر من طريقة يمكن استخدامها لحساب الثبات فقد قام الباحثان بإستخراج الثبات بطريقة الاختبار و إعادة الاختبار (Test- Retest) وهو اجراء الاختبار مرتين على نفس المجموعة من الافراد وحساب معامل الارتباط بين الاجراء الاول والثاني (ربيع ، ١٩٩٤ ، ص ٨٦) .

إذ ان الثبات على وفق هذه الطريقة هو مقدار الارتباط بين الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عند تطبيق الاختبار في المرة الاولى واعادة تطبيقه في المرة الثانية يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار كما يسمى بثبات الاستجابة(Watson and Lindgren,1973,p48).

و لغرض التحقيق و ايجاد ثبات مقياس الدراسة الحالية ،تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية تألفت من (٤٠) طالباً و طالبة، و بعد مرور اسبوعين من (٢٣ / ٢ / ٢٠١٠) ولغاية (٩ / ٣ / ٢٠١٠)،تم اعادة تطبيقه على نفس الأفراد ، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات الافراد في التطبيقين ، وقد

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجاني -م.م.خندان صابر محمد

كانت قيمة معامل الارتباط للنمو الاخلاقي هي (٠,٧٨) ، ويعد هذا مؤشراً الى ان
المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية .

الجدول (٤) قيمة معاملات الثبات للنمو الاخلاقي لأفراد عينة الثبات

معامل الارتباط	عدد الطلبة	التطبيقات
٠,٧٨	٤٠	التطبيق الاول
	٤٠	التطبيق الثاني

مقياس الاتزان الإنفعالي :

نظراً لعدم عثور الباحثان على أداة تقيس الاتزان الإنفعالي بحيث تتسجم مع
طبيعة مجتمع البحث و الاطارالنظري ، وذلك لعدة أسباب منها كون عينات البحث
تتألف من طلبة المرحلة الجامعية او الصفوف الاولى الدراسية ، أما البحث الحالي
فعينته من طلبة المرحلة الاعدادية وهي عينة تختلف عن طلبة الجامعة لأختلاف
طبيعة اعمارهم والتي هي من احدى متغيرات البحث الاساسية فضلا عن اختلافهم
في التحصيل العلمي ، كما وإن عدداً من الدراسات كانت قد أعتمدت على مقاييس
مختلفة عن التي كانا الباحثان قد أعتمدا عليها فقد اعتمدا على النظرية (الوجودية)
لقياس الاتزان الإنفعالي ، في حين أن عدداً من الدراسات اعتمد على نظريات اخرى
لقياس الاتزان الإنفعالي .

أ- بناء الصيغة الأولية للمقياس:

قام الباحثان ببناء مقياس الاتزان الإنفعالي على نحو يتلاءم مع طبيعة مجتمع
البحث الحالي ، وفق الخطوات التالية :

أ-القيام بدراسة استطلاعية على عينة من مجتمع الدراسة (ملحق ٩) والذي تضمن
(٥) اسئلة مفتوحة ، المتعلقة بالاتزان الإنفعالي لديهم وذلك للحصول على فقرات
للمقياس الذي كانت الباحثان بصدد بنائه.

ب- الاطلاع على عدد من وجهات النظر التي تناولت الموضوعات المتعلقة بالاتزان
الإنفعالي، وذلك من خلال الرجوع الى النظريات النفسية ، فقد اعتمدا على النظرية
(الوجودية) لقياس الاتزان الإنفعالي يتكون من ثلاث مجالات كما حددها الاطار
النظري وهي :

التعبير الأصيل عن الإنفعالات .

الوجود الأصيل مع الآخرين .

الشجاعة في مواجهة المستقبل .

وسبب إختيار الباحثان للنظرية الوجودية في تقسيم أبعاد الاتزان الإنفعالي ، هو أن
الباحثان قد اعتمدا الاطار النظري للنظرية الوجودية في بناء مقياسها بالاضافة الى
ان اكثر الدراسات السابقة اعتمدت هذا التقسيم.

ج-قام الباحثان بالاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت موضوع الاتزان
الإنفعالي

نتيجة الدراسة الاستطلاعية و الاطلاع على الدراسات السابقة و المقياس
المذكورة اعلاه ، استطاعا الباحثان الحصول على (٦٥) فقرة بصورتها الاولى، ملحق
(١٠) .

ب- تصحيح المقياس:

لغرض تصحيح المقياس و ايجاد الدرجة الكلية التي يحصل عليها
المستجيب ،وضع امام كل فقرة ثلاثة بدائل (صحيح ، صح الى حد ما ، غير صحيح
)،فقد وزعت الدرجات كالاتي : للفقرات الايجابية تم إعطاء (٣) درجات للبديل صحيح

و (٢) درجة للبديل صح الى حد ما و (١) درجة للبديل غير الصحيح . أما الفقرات السلبية فقد تم وضع (١) درجة للبديل صحيح و (٢) درجة للبديل صح الى حد ما و (٣) درجات للبديل غير صحيح . وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (١٢٠) درجة وأقل درجة يحصل عليها هي (٤٠) درجة .
ج- صدق المقياس: قام الباحثان بإستخراج مؤشرات للصدق وهي كالآتي :-

١ الصدق الظاهري للمقياس Face Validity

لغرض التأكد من صدق المقياس قام الباحثان بعرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية والمكون من (٦٥) فقرة ، على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال " التربية وعلم النفس " الملحق (١٠) للتأكد من مدى صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه اذ طلب ابداء ارائهم في الامور الاتية:
كون الفقرة صادقة في قياس الاتزان الإنفعالي او غير صادقة.
تعديل الفقرات لتكون مناسبة لقياس الاتزان الإنفعالي .
تحديد فيما إذا كانت الفقرة صالحة للمجال الذي وضعت فيه أم لا .
وبناءً على توجيهات الخبراء تقرر ما يأتي :

تقبل الفقرات التي اتفق عليها الخبراء بنسبة ٨٠% فأكثر .
تعديل الفقرات التي اتفق على تعديلها ٥٠% من الخبراء فأكثر .
تستبعد الفقرات التي لاتصل نسبة الموافقة عليها النسبة المذكورة في أعلاه أو يتم الحكم عليها بأنها لا تقيس الاتزان الإنفعالي او انها مكررة اكثر من مرة .
وفي ضوء ملاحظات الخبراء تم استبعاد عدد من الفقرات كما قام الباحثان بتعديل عدد من الفقرات ، بناءً على ملاحظات الخبراء للفقرات. أبقى الفقرات التي نالت موافقة (٧) خبراء فأكثر، فأعتمد الباحثان على هذا العدد معياراً لصلاحية الفقرة، إذ تبلغ النسبة المئوية لهذا العدد (٨٧,٥ %)، إذ ان هذا العدد كان بدلالة

إحصائية بين الموافقين وغير الموافقين من الخبراء عن طريق استخدام مربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١). في حين ابقيت الفقرات التي كانت قيمة مربع كاي المحسوبة فيها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) ، وبذلك تم استبعاد عدد من الفقرات من كل مجال اذ تم استبعاد (٥) فقرات من مجال التعبير الاصيل عن الإنفعالات ، و (٢) فقرتين من مجال الوجود الاصيل مع الآخرين و (٧) فقرات من مجال الشجاعة في مواجهة المستقبل ، وقد بلغ عدد الفقرات التي تمت الموافقة عليها من قبل المحكمين (٥١) فقرة منها (١٨) فقرة تقيس مجال التعبير الاصيل عن الانفعالات ، و (١٩) فقرة تقيس مجال الوجود الاصيل مع الآخرين و (١٥) فقرة تقيس مجال الشجاعة في مواجهة المستقبل ، اذ قام الباحثان بإجراء إستخراج الصدق الظاهري، كما هو مبين في الجدول (١١) وعلى النحو الآتي :

أ. تمييز الفقرات :

تم حساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين حسب دلالة الفرق بين المجموعتين من خلال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد طبق المقياس على عينة البحث لاستخراج تمييز الفقرات ، والقوة التمييزية discrimination power هي قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذين حصلوا على درجة عالية في الاختبار وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه (الدبي، ٢٠٠٣ ، ص ٨٤) (الزيدي، ١٩٩٧، ص ٤٢).

ولغرض استخراج القوة التمييزية للفقرات قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة التمييز التي تكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة ، وبعد تصحيح استجاباتهم تم ترتيب الاستثمارات ترتيباً تصاعدياً (من أعلى درجة الى أدنى درجة) ، وفي ضوء الترتيب اختارت (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا ، إذ تشير الأدبيات الى أن اعتماد هذه النسبة في اختيار المجموعات المتطرفة لأغراض التحليل

من شأنها أن تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (فرج ، ١٩٨٠ :
ص١٤٩)

ولغرض تحليل البيانات قام الباحثان بالاستعانة ببرنامج الحقيبة الاحصائية
للعلوم الاجتماعية الذي يرمز له باختصار بـ (SPSS) ، إذ تم معالجة البيانات عن
طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة الدنيا
والمجموعة العليا ، وتراوحت درجات المجموعة العليا فيما بين (١٥٠-١٣٠) ، ودرجات
المجموعة الدنيا بين (٩٧-١٢٥) . وتراوحت القيمة التائية للفقرات فيما بين (٠,٥٢٨-٧,٩١٦) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم مقارنة
المتوسطين ، و أظهرت النتائج أن هناك (٦) فقرات غير مميزة وهي الفقرات
المرقمة (٣,٩,١٣,٢٤,٣٢,٣٥) في أداة البحث ويتوجب اسقاطها من المقياس ، إذ
كانت القيمة التائية المحسوبة لهذه الفقرات أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة
(١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) ، اما الفقرات لـ (٤٥) الباقية
فقد كانت مميزة .

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

للتحقق من مؤشر الصدق للمقياس تم استخدام أسلوب علاقة درجة الفقرة
بالدرجة الكلية للمقياس، أذ يعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب
الاتساق الداخلي، أذ أنه يهتم بمعرفة كون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في
الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله ليكون متجانساً (عبدالرحمن، ١٩٩٧، ص٢٠٧) .
وبهدف استخراج علاقة درجة كل فقرة من فقرات مقياس الدرجة الكلية تم اللجوء الى
إستخدام معامل الارتباط " بيرسون " بين درجات افراد العينة على كل فقرة وبين
درجاتهم الكلية على المقياس بالاعتماد على البيانات المتوافرة من العينة المستخدمة
في اسلوب العينتين المتطرفتين. إذ يشير معامل الارتباط المرتفع الى قوة ارتباطه

بالمقياس. و يفترض هذا الأسلوب أن الدرجة الكلية للفرد على المقياس تعد مؤشراً لصدق الاختبار (العيسوي، ١٩٧٤، ص ٥٠). وقد اعتمدا الباحثان في التحليل الاحصائي للفقرات على ايجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للأداة ، فبعد أن تم تصحيح استجابات أفراد العينة البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة التي طبق عليهم مقياس الاتزان الإنفعالي لغرض حساب تمييز الفقرات وإيجاد مؤشرات الصدق للاختبار المذكور ، تم إدخال بياناتهم في الحاسوب ، وتم ايجاد معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة ودرجاتهم الكلية على الاختبار ، هذا وقد تراوحت معاملات الارتباط التي أرتقت لمستوى الدلالة بين (٠,١٨٧-٠,٩٨٧) ، وقد بينت النتائج أن (٤٠) فقرة من الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، إذ ان قيم معامل الارتباط المحسوبة لهذه الفقرات اكبر من القيمة الجدولية ، وظهر هناك خمس فقرات كانت ارتباطاتها ضعيفة مع الدرجة الكلية للاختبار وغير دالة إحصائياً وهي الفقرات المرقمة (٣٥، ٣٢، ٢٤، ١٣، ٣، ٩) كانت غير دالة في إجراء التمييز والجدول (١٣) يوضح ذلك:

ونتيجة لذلك أصبح عدد فقرات مقياس الاتزان الإنفعالي بشكله النهائي مكوناً من (٤٠) فقرة، منها (١٣) فقرة تقيس مجال التعبير الاصيل عن الإنفعالات ، و (١٤) فقرة تقيس مجال الوجود الاصيل مع الآخرين و (١٣) فقرة تقيس مجال الشجاعة في مواجهة المستقبل، الملحق (١١).

د- ثبات المقياس :

بعد ايجاد الصدق الظاهري و استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس، تم إستخراج الثبات بطريقتين وهما :

١- طريقة اختبار و إعادة الاختبار (Test- Retest) :

تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Re Test) وقد حسب الثبات بتطبيق الاداة على (٤٠ طالب وطالبة) تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ، وتم إعادة الاختبار عليهم بعد مرور اسبوعين من (٢٣ / ٢ / ٢٠١٠) ولغاية (٩ / ٣ / ٢٠١٠) ، ثم حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الافراد في التطبيقين . وكاننا قيمة معامل الارتباط للاتزان الانفعالي بصورة عامة (٠,٨٣) ، اذ كان معامل الارتباط لمجال التعبير الاصيل عن الإنفعالات (٠,٨١) في حين بلغ معامل الارتباط لمجال الوجود الاصيل مع الاخرين (٠,٧٨) ، وبلغ معامل الارتباط لمجال الشجاعة في مواجهة المستقبل (٠,٨٠)

٢- طريقة الفايرونباخ Alpha Cronbach :

إن استخراج الثبات بهذه الطريقة يمكنها ان يمدنا بتقدير جيد للثبات وبحساب الثبات بهذه الطريقة لمقياس الاتزان الانفعالي ومجالاته الثلاث تراوحت قيمة الثبات بين (٠,٨١ - ٠,٨٤) وهذا بلغت قيمة معامل الارتباط للاتزان الانفعالي (٠,٨٤) .

وضوح تعليمات المقياسين :

ان الهدف من هذا الاجراء هو التأكد من مدى وضوح تعليمات وفقرات المقياسين ومعرفة ما اذا كانت هناك نقاط تتطلب التوضيح ، فضلا عن معرفة الوقت المستغرق للإجابة على فقرات كل مقياس . هذا ويوصي المعنيون بشؤون القياس والتقويم التربوي والنفسي بضرورة إجراء دراسة استطلاعية على عينة من الأفراد الذين يماثلون الأفراد الذين سوف تجرى عليهم الدراسة بهدف تجاوز الأخطاء التي قد توجد فيها والتوصل الى صيغة نهائية واضحة و مفهومة بالنسبة للعينة (ملحم، ٢٠٠٥، ص٣١٢) . ولمعرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة بلغت (٥٠) طالباً وطالبة بواقع (٢٥) طالب و (٢٥) طالبة ، وتبين أن

تعليمات مقياس اتخاذ القرار وفقراته واضحة وقد تراوح الزمن المستغرق للإجابة بين
(٣٠- ٥٠) دقيقة بمتوسط قدره (٤٣) دقيقة .

تطبيق المقياسين :

قام الباحثان بإجراء التطبيق النهائي بشكل مباشر على أفراد العينة البحث البالغ
عددها (٥٠٠) طالب و طالبة في المدارس الاعدادية التي تم إختيارها ، واستغرق
التطبيق اربعة عشرة يوما اذ بدأ العمل بتاريخ (٢٩/٣/٢٠١٠) الى (١٢/٤/٢٠١٠)
، اذ طلب منهم قراءة التعليمات الخاصة بالاداتين ، وأن يجيبوا بدقة على كل الفقرات
وقد طلب منهم أن لا يتركوا اية فقرة من الفقرات من غير اجابة عليها .

الوسائل الاحصائية :

تم استخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المؤشرات
الاحصائية وتحليل البيانات للمقاسين اللذين استخدمنا في البحث الحالي والنتائج التي
تمخضت عنه والوسائل الاحصائية المستخدمة هي:

-الاختبار التائي T -test لعينة واحدة . -الاختبار التائي T- test لعينتين
مستقلتين . -معامل ارتباط بيرسون - مربع (كاي) - معادلة الفاكرونباخ -تحليل
التباين الاحادي (One – way Anova) -إختبار شيفيه Scheffes .

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول : التعرف على مستوى النمو الأخلاقي لدى المراهقين المحرومين و
غير المحرومين من الوالدين .

من أجل تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق
مقياس المحاجة الأخلاقية الذي أستخدم كأداة في البحث الحالي ، حيث طبق هذا

المقياس على العينة المؤلفة من (٥٠٠) مراهق ومراهقة ، اذ قام الباحثان بأستخراج
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المحاجة الأخلاقية وقام بمقارنتها
بالوسط الفرضي لها ، وتبين أن متوسط درجات أفراد العينة في المحاجة الأخلاقية
يبلغ (٢٥,٩٢) درجة بانحراف معياري قدره (٤,٢٨٤) درجة ، وعند إجراء المقارنة
بين المتوسط المتحقق (المحسوب) والمتوسط الفرضي للأداة البالغ (٢٢,٥) درجة ،
وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين كل
من الوسط الحسابي والوسط الفرضي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٧,٨٥٩)
وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة
(٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩) .

الجدول (٥) مستوى النمو الأخلاقي للعينة ككل

متغير	العدد	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						م.م. خاندان صابر	أ.م.د. كريم شريف	
النمو الأخلاقي	٥٠٠	٢٥,٩٢	٢٢,٥	٤,٢٨٤	٤٩٩	١٧,٨٥٩	١,٩٦٠	دال

ومن أجل التعرف على كيفية توزيع درجات المحاجة الأخلاقية بحسب المستويات
المحددة في المقياس وجدا الباحثان أن مستوى النمو الأخلاقي يتوزع على أربع مراحل
خلقية وذلك تبعا لأستجاباتهم على الاختبار بصورة غير متساوية ، إذ بلغ عدد الطلبة
في المرحلة الاولى (مستوى ما قبل العرف الاجتماعي) (١٠) طلاب وطالبات ،
بلغت نسبتهم (٢%) وكان متوسط نموهم الأخلاقي (١,٦٧١) و بلغ عدد الطلبة
في المرحلة الثانية (مستوى ما قبل العرف الاجتماعي) (٢١٣) طالباً وطالبة ،
بلغت نسبتهم (٤٢,٦%) وكان متوسط نموهم الأخلاقي (٢,٦٠) في حين بلغ
عدد الطلبة في المرحلة الثالثة (مستوى العرف الاجتماعي) (٢٦٩) طالب وطالبة

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خةندان صابر محمد

،و بلغت نسبتهم (٥٣,٨ %) وكان متوسط نموهم الأخلاقي (٣,٢٦) ،و بلغ عدد الطلبة في المرحلة الرابعة (مستوى العرف الاجتماعي) (٨) طلاب وطالبات ، بلغت نسبتهم (١,٦ %) وكان متوسط نموهم الأخلاقي (٤,٠٨) ولم يصل اي طالب أو طالبة الى المرحلة الخامسة (مستوى ما بعد العرف الاجتماعي) .

وهذا ما اشار الية كولبرج بأن عدد قليل من الأفراد الى هذه المرحلة التي يتمكن الفرد فيها من ادراك نسبية القيم والحاجات الفردية ، مما يعني تطور نظريته للقانون لا بوصفه قواعد جامدة للمحافظة على النظام الاجتماعي فحسب ولكن بوصفه قواعد متفقاً عليها و بوصفها عنصراً لعقد اجتماعي بين الأفراد يحمي الجميع.

الجدول (٦) كيفية توزيع أفراد العينة على مراحل الاحكام الخلقية

مراحل الحكم الخلقى	مستوى ما قبل العرف الاجتماعي		مستوى ما بعد العرف الاجتماعي	
	المرحلة الاولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
العدد	١٠	٢١٣	٢٦٩	٨
النسبة المئوية	٢%	٤٢,٦%	٥٣,٨%	١,٦%
متوسط الدرجة للحكم الخلقى	١,٦٧١	٢,٦٠	٣,٢٦	٤,٠٨

اما بالنسبة للنتائج فيما يخص مستوى النمو الأخلاقي على وفق المراحل التي حددها (كولبرج) لدى أفراد العينة من المحرومين وغير المحرومين فقد اظهرت النتائج ان هناك مرحلتين سائدتين لدى كلا المجموعتين وهي المرحلة (الثانية والثالثة) فقد بلغ عدد الأفراد في المرحلة الثانية للمحرومين (١٠٠) وبلغ عددهم في المرحلة الثالثة (١١٢) اما المراهقين غير المحرومين فقد بلغ عدد الأفراد في المرحلة الثانية للمحرومين (١١٣) وبلغ عددهم في المرحلة الثالثة (١٥٧) أما المرحلة الاولى والرابعة فلم تحظ بنصيب كبير في توزيع الأفراد فقد بلغ عدد الأفراد في المرحلة الاولى للمحرومين (٩) أفراد وبلغ عددهم في المرحلة الرابعة (٣) اما

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خةندان صابر محمد

عدد المراهقين غير المحرومين بلغ (١) في المرحلة الاولى وبلغ عددهم في المرحلة الرابعة (٥) والجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (٧) مراحل النمو الخلقي للمراهقين المحرومين وغير المحرومين

المراهقين غير المحرومين من الوالدين			المراهقين المحرومين من الوالدين			المجاميع
متوسط الدرجات	النسبة المئوية	التكرار	متوسط الدرجات	النسبة المئوية	التكرار	المرحلة الأخلاقية
١,٧٣	%٠,٣٦	١	١,٦٥	%٤,٠٢	٩	المرحلة الاولى
٢,٦١	%٤٠,٩٤	١١٣	٢,٥٩	%٤٤,٦٤	١٠٠	المرحلة الثانية
٣,٢٥	%٥٦,٩	١٥٧	٣,٢٦	%٥٠	١١٢	المرحلة الثالثة
٤	%١,٨	٥	٤,٠١	%١,٣٤	٣	المرحلة الرابعة
	%١٠٠	٢٧٦		%١٠٠	٢٢٤	المجموع

في ضوء ملاحظة الجدول (٦) نجد أن الطلبة المراهقين لديهم مستوى عالى من النمو الأخلاقي وهذا الأمر قد يعود الى نمط التنشئة الاجتماعية إذ ان للتنشئة الاجتماعية أهمية كبيرة في النمو الأخلاقي للمراهق وفي هذا الصدد أشار (عباس، ١٩٨٨) أن الجانب الأخلاقي يعد أحد اهم مظاهر النمو الاجتماعي لدى الأفراد وجانب مهم في بناء الشخصية الانسانية وتكون متمثلة بالقيم والمثل والعادات والتقاليد ، كما ان لها اهمية كبيرة في التطور الاجتماعي لدى الفرد والجماعة على حد سواء . لهذا كان التأكيد على القيم الأخلاقية لدى المراهق من الأمور المهمة لدى المسؤولين عن تربيتهم ، وهذه الاهمية تأتي من كون الاخلاق في حقيقتها تمثل مجموعة من القوانين و القواعد و القيم التي يتبناها الفرد بحيث تحدد سلوكه الاجتماعي و من خلالها تستطيع المنظمات الاجتماعية تأدية وظيفتها و هذا يعني أن بقاء المجتمع و إستمراريته مرهون بها و بمدى تنظيمها لعلاقات الأفراد و ايمانهم بها و التزامهم

بتطبيقها و يتجسد هذا الأمر بشكل واضح حينما يشير (توق و عدس، ١٩٨٤، ص
١١٩)

ومن خلال ملاحظة الجدول (٧) نجد أن مستويات النمو الأخلاقي للمراهقين الذين
يعيشون مع الوالدين هي أكبر من أقرانهم المحرومين ولاسيما في المستويات العليا
وهذا دليل على اهمية وجود الاسرة لرفع مستوى النمو الخلفي وكما هو معلوم فإن
الوالدين يمثلان قطبين اساسيين في عملية التكوين النفسي والاجتماعية والسلوكي)
العظماوي، ١٩٨٨، ص٣١٢). و تناط بالوالدين مهمة كبيرة في اعداد النشء إذ
لابد لهم من تربية أطفالهم تربية صالحة و ذلك لكي يقدموا أناسا صالحين لمجتمعهم
و تبدو هذه المسألة ضرورية و ذلك لأن الحياة الاجتماعية و الانسانية تقتضي رعاية
الاصول الأخلاقية . (القوصي، ١٩٧٠، ص٣٧١)، كما جاءت نتائج هذه الدراسة
متوافقة مع دراسة(عباس، ١٩٨٨ و البياتي ١٩٩٦) اللذين أشارا الى ان غالبية
المراهقين كانوا في المرحلة الثانية و الثالثة . الا انها اختلفت مع دراسة (البيرقدار
١٩٩٩ و العبيدي ١٩٩٥ و العكيدى ١٩٩٠) الذين اشاروا الى ان غالبية الطلبة
من المراهقين هم في المرحلة الثالثة و الرابعة في الحكم الخلفي ،كما اختلفت الدراسة
الحالية مع دراسة(السلطان ، ٢٠٠٥) اذ تبين أن غالبية المراهقين هم في المستوى
الثاني وهو مستوى العرف الاجتماعي في الحكم الخلفي.

٢- الهدف الثاني : أ- التعرف على الفروق في النمو الأخلاقي بحسب متغير الجنس (ذكور، الاناث)

للتحقق من هذا الهدف قام الباحثان باستخراج الاوساط الحسابية والانحرافات
المعيارية و القيمة التائية المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية بالنسبة للمقياس، اذ
بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٦١٧) في حين بلغت القيمة الجدولية (١,٩٦)
وبما ان القيمة التائية المحسوبة هي أصغر من القيمة الجدولية فهذا يشير الى عدم

وجود فرق ذي دلالة إحصائية في النمو الأخلاقي بحسب الجنس ، والجدول (٨) يبين ذلك:

الجدول (٨) الفروق في النمو الأخلاقي حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢١٤	٢٦,٢٨	٤,٤٥٤	١,٦١٧	١,٩٦	غير دال
اناث	٢٨٦	٢٥,٦٥	٤,١٤١			

عن طريق ملاحظة الجدول السابق نرى أنه لا يوجد فرق دال بين المراهقين في الحكم الخلقى بحسب الجنس وقد يعود سبب هذا الأمر الى ان الاحكام الخلقية في عمليات معرفية تتأثر بالتنشئة الاجتماعية وعليه فإن القيم والمفاهيم الخلقية في المجتمع الكردي لا تميز بين الجنسين ، ولكون المراهقين يتلقون المعايير الأخلاقية حول مفاهيم الخطأ والصواب من المصدر نفسه فقد تكون الاحكام متقاربة او حتى متشابهة للامور بغض النظر عن الجنس ، كما انهم لا يختلفون في إدراكهم وطرق تفكيرهم ومستوى تطور أحكامهم الخلقية .

هذا بالاضافة الى ان كلا الجنسين تتاط بهم مسؤوليات ومهام في المستقبل ويكون لهم دور في تكوين الاسرة ، فالبنات يتم إعدادها لتكون الأم التي تربي ابناءها والولد يتم اعداده ليكون الأب في الاسرة وعليه فان تنمية المعايير والقيم الخلقية ضروري لكليهما دون استثناء والشرط الاساسي في هذه المسألة هو متانة العلاقة بين أفراد الاسرة وفي هذا الصدد يشير (كولبرج) إن طريقة الحكم الخلقى تشتمل على محكات التي تصدر في صورتها الحكم الخلقى وهي (الصواب ، له الحق في مقابل عليه الواجب ، الواجب بمعنى الالتزام ، المدح والولم ، الثواب والعقاب ،

الخير والفضيلة ، التبرير والشرح) وهذه كلها احكام خلقية معرفية متشابهة لدى جميع
البشر (بركات ، د.ت ، ص ١) .

كما جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة (البياتي ١٩٩٦ و البيرقدار
١٩٩٩ و السلطان ٢٠٠٤ و العبيدي ١٩٩٥) والذين اشاروا الى عدم وجود الفروق
في النمو الخلقي على وفق متغير الجنس .

ب- التعرف على الفروق في النمو الأخلاقي بحسب متغير العمر (١٦، ١٧، ١٨).

للتحقق من هذا الهدف تمت معالجة البيانات الواردة في البحث باستخدام تحليل
التباين الاحادي في تحليل البيانات وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية
بحسب متغير العمر اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٣١٩) في حين بلغت
القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٢) ، والجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (٩) الفروق في النمو الأخلاقي حسب متغير العمر

الدالة عند ٠,٠٥	القيمة الفائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	المصدر التباين	متغيرات
	جدولية	محسوبة					
دالة	٣,٠٢	٣,٣١٩	٢	٦٠,٣٧١	١٢٠,٧٤٢	بين المجموعات	العمر
			٤٩٧	١٨,١٨٨	٩٠٣٩,٢١٦	داخل المجموعات	
			٤٩٩		٩١٥٩,٩٥٨	الكلية	

ولما كانت نتائج تحليل التباين تشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير العمر تطلب الأمر استخدام اختبار بعدي للتعرف على طبيعة الفروق و موقعها ، وقد أعتددا الباحثان معادلة شيفيه لاجراء المقارنة بين متوسطات العمر وهي (١٦ سنة) وعددهم (١٨٥) طالباً وطالبة و (١٧ سنة) وعددهم (١٥٧) طالب وطالبة و (١٨ سنة) وعددهم (١٥٨) طالب وطالبة ، وتعد معادلة (شيفيه) من انسب الأساليب للمقارنات البعدية حيث يمكن استخدام معادلة (شيفيه) مع المجموعات المتساوية أو غير المتساوية أو عند مقارنة متوسط مجموعة بمتوسط مجموعتين أو أكثر من مجموعتين .

(Gravetter & Wallnau , 2004 , p428-429) وبحسب معادلة شيفيه ان يعد كل قيمة يتم الحصول عليها من معادلة شيفيه دالة إحصائياً إذا كانت القيمة هي أصغر من قيمة الفرق بين متوسط المجموعة الاولى والثانية التي يتم المقارنة بينها ، وعليه فقد أظهرت النتائج ما يلي :

كانت قيمة شيفيه بالنسبة للاعمار (١٦ الى ١٧ سنة) (١,٧٧) وهي أكبر من قيمة الفرق بين المربعات والتي هي (٠,٧١٦) وهي غير دالة في حين كان الفرق بالنسبة للاعمار (١٦ الى ١٨) (٢,٠٢) وهي اصغر من قيمة الفرق بين المربعات و التي هي (٢,٥١٦) هي دالة احصائيا ، كما كان هناك فرق بالنسبة للاعمار (١٧ - ١٨ سنة) اذ كانت قيمة شيفيه (١,٠٩٩) وهي اصغر من قيمة الفرق بين المربعات والتي هي (١,٢٣٢) هي دالة .

ويمكن القول أن النمو الخلقي عملية معرفية تتأثر بالنمو وكلما كبر الانسان نمت الاحكام الخلقية لديه ، وهذه النتيجة تتفق مع المنظور التطوري البنائي الذي يرى ان الفرد يتطور في النمو الخلقي نحو المراحل الخلقية العليا بتقدمه مع العمر الزمني

وهذا ما اشار اليه (كولبرج) بأن العمر يرتبط بالنمو الخلقي فكلما تقدم الفرد في العمر كلما تقدم الى مرحلة خلقية عليا (Kohlberg , 1984 , p75)
كما جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة (السلطان ، ٢٠٠٤ و البياتي ، ١٩٩٦) الذين اشاروا الى وجود الفروق في النمو الخلقي وفق متغير العمر. الا انها اختلفت مع دراسة (العبيدي ، ١٩٩٥) الذي اشار الى عدم وجود الفروق على وفق متغير العمر في الحكم الخلقي .

ج- التعرف على الفروق في النمو الأخلاقي بحسب متغير نوع الحرمان (فاقد الأب، فاقد الأم ، كلاهما)

للتحقق من هذا الهدف لجأت الباحثة الى معالجة البيانات الواردة في البحث باستخدام تحليل التباين الاحادي في تحليل البيانات واشارت النتائج الى وجود فرق دال احصائيا بحسب متغير نوع الحرمان اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤,٤٨٨) في حين بلغت القيمة الجدولية (٢,٣٨)، والجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (١٠) الفروق في النمو الأخلاقي حسب متغير نوع الحرمان

الدالة عند ٠,٠٥	القيمة الفائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين	متغيرات
	الجدولية	محسوبة					
دال	٢,٣٨	٤,٤٨٨	٤	٩٠,١٢٠٢٥	٣٦٠,٤٨١	بين المجموعات	نوع الحرمان
			٤٩٥	٢٠,٠٧٩٧٥	٩٩٣٩,٤٧٧	داخل المجموعات	
			٤٩٩		١٠٢٩٩,٩٦	الكلي	

وقام الباحثان بإستخدام معادلة (شيفيه) لاجراء المقارنة بين متوسطات نوع
الحرمان والتي هي (الأب والأم على قيد الحياة) وعددهم (٢٧٦) طالباً وطالبة و
الأب متوفى) وعددهم (١٦٤) طالباً وطالبة و(الأم متوفيه) وعددهم (٢٨)
طالباً وطالبة ، (الأب والأم منفصلان) وعددهم (٢٦) طالباً وطالبة ، و (الأب
والأم متوفيان) وعددهم (٦) طلاب وطالبات .

وكانت القيمة الفائية الجدولية بالنسبة لنوع الحرمان (الأب والأم منفصلان
بالمقارنة مع الأب والأم على قيد الحياة) (٢,٣٨) وهي أصغر من قيمة الفائية
محسوبة والتي هي (٤,٤٨٨) أذ ان فالفرق هو دال أحصائيا ، كما كان الفرق
دال احصائيا بالنسبة لنوع الحرمان (الأب والأم متوفيان بالمقارنة مع الأب والأم على
قيد الحياة) فقد كانت قيمة شيفيه (٢,٩٢) و هذه القيمة أصغر من قيمة الفرق
بين المربعين والبالغة (٤,٧٢١) .

في ضوء ملاحظة النتائج نجد أن لوجود الاسرة دور كبير في النمو الخلقي ،
وحرمان المراهق من الاسرة قد يكون له تأثير سلبي على النمو الخلقي ويمكن القول
بأن سلامة البناء الاسري شرط اساسي لنجاح عملية التنشئة الاجتماعية وتحقيق
اغراضها اذ اثبتت الدراسات القديمة والحديثة ان العائلة المتصدعة غالباً ما تؤثر في
سلوك ابنائها وتدفعهم الى الانحراف والجنوح (الزبيدي ،٢٠٠٣،ص١٣٧) .

وقد أشار العظماوي الى أن غياب الوالدين أو فقدانهم سواء كان بالهجرة أو
الطلاق يعد من العوامل الجوهرية التي يمكن ان تؤثر سلباً على سلوك الطفل (
العظماوي ، ١٩٨٨ ، ص٣١٣).الا انها اختلفت مع دراسة (البياتي ،١٩٩٦) الذي
اشار الى عدم وجود الفروق وفق متغيرنوع الحرمان في الحكم الخلقي .

د-التعرف على الفروق في النمو الأخلاقي بحسب متغير مدة الحرمان .

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خاندان صابر محمد

للتحقق من هذا الهدف تمت معالجة البيانات الواردة في البحث باستخدام تحليل
التباين الاحادي في تحليل البيانات وقد اشارت النتائج الى وجود فرق دال إحصائيا
في النمو الأخلاقي بحسب مدة الحرمان إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٧٦٤)
في حين بلغت القيمة الجدولية (٢,٦١) والجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (١١) الفروق في النمو الأخلاقي حسب متغير مدة الحرمان

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		الدلالة عند ٠,٠٥
					محسوبة	جدولية	
مدة الحرمان	بين المجموعات	٢٩٤,١٤٣	٧٣,٥٣٥٧٥	٣	٣,٧٦٤	٢,٦١	دال
	داخل المجموعات	٩٦٧٠,٦٣٧	١٩,٥٣٦٦٤	٤٩٦			
	الكلي	٩٩٦٤,٧٨		٤٩٩			

وقد قام الباحثان بإستخدام معادلة شيفيه لاجراء المقارنة بين متوسطات مدة
الحرمان والتي هي (أقل من ٥ سنوات) وعددهم (٧٢) طالباً وطالبة و (من ٦ -
١٠ سنوات) وعددهم (٤٦) طالباً وطالبة و (من ١١ - ١٥ سنة) وعددهم (٦٩)
طالباً وطالبة و (١٥ سنة و فأكثر) وعددهم (٣٧) طالباً وطالبة .

في ضوء ملاحظة النتائج في الجدول (٢٥) نجد ان الفروق في متغير مدة
الحرمان كانت دالة عند العمر (أقل من ٥ سنوات) وهذا الأمر قد يكون سببه ان
هذا العمر يعد من سنوات العمر الحرجة التي اشار اليها العديد من علماء النفس وفي
مقدمتهم (فرويد) اذ أشار الى أن تكوين الضمير يتم في حدود السنوات الخمس
الاولى من عمر الطفل و يبين أن الطفل يتوحد مع والده بروابط عاطفية هي الاحترام
و الحب، فيقوم بعملية التوحيد (Identification) مع الأب (صالح، ١٩٨٨، ص
٦٩).

كما أن الطفل الذي يفقده في عمر (٤ - ٦) سنوات يكون أكثر تأثراً بغيبابه من الناحية النفسية و الاجتماعية و السلوكية و أن المرحلة الحرجة في نمو الطفل هي المرحلة الاقتداء بالأب و ربما يؤدي لتقمص في شخصيته و سلوكه (العظمأوى، ١٩٨٨، ص ٣١٣).

الهدف الثالث : التعرف على مستوى الإنعزال الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين

من أجل تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس الإنعزال الانفعالي الذي أستخدم كأداة في البحث الحالي ،اذ قام الباحثان بأستخراج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الإنعزال الانفعالي وقام بمقارنتها بالوسط الفرضي، وتبين أن متوسط درجات أفراد العينة في لإنعزال الإنفعالي يبلغ (٩٦,١) درجة بانحراف معياري قدره (٩,٩٣٢) درجة ، وعند اجراء المقارنة بين المتوسط المحسوب والمتوسط الفرضي للأداة البالغ (٨٠) درجة ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة تبين أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين كل من الوسط الحسابي والوسط الفرضي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣٦,٤٧٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩) .

أما بالنسبة للنتائج فيما يخص مستوى الإنعزال الانفعالي ، لدى أفراد العينة من المحرومين وغير المحرومين فقد اظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمراهقين المحرومين بلغ (٩٤,٩٩) اما لدى المراهقين غير المحرومين بلغ (٩٧,١٨) و هذا يشير الى ان المراهقين غير المحرومين متزنون إنفعاليا بالمقارنة مع المحرومين، والجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (١٢) التعرف على مستوى الإنعزال الانفعالي

متغير	العدد	المتوسط	الوسط	الانحراف	درجة	قيمة التائية	مستوى

النمو الأخلاقي و علاقته بالإنعزال الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرطاني -م.م.خةدان صابر محمد

الإنعزال الانفعالي	الحسابي	الفرضي	المعياري	الحرية	محسوبة	جدولية	الدالة ٠,٠٥
الإنعزال الانفعالي للعينة ككل	٥٠٠	٩٦,١	٨٠	٩,٩٣٢	٤٩٩	٣٦,٤٧٢	١,٩٦
الإنعزال الانفعالي للمراهقين غير المحرومين	٢٧٦	٩٧,١٨	٨٠	٩,٣٩٢	٢٧٥	٣٠,٣٩٦	١,٩٦
الإنعزال الانفعالي للمراهقين المحرومين	٢٢٤	٩٤,٩٩	٨٠	١٠,٤٥٣	٢٢٣	٢١,٤٥٧	١,٩٦

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد ان أفراد العينة عموما يتمتعون بمستوى عالي من الإنعزال الانفعالي ، وهذه النتيجة مطمئنة بالنسبة لهذه الشريحة المهمة في المجتمع ، كما ان تمتع المراهق بالإنعزال الانفعالي قد يعود الى ان فترة المراهقة التي قد تكون في بدايتها غير مستقرة إنفعاليا الا انها تميل الى الاستقرار في مرحلة المراهقة المتأخرة إذا ما توفر لها جو ملائم يساعده على النمو النفسي السليم ، ويشير (هرمز و ابراهيم، ١٩٨٨) بأن المراهق في هذه المرحلة يتميز سلوكه بالتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ، وكذلك ضبط النفس والأبتعاد عن العزلة والانطواء فتقل نزعاته الفردية وتتحدد اتجاهاته نحو الشؤون السياسية الاجتماعية والعمل (هرمز و ابراهيم ، ١٩٨٨ ، ص ٥٦٧) بالاضافة الى ذلك ان هذا الإنعزال يساعد المراهق في الاستعداد للحياة الاجتماعية الجديدة ودخوله مرحلة اخرى من دراسته وهي المرحلة الجامعية .

أما بالنسبة لتحديد مستوى الإنعزال الانفعالي لدى المراهقين المحرومين من الوالدين و غير المحرومين فأظهرت النتائج بأن الحرمان يؤثر سلبياً على الإنعزال الانفعالي.

وأظهرت نتيجة معظم الدراسات كـالـ (الجوراني ١٩٩٥،حسن ١٩٧٠ ، الحمداني ١٩٨٥ ، الكبيسي ١٩٨٨ ، الياسمين ١٩٧٥) ان عدم الاستقرار الاسرى و

ذلك بسبب فقدان احد الوالدين او كليهما يؤثر بشكل سلبي على المراهق (البياتي ، ١٩٩٦، ص٣٠) . وفي هذا الصدد يشير (التميمي ، ١٩٩٩) في دراسة اجراها على المراهقين بأن الإلتزان الإنفعالي يتأثر بالخبرة المؤلمة لأنها تشكل ضغطا او موقفا عصيبا وهذه الخبرة المؤلمة إذا ما تعرض لها الفرد يكون ضعيفا في إلتزانه الإنفعالي (التميمي، ١٩٩٩، ص٦٢) .

واشار (الزبيدي ، ٢٠٠٣) بان للبيئة الاسرية اثرا مهما على النمو ،فالاسرة هي المؤسسة التي تقدم للطفل الخبرات المبكرة ، و هذه الخبرة لها الاثر البالغ على المظاهر النمائية جميعا بما فيها المظاهر الاجتماعية و الإنفعالية و المعرفية (الزبيدي ، ٢٠٠٣، ص٢٧).

هذا وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (العبيدي ١٩٩١) اذ اشارت الى ان طلبة الاعدادية يتمتعون بمستوى العال من مستوى الإلتزان الإنفعالي .كما انها اختلفت مع دراسة (خليل ٢٠٠٧) الذي اشار الى ان مستوى الإلتزان الإنفعالي لدى طالبات المرحلة الاعدادية منخفض.

الهدف الرابع : التعرف على الفروق في الإلتزان الإنفعالي بحسب المتغيرات الاتية :

أ-الجنس (ذكور ،الاناث) :

للتحقق من هذا الهدف قام الباحثان باستخراج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية و القيمة التائية المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٥٠) في حين بلغت القيمة الجدولية (١,٩٦) وبما ان القيمة التائية المحسوبة هي أكبر من القيمة الجدولية فهذا يشير الى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الإلتزان الإنفعالي بحسب الجنس ، ولصالح الذكور والجدول (١٦) يبين ذلك :

النمو الأخلاقي و علاقته بالإنعزال الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خانة صابر محمد

الجدول (١٣) التعرف على الفروق في الإنعزال الانفعالي حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢١٤	٩٨,٤١	٨,٦٥٤	٤٩٨	٤,٥٠	١,٩٦	دال
اناث	٢٨٦	٩٤,٥٥	١٠,٥٠٤				

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن الفروق في الإنعزال الانفعالي لصالح الذكور وهذا الأمر قد يعود الى طبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكردي والذي يعد من المجتمعات التي تعطي قدرا أكبر من تحمل المسؤولية للذكور بالإضافة الى قدرتهم على الافصاح عن إنفعالاتهم ، كما يتمتعون بحرية أكبر في ممارسة رغباتهم بحرية أكبر من الاناث ، وهذه العوامل قد تعمل على تنمية الإنعزال الانفعالي لدى الذكور ، وهذا ما شار اليه (زهران ١٩٧٧) بأن الاناث يعانين من القيود وأساليب مفروضة من قبل المجتمع الأمر الذي يثير لديهم التوجس وربما التوتر والقلق (زهران ، ١٩٩٥ ، ص ٢٩٣) أمر الذي قد يؤثر بالنهاية على إنعزالهم الانفعالي .وهذه النتيجة جاءت مختلفة مع دراسات (العبيدي، ١٩٩١ و مسعودي، ٢٠٠٢ و اسماعيل، ٢٠٠٥ و ريان، ٢٠٠٦) الذي اشاروا الى عدم وجود الفروق في مستوى الإنعزال الانفعالي لدى طالبة المرحلة الاعدادية على وفق متغير الجنس.

ب- العمر (١٦ ، ١٧ ، ١٨)

للتحقق من هذا الهدف تمت معالجة البيانات الواردة في البحث باستخدام تحليل التباين الاحادي في تحليل البيانات ، وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بحسب متغير العمر اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٠٧٦) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية (٣) و الجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (١٤) التعرف على الفروق في الإنعزال الانفعالي حسب متغير العمر

متغيرات	مصدر تباين	مجموع	متوسط	درجة	القيمة الفائية	الدلالة عند

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خندان صابر محمد

	المربعات	المربعات	الحرية	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
العمر	بين المجموعات	٥٩٣,٨٣٤	٢٩٦,٩١٧	٢	٣	دال
	داخل المجموعات	٢٩٠٧٠,١٧	٥٨,٤٩١٢٩	٤٩٧		
	الكلية	٢٩٦٦٤		٤٩٩		

وقد قام الباحثان بإستخدام معادلة (شيفيه) لاجراء المقارنة بين متوسطات العمر ،اذ كانت قيمة (شيفيه) بالنسبة للاعمار (١٦ الى ١٧ سنة) (١,٧٧) وهي اصغر من قيمة الفرق بين المربعات والتي هي (٢,٥٢٨) وهي دالة في حين كان الفرق بالنسبة للاعمار (١٦ الى ١٨) (٢,٠٢) وهي اصغر من قيمة الفرق بين المربعات (٦,٣٤٠) ، وهي دالة احصائيا ، كما كانت هناك فرق بالنسبة للاعمار (١٧ - ١٨ سنة) اذ كان قيمة شيفيه (١,٠٩٩) وهي اكبر من قيمة الفرق بين المربعات والتي هي (٠,٨١٢) .

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد ان هناك فرقاً دالاً بحسب العمر وإن هذا الفرق هو بين العمر (١٦) سنة و (١٧ ، ١٨) سنة وهذا الأمر قد يعود الى ان المراهق في سن (١٦ سنة) يكون في مرحلة المراهقة المبكرة (هرمز وابراهيم ١٩٨٨) وهذه المرحلة من المراهقة تكون مختلفة عن المراحل اللاحقة التي تنسم بالإتزان الإنفعالي ،اذ أشار كل من (هرمز وابراهيم ١٩٨٨) الى ان المراهقة المبكرة تتميز بالنمو السريع ويميل المراهق في هذه المرحلة بالسعى الى الاستقلال والرغبة في التخلص من القيود والسيطرة (هرمز وابراهيم ، ١٩٨٨ ، ص ٥٦٧).

وهذا ما رآه (الخوري) بأن مرحلة المراهقة المبكرة تتميز بتذبذب الحالة المزاجية و تقلبات حادة في السلوك و اتجاهات متناقضة أحيانا بالاضافة الى الميل إلى الخجل و الانطواء أحيانا، وقضاء المراهق بعضا من وقته في جو من أحلام اليقظة أحيانا و زيادة الحساسية و الإنفعالية، فيضطرب و يشعر بالقلق لما يعترضه من نمو جسمي (زهران ، ١٩٩٥ ، ص ١٥٢).

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجاني -م.م.خاندان صابر محمد

ج_نوع الحرمان (فاقد الأب، فاقد الأم ، كلاهما) : للتحقق من هذا الهدف تمت معالجة البيانات الواردة في البحث باستخدام تحليل التباين الاحادي في تحليل البيانات واشارت النتائج الى وجود فرق دال احصائيا بحسب متغير نوع الحرمان اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦,١٤) في حين بلغت القيمة الجدولية (٢,٣٨)، والجدول الآتي يبين ذلك :

الجدول (١٥) التعرف على الفروق في الإتزان الإنفعالي حسب متغير نوع الحرمان

القيمة الفائية	الدرجة	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين	متغيرات
الدلالة عند ٠,٠٥	الحرية	المربعات	المربعات	التباين	نوع الحرمان
دال	٤	٥٨١,٧٣٢	٢٣٢٦,٩٢٩	بين المجموعات	نوع الحرمان
	٤٩٥	٩٤,٧٤٢	٤٦٨٩٧,٠٧١	داخل المجموعات	
	٤٩٩		٩٢٢٢٤,٠٠٠	الكلية	

وقام الباحثان بإستخدام معادلة (شيفيه) لاجراء المقارنة بين متوسطات نوع الحرمان والتي هي (الأب والأم على قيد الحياة) وعددهم (٢٧٦) طالباً وطالبة و (الأب متوفى) وعددهم (١٦٤) طالباً وطالبة و (الأم متوفيه) وعددهم (٢٨) طالباً وطالبة ، (الأب والأم منفصلان) وعددهم (٢٦) طالباً وطالبة ، و (الأب والأم متوفيان) وعددهم (٦) طلاب وطالبات

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتي -م.م.خندان صابر محمد

د-مدة الحرمان : للتحقق من هذا الهدف تمت معالجة البيانات الواردة في البحث
باستخدام تحليل التباين الاحادي في تحليل البيانات وقد اشارت النتائج الى وجود فرق
دال إحصائيا في الاتزان الانفعالي بحسب مدة الحرمان إذ كانت القيمة الفائية
المحسوبة (٣,٢٢٩) في حين بلغت القيمة الجدولية (٢,٦١) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٦) التعرف على الفروق في الإتزان الإنفعالي حسب متغير مدة الحرمان

الدالة عند ٠,٠٥	القيمة الفائية		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	مصدر التباين	متغيرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	٢,٦١	٣,٢٢٩	٣	٢٣٤,٠٤٠	٩٣٦,١٦٠	بين المجموعات	مدة الحرمان
			٤٩٦	٩٧,٥٥١	٤٨٢٨٧,٨٤٠	داخل المجموعات	
			٤٩٩		٩٢٢٢٤,٠٠٠	الكلية	

وقد قام الباحثان بإستخدام معادلة شيفيه لاجراء المقارنة بين متوسطات عمر
الحرمان والتي هي (أقل من ٥ سنوات) وعددهم (٧٢) طالباً وطالبة و (من ٦ -
١٠ سنوات) وعددهم (٤٦) طالباً وطالبة و (من ١١ - ١٥ سنة) وعددهم
(٦٩) طالباً وطالبة و (١٥ سنة و فأكثر) وعددهم (٣٧) طالباً وطالبة ، والجدول
الآتي يبين ذلك:

النمو الأخلاقي و علاقته بالإنعزال الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرجتاني -م.م.خندان صابر محمد

الجدول (١٧) نتائج اختبار شيفيه بالنسبة لمتغير عمر الحرمان لإتزان

الإنفعالي

مجموعة المقارنات	العدد	الفرق بين المربعات	قيمة الشيفيه	دلالة
الأب و الأم على قيد الحياة	٧٢	٤,٧٦٩	٢,١٩	دالة
	٤٦	٣,٥٥٦	٢,٣١	دالة
	٦٩	٣,٤٥١	٢,١٥	دالة
	٣٧	٢,٧٠١	٣	غير دالة
اقل من ٥ سنوات	٤٦	٢,١٢	٢,٨٨	غير دالة
	٦٩	٣,٦٨٢	٢,٦١	دالة
	٣٧	٤,٠٦٨	٣,٠٢	دالة
من ٦ الى ١٠ سنوات	٦٩	٣,٥٩٤	٢,٦٩	دالة
	٣٧	٢,١٤٥	٢,٧٨	غير دالة
	٣٧	٠,٤٥٠	٢,٠٣	غير دالة

في ضوء ملاحظة الجدول السابق نجد ان لعمر الطفل عند فقدانه لأحد الوالدين تأثير كبير على إتزانه الإنفعالي إذ انه كلما كان عمر الطفل صغيراً عند الحرمان كان تأثير ذلك أكبر على إتزانه الإنفعالي وهذا ما أشار اليه (هرmez و ابراهيم ١٩٨٨) الى أن الحرمان في السنة الاولى يكون أشد خطراً على صحة الطفل العقلية والجسمية وتكوين العلاقات الاجتماعية (هرmez و ابراهيم ، ١٩٨٨ ، ص ١٥٧)

الهدف الخامس : التعرف على العلاقة بين كل من النمو الأخلاقي و الإتزان الإنفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين.

لغرض التحقق من هذا الهدف تم استخراج معامل الارتباط لكل من النمو الأخلاقي ومجالاته والإتزان الإنفعالي وعليه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس المحاجة الأخلاقية ودرجاتهم على مقياس الإتزان الإنفعالي فتبين ان معامل الارتباط يساوى (٠,٦٨) و لأجل معرفة دلالة قيمة الارتباط قام

النمو الأخلاقي و علاقته بالإنعزال الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين أ.م.د.كريم شريف القرطاني -م.م.خندان صابر محمد

الباحثان بحساب الاختبار التائي لمعامل الارتباط و وجدت أن القيمة التائية المحسوبة تساوى (٤,٧٦) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) و درجة حرية(٤٩٩)، وهذا يعني ان العلاقة بينهما علاقة موجبة و دالة احصائيا والجدول(٣٤) يبين ذلك :

الجدول(١٨) يبين معاملات الارتباط بين كل من النمو الأخلاقي و الإنعزال الإنفعالي

متغيرات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
النمو الأخلاقي	٥٠٠	٢٥,٩٤	١,٤٢	٠,٦٨	٤,٧٦	١,٩٦	دالة
الإنعزال الإنفعالي		٩٦,٢٠	١,٠٥				

من خلال ملاحظة الجدول السابق نجد أن هناك علاقة دالة بين كل من النمو الأخلاقي والإنعزال الإنفعالي وهذا ما أشارت اليه الادبيات أن الإنعزال الإنفعالي يؤدي الى نمو أخلاقي لدى الفرد وبالعكس ، فقد اشار (جولمان ، ١٩٩٨) الى ان الذين يفتقدون الى ضبط النفس يعانون من قصور في احكامهم الأخلاقية على الآخرين وعلى المواقف المختلفة (جولمان ، ١٩٩٨ ، ص ٧٧).

لهذا يمكن القول ان النمو الأخلاقي هي من اعمق الاسس التي يجب العمل عليها كونها احدى مرتكزات بناء الشخصية الانسانية وتماسكها ، اذ تساعدنا على التفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية ، وفي النهاية تسهم في عملية التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ، اللذان يعدان قاعدتين مهمتين للإنعزال الإنفعالي لديه .

ومن جانب اخر فقد أشار (جولمان ، ٢٠٠٠) بان هناك علاقة بين كل من القيم الأخلاقية والإنفعال ، إذ ان مستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم ينبع من

احكامهم الأخلاقية فقد كشفت دراسات اجريت في المانيا وامريكا ان اكثر الناس احساسا بالتعاطف مع غيرهم ، هم اكثرهم تقضيلًا للمبادئ الأخلاقية التي تتحدد وفق احتياجات الناس وبينت البحوث كذلك انه بقدر ما يزيد التعاطف مع الانسان بقدر ما يزيد التدخل للمساعدة . (جولمان . ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٩)

و أشار (المليجي ، ١٩٧٢) الى اهمية الإلتزان الإنفعالي وخاصة مع الطلبة اذا ان سمة الإلتزان الإنفعالي تساعد الطلبة على تأدية الوظائف العقلية عملها بأسلوب منظم ومنسق تمهد لتغلب العقل والمنطق في السيطرة على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها وهذا مايساعد الطالب على ان يكون اكثر قدرة على العمل والتفكير والنشاط واكثر قبولًا من قبل الجماعة واكثر نجاحًا في التأثير في الاخرين (الزبيدي ، ٢٠٠٧ ، ص ٩-١٠) .

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بالآتي:

- ١- ضرورة إعداد برامج خاصة لترسيخ و تنمية الجانب الإنفعالي والخلقي للمراهقين وذلك من أجل اعدادهم للحياة اللاحقة .
- ٢- قيام وزارة التربية بالاستعانة بخبراء في مجال التربية وعلم النفس للقيام بدراسة مسحية للتعرف على واقع الطلبة والمشكلات النفسية التي تواجههم من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمساعدتهم على النمو النفسي والخلقي بصورة سليمة .
- ٣- توظيف الإعلام المحلي بغية تنمية الجانب الخلقي والإنفعالي لدى المراهقين وذلك من خلال عرض برامج توجيهية مختلفة ، بالاضافة الى تقديم نماذج إيجابية للمراهقين بحيث يمكن الاقتداء بهم والعمل على إظهار إيجابيات السلوك الايجابي والمقبول اجتماعياً من قبل المجتمع .

- ٤- رفع مستوى وعي المراهقين عن طريق تفعيل أثر منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية في ضوء وضع برامج تساعد على ترسيخ وتنمية السلوك الخلقي للمراهق بالإضافة الى تنمية انفعالاتهم وتوجيهها الوجهة السليمة .
- ٥- التأكيد على توفير الاهتمام والرعاية للمراهقين المحرومين ، عن طريق البحث البديل للأُم والأب بغاية تعويض النقص والحرمان الذي يعانونه ، ووضع مناهج خاصة للمراهقين المحرومين وتوفير الاهتمام والحنان الذي فقده .
- ٦- تفعيل الاهتمام بالدروس الفنية والرياضية من أجل تفرغ إنفعالاتهم عن طريق الأنشطة التي يقوم بها الطلبة .
- ٧- الاستعانة بمختصين في مجال القانون لأعطاء محاضرات حول الانظمة واللوائح في الاقليم كي يكون الطلبة على سواء على بيئة من تلك الانظمة لكي يستطيعوا التعامل معها بصور سليمة في المستقبل.
- ٨- تحديد ساعات دراسية لتوعية المراهقين بالموضوعات الاخلاقية ، من أجل ضمان نمو سليم لهم من الناحية الخلقية .

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحثان عدداً من الموضوعات لتكون مشاريع لدراسات لاحقة:

- ١- القيام ببحث تجريبي حول تأثير طبيعة الافلام على النمو الخلقي والإنفعالي لدى الاطفال والمراهقين .
- ٢- اجراء دراسة مقارنة في النمو الخلقي وخصائص الشخصية لدى الطلبة المراهقين وربطها بعدد من المتغيرات (الجنس و التسلسل الولادي و الحرمان).
- ٣- إجراء دراسة في الاتزان الإنفعالي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمتغيرات اخرى مثل (أساليب التعامل مع الضغوط ، و الذكاء المتعدد وأساليب المعاملة الوالدية).

- ٤- إجراء دراسة حول الاتزان الإنفعالي وخصائص الشخصية في ضوء الخمس السمات العظمى لدى الشباب .
- ٥- إجراء دراسة حول بناء برنامج إرشادي وعلاجي لتخفيف شدة الإنفعالات التي يعانيتها المراهقون.

المصادر

١. أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٤): علم نفس التطوري "الطفولة و المراهقة "، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان _الأردن.
٢. أبو حطب، فؤاد (١٩٨٧) : التقويم النفسي ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
٣. أبو غزال ، معاوية محمود(٢٠٠٦): نظريات التطور الانساني و تطبيقاتها التربوية، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.
٤. أسعد ، ميخائيل ابراهيم(١٩٩١): "مشكلات الطفولة و المراهقة "، الطبعة الثانية، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.
٥. أسعد ،يوسف ميخائيل (١٩٧٨): الثقة بالنفس، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .
٦. بو جمعة، أ.كوسة (٢٠١٠): البيئة النفسية للطفل و علاقتها بالعنف ،جامعة جيجل - الجزائر .
- <http://www.aranthropos.com>
٧. البياتي ، محمد سليمان ابراهيم (١٩٩٦): دراسة مقارنة في النمو الخلقي و التوافق الاجتماعي لأطفال دور الدولة و أقرانهم الذين يعيشون مع والديهم ، أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ، كلية التربية -ابن رشد-جامعة بغداد.
٨. البيرقدار ، تنهيد عادل فاضل (١٩٩٩): الحكم الخلقي لدى طلبة المعاهد اعداد معلمين في محافظة نينوى ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، جامعة الموصل .
٩. التميمي ، عبد الجليل مرتضى (١٩٩٩) : أسباب إحجام طلبة جامعة بغداد عن عرض مشكلاتهم على مرشديهم ، وقائع الندوة العلمية الثانية ، مطبعة التحرير ، بغداد .
١٠. توق ،محي الدين وعدس عبدالرحمن (١٩٨٤): أساسيات علم نفس التربوي ،جامعة الأردنية عمان.

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د. كريم شريف القرجتاني -م.م. خةندان صابر محمد

١١. جولمان ،دانيال (١٩٩٨): الذكاء العاطفي .سلسلة كتب ثقافة شهرية يصدرها المجلس الوطني
للتقافة و الفنون و الآداب ،الكويت.

١٢. جولمان، دانييل (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي ، ترجمة: ليلي الجبالي ، سلسلة عالم المعرفة،
الكويت، مكتبة الوطن.

١٣. حسين ، منصور ومحمد مصطفى زيدان (١٩٨٢): الطفل والمراهق ، الطبعة الاولى ، مكتبة
النهضة ، القاهرة ، مصر .

١٤. داود ،عزيز حنه و ناظم هاشم العبيدي ، (١٩٩٠) : علم نفس الشخصية ، كلية التربية ، ابن
رشد ، جامعة بغداد .

١٥. الدبعي، كفاح سعيد غانم(٢٠٠٣): الهوية الاجتماعية و الاستقرار النفسي و علاقتهما
بالتصنيف الاجتماعي لدى الموظفين و الموظفين بدوائر الدولة الحكومية بأمانة عاصمة
صنعاء ،أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ،كلية الآداب ،جامعة بغداد.

١٦. الربيعي ، علي جابر(١٩٩٤) : شخصية الإنسان تكوينها طبيعتها اضطرابها ، دار الشؤون
العامة ، آفاق عربية ، بغداد .

١٧. ريان ، محمود اسماعيل محمد (٢٠٠٦) :الاتزان الإنفعالي و علاقته بكل من السرعة الإدراكية
و التفكير الأبتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير(غير منشورة) ،
جامعة الأزهر -غزة .

<http://bafree.net/alhishn/archive/index.php/t-93747.htm>

١٨. الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣): علم نفس النمو - الطفولة و المراهقة - ، الطبعة الاولى ،
دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان _ الأردن .

١٩. الزبيدي ، بشار خليل أسماعيل (١٩٩٠) : أساليب ضبط الوالدين و علاقتها بالنمو الخلقي
لابناء الشهداء و أقرانهم الآخرين، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة
بغداد.

٢٠. الزبيدي ،كامل علوان (٢٠٠٣): علم نفس الاجتماعي ، الطبعة الاولى ، مؤسسة الوراق للنشر
و التوزيع، عمان ،الأردن.

٢١. الزبيدي ، نعيمة يونس ذنون(٢٠٠٧) : الرضا عن النفس و علاقته بالاتزان الإنفعالي لدى
طلبة جامعة الموصل ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ،جامعة الموصل .

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د. كريم شريف القرجتاني -م.م. خةندان صابر محمد

٢٢. الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠١): علم نفس النمو "الطفولة و المراهقة" الأسس النظرية -المشكلات و سبيل معالجتها، دار الزهران للنشر و التوزيع، عمان ،الأردن.

٢٣. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٥) : "علم نفس النمو الطفولة و المراهقة" ، عالم الكتب، الطبعة الخامسة ، جامعة عين شمس .

٢٤. السلطان، ابتسام محمود محمد سلطان (٢٠٠٤): تطور الهوية و علاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى المراهقين، رسالة ماجستير (غير منشورة) في أختصاص علم نفس التربوي، جامعة الموصل.

٢٥. السيد ، فؤاد البهي (١٩٧٤): الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربي .

٢٦. شلتز ، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية ، ترجمة حمدولي الكربولي و عبدالرحمن القيسي ، مطابع التعليم العالي ، جامعة بغداد.

٢٧. صالح ، قاسم حسين (١٩٨٨): الشخصية بين النظرية و التطبيق، مطبعة التعليم العالي ، بغداد.

٢٨. الطفيلي ، امثال زين الدين (٢٠٠٤) : علم نفس النمو من الطفولة الى الشيخوخة دراسة تحليلية للسلوك الانساني ، الطبعة الاولى، دار المنهل اللبناني للطباعة و النشر ، بيروت .

٢٩. طه ، فرج عبد القادر و آخرون (د . ت) : معجم علم النفس و التحليل النفسي ، الطبعة الاولى ، دار النهضة العربية ، بيروت.

٣٠. عباس ، مضر طه (١٩٨٨) : النمو الاخلاقي للاحداث لأسوياء و العدوانيين . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

٣١. عبدالرحمن، سعيد (١٩٩٧): القياس النفسي ، الطبعة الاولى ، دار العلم للملايين ، بيروت.

٣٢. العبيدي، محمد ابراهيم محمود (٢٠٠٢): الاسلوب المعرفي و علاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية -ابن هيثم .

٣٣. العظماوي ، ابراهيم كاظم (١٩٨٨): معالم من سيكولوجية الطفولة و الفتوة و الشباب، الطبعة الاولى ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد.

٣٤. عيسوي ، عبدالرحمن (١٩٧٦): النمو الروحي و الخلفي و التنشئة الاجتماعية في مرحلتي
الطفولة و المراهقة ، مجلة عالم الفكر ، مجلد السابع ، العدد (٣) .

٣٥. العيسى ، عبدالوهاب حسن (١٩٦٨): دراسة تجريبية عن العلاقة بين مستوى الطموح و
الانسياط و الانطواء مع اثر بعض المتغيرات الاخرى ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة
بغداد.

٣٦. الغامدي ، حسين عبدالفتاح (٢٠٠١): علاقة تشكل هوية الانا بنمو التفكير الاخلاقي لدى
عينة من الذكور في مرحلة المراهقة و الشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ،
اطروحة دكتوراه منشورة، كلية تربية، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

<http://www.Pdfactory.com> 2009

٣٧. غنيم ، أ. سيد و أ.سهم العامر (٢٠٠٧): خصائص النمو للمرحلتين المتوسطة و الثانوية و
متطلباتها، وزارة التربية -مركز التدريب - ادارة التنمية و التطوير ، دولة الكويت.

٣٨. الغريب، رمزية (١٩٧٧): التقويم و القياس النفسي و التربوي ، مكتبة الانجلو ،المصر.

٣٩. فتحي ،محمد رفقي محمد (١٩٨٣): في النمو الاخلاقي " النظرية ، البحث ، التطبيق " ،
الكويت ،دار القلم.

٤٠. فتحي ، فاتح ابلحد (١٩٩٤) : اثر المناقشة في تعديل الاحكام الخلقية للمراهقين ، اطروحة
دكتوراه(غير منشورة) ، كلية تربية -ابن رشد، جامعة بغداد.

٤١. الفخري ، سالمة و آخرون (١٩٨١): سيكولوجية الطفولة و المراهقة ، مطبعة جامعة بغداد ،
بغداد.

٤٢. فرج ، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٤٣. الفقي ، حامد عبدالعزيز (١٩٨٣): دراسات في سايكولوجية النمو ، الطبعة الرابعة ، دار القلم
،الكويت.

٤٤. فلوجل ، جون كارل (١٩٦٦): الانسان و الاخلاق و المجتمع ، ترجمة عثمان نوية و آخرون
، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٤٥. فهمي،مصطفى (١٩٧٤): سيكولوجية الطفولة و المراهقة ،مكتبة المصرية للنشر ،مصر.

٤٦. القوصي ،عبد العزيز (١٩٧٠): اسس الصحة النفسية ،دار القلم ، الكويت.

النمو الأخلاقي و علاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من
الوالدين أ.م.د. كريم شريف القرجتاني -م.م. خةندان صابر محمد

٤٧. كمال، على (١٩٨٨): الانفس "انفعالاتها و امراضها و علاجها"، الجزء الاول، الطبعة الرابعة
دارالوسط للطباعة و النشر .

٤٨. الكيلاني ، ماجد عرسان (١٩٩٢): اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية ، دار البشير ،
عمان ، الأردن .

٤٩. مسن، بول و آخرون (١٩٨٦): اسس سيكولوجية الطفولة و المراهقة، ترجمة : احمد عبد
العزيز سلامة ، الطبعة الاولى ، مكتبة الفلاح - الكويت.

٥٠. معمريه ، بشير (٢٠٠٥) : الذكاء الوجداني "مفهوم جديد في علم النفس"، مجلة العلوم النفسية
العربية ، العدد السادس.

<http://www.arabpsynet.com/Archives/OP/eJ6maamriabechir.pdf>

. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥): مناهج البحث في التربية و علم النفس، الطبعة الثالثة، دار المسيرة
،الأردن.

٥١. المليجي ، حلمي (١٩٧٢): علم نفس المعاصر، الطبعة الثانية ، دار النهضة العربية ،
بيروت.

٥٢. الموسوي ، رضا (٢٠٠٧): النمو والاتزان الإنفعالي و اثرهما في الشخصية الذكية عوامل وراثية
و بيئية وراء اعمال العنف ، جريدة الزمان الدولية ، العدد ٢٦٧٤

٥٣. ناصر ، ابراهيم (٢٠٠٦): التربية الاخلاقية ، الطبعة الاولى ، دار وائل للنشر و التوزيع ،
عمان_الأردن .

٥٤. نايت ،ريكس و مرجريت نايت (١٩٨٤): المدخل الى علم نفس الحديث ، ترجمة :عبد علي
الجسماني ، بغداد.

٥٥. نشواتي ، عبدالمجيد (١٩٩٦): علم نفس التريوي ، الطبعة الثالثة ، دار الفرقان للنشر و
التوزيع ، الأردن.

٥٦. هرمز، صباح حنا و يوسف حنا ابراهيم (١٩٨٨): علم نفس التكويني "الطفولة و المراهقة " ،
دار الكتب للطباعة و النشر _موصل .

٥٧. هول ، كاليفين و لندي جارنر (١٩٧٨): نظريات الشخصية ، الطبعة الثانية .ترجمة احمد فرج
احمد و محمد عثمان نجاتي ،دار المشاريع ،القاهرة .

٥٨. يعقوب ، غسان (١٩٨٠) : تطور الطفل عند بياجيه ، دار الكتاب اللبناني_ بيروت.

٥٩. يونس ، محمد بني (٢٠٠٤) : مبادئ علم النفس ،

60. Graham, D . (1972). Moral Learning Development , 2nd . Ed. , B.t. bats Ford LTD . London
61. Greif , E.B.(1981). Father 's chidren and Moral Develop ment in Lamp, M.E «the Role of Father " , child Development ,vol , 42 , No . 6
62. Gravetter, J Frederick. Wallnau, Blarry (2004).Statistics for the Behavioral Sciences , Sixth Edition, Thomson Larning Academic Resource Center.
63. Kohlberg ,L. (1981), Essays on moral development:Vol 1, The Psychology of Moral Development" ,New York , Harper and Row.
64. Kohlberg ,L. (1984), "The Psychology of Moral Development" , Harper and Row, P. San Francisco.
65. Stanley, J. & Hopkins K. (1972): Educational and Psychological Measurement and Evaluation, New Jersey, Printic Hall.
66. Watson, Robrt .I. and lind gren,Henrycaly , (1973) . Psychology of the child,yohnwiley and sons .INC.

Moral Development and its Relationship with Emotional Stability in adolescents deprived and non- deprived of parents

Abstract

Moral development and emotional stability represent the most important aspects of human growth that affect the individual demeanor. The standard moral thought is connected to the nature of the mental illustrations that are socially accepted or rejected and the emotional stability is connected to the nature of controlling emotions in different situations. Moreover, the emotional stability helps the students do their mental functions in an organized way and this would help them be more able to work, think, do activities and be more acceptable and successful among others. During the work of the researcher as a social researcher in high schools, she found that the students suffer from the problem of compatibility and stability in controlling their emotions and most of the time they fall into troubles with their friends or their teachers. The students of high schools are in

a complicated age and in need of a special care and a particular way of dealing with them; therefore, it is necessary to help and direct them, especially this phase is considered as a preliminary step towards the life of university stages. Moreover, it is the starting point of adults' life. It is important to become acquainted with the factors that hamper the emotional development which might often be emotional and academic factors and attempt to find the successful solutions for it in order to help the student reach the emotional stability and adapt to the environment in which he/she lives.

The importance of this research lies in showing up moral development and its relevance to emotional stability in high school students of both sexes who are considered an important social and educational faction in the growth of the society. The most important thing of this research in conformity with the researcher's knowledge is that there is no similar study which has been done in the region looking at the relationship between moral development and emotional stability of a group in this age.

The research aims at the following:-

1. Identifying the level of moral development in adolescents deprived and non- deprived of parents .
2. Identifying the differences in moral development according to the variables:
 - * Sex (Male, Female)
 - * Age (16, 17, 18)
 - * Kind of deprivation (fatherless, motherless, both)
 - * Year of deprivation (less than 5 years, 6-10 years, 11-15 years, more than 15 years)
3. Identifying the level of emotional stability in adolescents deprived
and non- deprived of parents.

4. Identifying the differences in emotional stability according to the variables:

- * Sex (Male, Female)
- * Age (16, 17, 18)
- * Kind of deprivation (fatherless, motherless, both)
- * Year of deprivation (less than 5 years, 6-10 years, 11-15 years, more than 15 years).

5. Identifying the relevance between moral development and emotional stability in adolescents.

The limits of the research included students of high daytime schools of (10th, 11th, 12th) classes whose age ranged between (16-18), from the faction who are deprived of their parents and their peers in the province of Sulaimani for the academic years (2009-2010)

The procedures followed to achieve the aims of the study are:

1. Specifying the research sample who were (28627) students of high schools: (12255) males and (16372) females. The researcher has chosen (500) students as her sample: (214) males and (286) females.
2. Forming a scale for the emotional stability based on the survey, the previous sources and studies that were concerned with the issue of emotional stability. Moreover, the researcher has extracted the difference of the sections through the relationship of a section to another and its relation to the scale as a whole.
3. Depending on a prepared scale for moral development, the researcher depended on (Abbas 1988) scale for moral development which is based on Kohlberg theory of moral arguments. The researcher has depended on two stories for

moral arguments which have been translated and they have also showed the validity of the translation.

4. The researcher has used the suitable statistical methods to extract the validity and reliability of the two scales, where she has used the face validity and reliability through the test-re-test method .

The statistical methods that are used are:

T-test for one sample, T-test for two independent samples, Pearson's Coefficient of Correlation, Chi-Square 2, Cronbach Alpha's equation, T-test for showing up the strength of the relevance, One Way Anova and Scheffe test.

The research reveals the following :

1. The sample recorded a high level of moral development where the majority of the individuals were of the second and third levels in the list of the moral argument; moreover, moral development in the non- deprived was more than in the deprived.
2. There were no differences statistically indicated in moral development according to the sex.
3. There were differences statistically indicated in moral development according to age.
4. There were differences statistically indicated in moral development according to the kind of deprivation.
5. There were differences statistically indicated in moral development according to year of deprivation.
6. The sample recorded a high level of emotional stability where it was in the non-deprived much more than in the deprived.
7. There were differences statistically indicated in emotional stability according to sex.
8. There were differences statistically indicated in emotional stability according to age.

9. There were differences statistically indicated in emotional stability according to kind of deprivation.
10. There were differences statistically indicated in emotional stability according to year of deprivation.
11. There is a positive relevance between moral development and emotional stability. In the light of the research results, the researcher has presented a number of recommendations and suggestions.

تصنيفات القيم

ا.د. مقداد إسماعيل الدباغ
م.د. وسام علي حاتم

تصنيف القيم :

إن ترتيب القيم داخل السلم القيمي يتباين من فلسفةٍ لأخرى ومن وقتٍ لآخر؛ لأنَّ القيمَ في حقيقة الأمر تُظهر الواقع الاجتماعيَّ السائد ، وعليه فإنَّ فئات القيم الإنسانية تتنوع في البناء الواحد، ويُعزى السبب في ذلك إلى تباين الأهتمامات الروحية والمصالح والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وكذلك إلى اختلاف تفضيلات الأفراد أنفسهم، وتباين أحكامهم التقديرية والواقعية لمظاهر النشاط الاجتماعي (فرج ، ١٩٨٠، ص٣٤٩) .

والقيم تتعدد وتختلف نتيجةً لاختلاف الفلسفات، إلّا أنَّ تعددها يطرح موازنة بعضها ببعض مفهومي تشابهٍ وتباينٍ معًا، وهما مفهوما التسلسل والتصنيف، فالتسلسل يدلُّ على ترتيب موضوعات أو مفهومات، واخضاع بعضها لبعض على نحوٍ يؤلف سلسلة يكون كلُّ حدٍّ

فيها أعلى ممَّا يسبقه، وذلك حسب معيار ينضدها . أمَّا التصنيف فإنَّه يدلُّ على توزيع عناصر بين فئات مختلفة (زمر أو طبقات) بحسب احتوائها ، أو عدم احتوائها ، على سمة أو عدة سمات ينظر إليها بوصفها كواشف، وقد يطلق لفظ التصنيف ، على التنضيد والترتيب ، ولكن أساس التسلسل أو معياره فيها قد يكون تصاعديًا أي من الأدنى نحو الأعلى، أو تنازليًا بخلاف ذلك، أمَّا التصنيف فإنَّه ترتيب بحسب كاشفٍ؛ وهو الخاصة الطبيعية أو الاصطلاحية التي توزع الفئات بحسب اتسامها به أو عدم اتسامها (العوا ، ١٩٨٦ ، ص ٢٢١) .

ويرى كثير من العلماء والباحثين الذين تعرضوا لدراسة القيم أنه من العسير تصنيفها تصنيفاً شاملاً يتم الاتفاق عليه من قبل الجميع، إلا أن ذلك لم يمنع من المحاولات لتصنيف القيم في أبعاد مختلفة، كلٌ بحسب المنظور الذي ينظر به، والفلسفة التي يؤمن بها، والأيديولوجية التي يدعو إليها، لذا ظهرت تصنيفات متعددة للقيم، منها :

أولاً : على أساس بعد المحتوى:

١- تصنيف سبرنجر .

هناك محاولات مختلفة لتقسيم القيم من حيث محتواها، إلا أن أبرزها كان التصنيف الذي قدمه (سبرنجر) في كتابه (أنماط الرجال) الذي قسم فيه القيم على ستة أنماط، هي :

١. القيم النظرية:

ويعبر عنها باهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، فيتخذ اتجاهاً معرفياً من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، ويتميز الأشخاص الذين تسودهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية (بكر، ١٩٨٣، ص ٨٥) .

٢. القيم الاقتصادية:

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العلم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها في ضوء الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال، لذلك نجد أن الأشخاص الذين تلتصق فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقوم الأشياء والأشخاص تبعاً لمنفعتهم، لذا فهم يكونون غالباً من رجال الأعمال والمال (ذياب، ١٩٦٦، ص ٧٤) .

٣. القيم الجمالية :

ويعبر عنها من اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل من ناحية الشكل ، لذا فهو ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير على أساس التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي . وهذا لا يعني أن الذين يمتازون بهذه القيم فنانون بالضرورة ، بل أن بعضهم لا يستطيع الإبداع الفني وإنما يقتصر على تذوق المنتجات الفنية فحسب (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ٧٥).

٤. القيم الاجتماعية:

ويقصد بها اهتمام الفرد بالآخرين ويسعى الى مساعدتهم وابداء المعونة متى ما تطلب الأمر ذلك ، لأنه يجد في ذلك متعة إشباع لرغباته، وهو ينظر إلى غيره من الناس على أنهم غايات ، وليسوا وسائل لغايات أخرى ، لذا فالذين يحملون هذه القيم يتصفون بالعطف والحنان والإيثار والتضحية (بكر ، ١٩٨٣ ، ص ٨٥).

٥. القيم السياسية:

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة ، لذا فالأشخاص الذين يحملون هذه القيم يتصفون بحب السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص، من طريق قيادتهم لنواحي الحياة المختلفة وتوجههم والتحكم في مصائرهم، حتى وإن لم يكونوا من رجال الحرب أو السياسة (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ٧٥).

٦. القيم الدينية :

يهتم حامل هذه القيم في معرفه ما وراء هذا العالم الظاهري، وأصل الإنسان ومصيره والطبيعة الإنسانية، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما ، إلا أن هذا لا يعني أن الذين يمتازون بهذه القيم هم من الناس الزاهدين (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ٧٥).

ثانياً : على أساس بُعد المقصد .

تنقسم القيم من حيث المقصد على قسمين، هما :

١- قيم وسائلية:

وهي تلك القيم التي ينظر إليها الأفراد والجماعات على أنها وسائل لغايات أبعد ، فالحرب في نظر الرجل العسكري ذات قيمة وسائلية ، لأنها وسيلة تكسبه الترقى في المنصب والفخر والشرف بنجاحه وجهاده .

٢- قيم غائية أو هدفية :

ويقصد بها الاهداف والفضائل التي يضعها الأفراد والجماعات ، ويسعون إلى تحقيقها من طريق وسائل معينة، مثل الصحة التي تعدُّ غاية في حدِّ ذاتها كذلك حبُّ البقاء ، وقد تستعمل بعض القيم الوسائلية لتحقيق قيم غائية، كالعلمية الجراحية فإنها القيمة الوسائلية للمريض من أجل حفظ حياته أو إطالة بقائه (بكر، ١٩٨٣، ص ٨٦) .

ثالثاً: على أساس بعد الشدّة :

تختلف القيم من حيث شدّتها اختلافاً كبيراً ، وتقدير شدة القيم بدرجة الالتزام التي تفرضها ، وبنوع الجزاء الذي تقرّه وتوقعه على من يخالفها ، ويمكن أن نميز ثلاثة مستويات لشدة القيم والزامها، وهي :-

١- القيم الملزمة :

وهي القيم التي تتصل اتصالاً وثيقاً بالمبادئ التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيها، التي تضطلع عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من النواحي الاجتماعية والعقائدية والخلقية . وتكون القيم الملزمة ذات قدسية، ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم، سواء من طريق العرف وقوة الرأي العام أم من طريق القانون والعرف معاً، ومن ذلك مسؤولية الاب نحو أسرته، والقيم التي ترتبط بتحديد حقوق الفرد ووقايتِهِ من العدوان (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ٨٠)

٢- القيم التفضيلية:

وهي القيم التي لا يلزم المجتمع أفرادها على التمسك بها، وإنما يشجعهم عليها، إذ ليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الآمرة الناهية . وأمثلة ذلك قيم إكرام الضيف، ورعاية الجار، وزواج الأقارب.. وغيرها من القيم التي لا يتطلب لمن يخالفها العقاب الصارم الحاسم الصريح .

٢- القيم المثالية :

وهي القيم التي يجد الناس صعوبة في تحقيقها بنحوٍ كاملٍ ،على الرغم من أنها تؤثر في توجيه سلوك الأفراد، مثل القيم التي تؤكد المساواة التامة بين أفراد المجتمع (بكر ، ١٩٨٣ ، ص ٨٦) .

رابعاً : على أساس العمومية :

يمكن تقسيم القيم من حيث شيوعها وانتشارها على قسمين، هما :

١- قيم عامة :

وهي القيم التي تنتشر في المجتمع ككله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة . ويتوقف هذا الانتشار على مدى التجانس داخل المجتمع من حيث أحواله الاقتصادية والظروف المعيشية ، لذا فإن هذه القيم تكثر في المجتمعات التي دأبت على اذابة الفوارق بين الطبقات .

٢- قيم خاصة :

وهي القيم المتعلقة بمناطق محدودة ، أو بطبقة أو جماعة خاصة أو بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة مثل: اخراج الزكاة في أواخر شهر رمضان، والاحتفال بيوم عاشوراء في شهر محرم (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ٨٣) .

خامساً : على أساس بعد الوضوح :

تنقسم القيم من حيث وضوحها على قسمين هما :

١- القيم الظاهرة الصريحة :

وهي القيم التي يُصرَّح بها ويُعبر عنها بالكلام ، وقد تكون هذه القيم غير حقيقية؛ لأنَّ العبرة في القيم ليست بالكلام المنطوق بل بالعمل والسلوك الفعلي، إذ لا يكفي أن يقول شخص بلسانه، أنَّه وطني مثلاً، من غير أن يبادر إلى السلاح والنزول إلى ساحة المعركة لاثبات ذلك دفاعاً عن وطنه . ولو أنَّ مجاهداً قذف بنفسه إلى المعركة مضحياً بحياته في سبيل الذود عن وطنه ،من غير أن يُعلن بأنه وطني ، لحكم عليه بغير شك بأنَّ القيمة الوطنية مفضلة عنده على كلِّ شيءٍ آخر .

٢-القيم الضمنية :

وهي تلك القيم التي تُستخلص ويُستدل على وجودها من ملاحظة الاختبارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد بصفة منمطة لا بصفة عشوائية ، ويرى " لابيير " أنَّ القيم الضمنية هي في الغالب القيم الحقيقية ، لأنَّها هي القيم التي يحملها الإنسان مندمجة في سلوكه (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ، ٨٧-٨٩) .

سادساً : على أساس بُعد الدوام .

تصنف القيم من حيث دوامها على قسمين، هما :-

١ - القيم العابرة:

وهي القيم الوقتية العارضة القصيرة الدوام السريعة الزوال، مثل: القيم المرتبطة بالموضة ، وهي قيم تتعلق بالحاضر ولا تتصل بالماضي ، وأكثر من يحمل هذه القيم هم المراهقون والناس السطحيون .

٢- القيم الدائمة :

وهي القيم التي تتصف بالديمومة والبقاء لمدة طويلة ، والديمومة هنا نسبية ومن هذه القيم ، القيم المتعلقة بالعرف والتقاليد ، و هذه القيم على خلاف القيم العابرة من حيث ارتباطها بالماضي واتصافها بالقداسة والإلزام، لأنَّها تمسُّ الدين والأخلاق كما تمسُّ الحاجات الضرورية للناس (مرعي ، ١٩٨٤ ، ص٢٣٣) .

تصنيف لافيل :

يعتمد (لافيل) في فلسفته القيمية على ارتباط القيم المختلفة بوظائف الشعور من حيث أنّ هذه القيم هي نية الوظائف. ويقول لافيل في ذلك :

إذا نظرنا إلى الإنسان في العالم ،استطعنا تمييز زوج من القيم، هي: القيم الاقتصادية ،والقيم الانفعالية.

وإذا نظرنا إلى الإنسان أمام العالم ،امكنا تمييز زوج آخر من القيم، هي: القيم العقلية ،والقيم الجمالية .

وإذا نظرنا إلى الإنسان فوق العالم ،ميّزنا زوجاً ثالثاً من القيم، هي: القيم الاخلاقية والقيم الدينية .

وإذا ما أردنا تصنيف لافيل تصنيفاً شاملاً لوجدنا أنّه يدور حول الأخلاق المجتمعية والأخلاق المهنية ،والأخلاق العقائدية على التوالي(نوري، وآخرون، ٢٠٠٥، ص٣٢).

تصنيف موريس :

صنف (موريس) القيم الاخلاقية على وفق ما يأتي :

من حيث مستوياتها :

أ_المستويات العضوية .

ب_المستويات النوعية.

ج_المستويات الشخصية.

د_المستويات الاجتماعية.

هـ_المستويات الثقافية.

ومن حيث خصائصها العامة :

أ_خاصية الإلزامية .

ب_خاصية العمومية .

ج_خاصية الضمنية (فرحان، ٢٠٠٠، ص٢٥).

تصنيف البورت ورفاقه :

حدد (البورت) ورفاقه ستة أنواع من القيم ،وهي:

- أ_القيم النظرية :وتؤكد هذه القيم اكتشاف الحقيقة عبر الأسلوب العقلي .
- ب_القيم الاقتصادية :وتؤكد العمل النافع .
- ج_القيم الجمالية :وتؤكد الشكل والاتساق والتناغم.
- د_القيم الاجتماعية :وتؤكد محبة الناس والاهتمام بالآخرين .
- هـ_القيم السياسية :وتؤكد أهمية الحصول على السلطة والتأثير بها
- و_القيم الدينية :وتهتم هذه بفهم الكون ككلّ وبالأمر الغيبية.

ويدور هذا التصنيف حول التصنيف الشامل الذي يتكون من:

- أ_الأخلاق المجتمعية :القيم الاجتماعية .
- ب_الأخلاق الفكرية :القيم النظرية والسياسية .
- ج_الأخلاق العقائدية :القيم الدينية .
- د_الأخلاق المهنية :القيم الاقتصادية (الشريفي، ١٩٩١، ص ١٠٤).

تصنيف شلر :

يؤكد (شلر) أنّ القيم الأخلاقية ليست نوعاً من أنواع القيم، وقد ميّز شلر بين أربعة

مستويات للقيم ،وهي :

أ_ المستوى الأدنى للقيم :

وهي قيم الطبيعة الحسية ، وهي تختلف باختلاف الأفراد.وقد حسب

انصار مذهب اللذة أنّ في وسعهم إرجاع منظومة القيم كلّها إلى هذه القيمة.

ب_مستوى القيم الحيوية:

وتشمل قيم الصحة والمرض والراحة والتعب .

ج_مستوى القيم الروحية:

وهي قيم مستقلة عن الجسد ،وتشمل قيم الحقيقة والجمال والعدل .

د_مستوى القيم الدينية:

وهذه القيم تحدث في نفوسنا مشاعر الإيمان والعبادة، إذ إنّ أساسها هو المحبة، لذلك فهي تهيمن على سائر القيم . ويمكن إرجاع هذا التصنيف إلى التصنيفات الشاملة الآتية:

تصنيف القيم الإسلامية :

تصنيف القيم الأخلاقية الإسلامية :

حدد علماء المسلمين المحدثون الذين بحثوا في القيم الأخلاقية ،تصنيف

القيم بستة أنواع، هي :

أ_القيم الروحية :ومنها العبادات .

ب_القيم البيولوجية :ومنها رعاية الجسم .

ج_القيم السلوكية :ومنها الأمانة والكرم .

د_القيم الانفعالية : ومنها المحبة والعطف .

هـ_القيم الاجتماعية :ومنها الإخوة والدعوة إلى الخير .

و_القيم العقلية : ومنها التفكير السليم والتعليم .

في حين أنّ هذا التصنيف من حيث شموليته يبحث في :

أ_الأخلاق العقائدية : كالقيم الروحية .

ب_الأخلاق الاجتماعية :كالقيم الاجتماعية ،والقيم السلوكية .

ج_الأخلاق الفكرية :كالقيم العقلية (مغنية، ١٩٨٩، ص ٧٠).

١- تصنيف الهاشمي وعبد السلام ١٩٨٠:

صنف كلّ من الهاشمي وعبد السلام حسب ما ورد في ندوة خبراء التربية الإسلامية القيم الإسلامية على أساس النظرة الإسلامية للإنسان وقسموها على أقسام ثلاثة هي : قيم متصلة بعلاقة الإنسان بربه ، وقيم متصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه ، وقيم متصلة بعلاقة الإنسان مع الآخرين ، وحُدِّثَتْ في ستة أبعاد ،وهي :

أ . البعد الروحيّ : ويشمل ، التوحيد ، الصلاة ، التقوى ، الخشية ، الرجاء .

ب . البعد البيولوجيّ : ويشمل ، رعاية الجسم ، الأشباع ، عمران الحياة ، السعي للرزق .

ت . البعد العقليّ : ويشمل النشاط ، التفكير ، التعلم ، التعليم .

ث . البعد الانفعاليّ : ويشمل ، المحبة ، الرضا ، الأمل ، الاعتدال .

ج . البعد الاجتماعيّ : ويشمل ، الأخوة ، الدعوة ، المعاملة ، المسؤولية ، التعاون .

ح . البعد السلوكي : ويشمل ، الإحسان ، الإيمان ، الصدق (الهاشمي ، وعبد السلام ، ١٩٨٠) .

٢- تصنيف عبد الغفور ١٩٨٢ :

قسم عبد الغفور القيم الإسلامية على قسمين، هما :

أ . قيم عقائدية : وتتمثل في الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره .

ب . قيم خلقية : وتتمثل في الصدق و الأمانة و التسامح و العفو و الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ... وسواها (عبد الغفور ، ١٩٨٢ ، ص ١١٦) .

٣- تصنيف أبي العينين ١٩٨٨ :

صنف أبو العينين القيم في القرآن الكريم على الفئتين الآتيتين :

الفئة الأولى : القيم الروحية : وتتمثل في الإيمان بالله تعالى والوحدانية وإخلاص العبودية لله سبحانه وتعالى .

الفئة الأخرى : وفيها عدة أقسام ، هي :

أ . قيم فردية : وهي القيم المتعلقة بالفرد .

ب . قيم عقلية : مثل العلم والحق في الحياة الإنسان .

- ت . قيم أخلاقية : وتشمل قيمة التقوى ومصدر هذه القيم من عند الله تعالى .
- ث . قيم نفسية : وهي التي تظهر فكرة الإنسان عن ذاته .
- ج . قيم مادية : وهي القيم الخاصة بالأشياء المادية مثل الطعام واللباس وغيرها .
- ح . قيم جمالية : وهي التي تصور تقدير الإنسان للجمال مثل الكون وجمال الإنسان
- خ . قيم اجتماعية : وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد بغيره من الأفراد، كالزواج والعلاقات الأسرية والمساواة والاحترام وغيرها (أبو العينين ، ١٩٨٨ ، ص ٧٢) .

٤- تصنيف السويدي ١٩٨٩

- صنف (السويدي) القيم على ثلاثة محاور رئيسة، هي :
- أ . قيم تنظم علاقة الإنسان بخالقه ، وتتمثل بالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيريه وشره ، وبمحبة الله تعالى والرجوع إليه والتوبة له والخشية منه والتوجه إليه بالعبادة الخالصة .
- ب . قيم تنظم علاقة الإنسان مع نفسه ، وتتمثل في الطهارة والنظافة وتحمل المسؤولية والتعلم والاحتشام .
- ت . قيم تنظم علاقة الإنسان بغيره ، وتتمثل بقيم الأخوة والإيثار والتضحية وحسن الخلق والتعاون والرحمة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (السويدي ، ١٩٨٩ ، ص ٧٩) .

٥- تصنيف هندي وآخرين ١٩٩٠ :

- صنف هندي وآخرون القيم على سبعة أبعاد، هي :
- أ. البعد الجسمي : ويتمثل بالعناية بالجسم من حيث الصحة الجسمية والرياضة وتناول الغذاء الجيد .
- ب. البعد العقلي : ويتمثل بنمو عقل المتعلم والكشف عن استعداداته وإنمائه واكسابه مهارات عقلية على التفكير السليم والتذكر .
- ت. البعد الأخلاقي : ويشمل الإيثار والشجاعة وحبُّ الناس والتضحية .

- ث. البعد الانفعاليّ : ويشمل الحب والكره والغضب .
- ح. البعد الاجتماعيّ : ويشمل القيم التي يكسبها الفرد من خلال احتكاكه بالمجتمع الذي يعيش فيه .
- ج. البعد الدينيّ : ويشمل التوحيد وإخلاص العبودية لله .
- خ. البعد الجماليّ : ويهتم بتذوق الفرد للجمال (هندي وآخرون، ١٩٩٠، ص ٢٧).

٦- تصنيف شومان ١٩٩٣ :

- صنف (شومان) القيم التربوية الإسلامية على ستة اصناف، هي :
- أ. قيم العقيدة : تتعلق بتوحيد الله وربوبيته
- ب. قيم تشريعية : تتعلق بقضايا اليتامى والانفاق وغيرها .
- ت. قيم اجتماعية : تتعلق بنظرة الجاهليين إلى البنت، ومعاملتهم لها بصورة تختلف عن الابن .
- ث. قيم سياسية : تتعلق بالعهود والمواثيق وغيرها .
- ج. القيم العلمية : وهي القيم التي تتعلق بالسؤال عن الظواهر الطبيعية وتفسيرها ، مثل سير الجبال وحركة الكواكب .
- ح. القيم الاخلاقية: وتشمل العدل والشورى والحرية والطاعة (شومان ، ١٩٩٣ ، ص ٤٨) .

٧- تصنيف الدليمي ١٩٩٥ :

- صنف (الدليمي) الأهداف القيمية للفكر التربوي العربي الإسلامي على خمسة أصناف، هي :
- أ- الهدف القيميّ الإيمانيّ : ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الايمانية
- العقائدية التربوية الإسلامية والتمسك بها، وتضم القيم الآتية : الإيمان ، التقوى ، العبادة ، الاستعانة ، الاستغفار .

ب-الهدف القيمي الأخلاقي : ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الأخلاقية الإسلامية والتمسك بها وتضم القيم الآتية : الصدق ، العدل ، الحق ، الاستقامة، التوبة ، الامانة ، الطاعة .

ت-الهدف القيمي الاجتماعي : ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الاجتماعية التربوية الإسلامية والتمسك بها ، وتضم القيم الآتية : العدالة ، الاحترام ، حب الأهل ، التقدير ، صلة الرحم .

ث-الهدف القيمي الاقتصادي : ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الاقتصادية التربوية الإسلامية والتمسك بها ، وتضم القيم الآتية : اللامبالاة ، حسن التوزيع ، العمل ، الإصلاح .

ج-الهدف القيمي العسكري : ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم التربوية الجهادية ، وتضم القيم الآتية : حسن الإعداد للحرب ، حفظ الدين ، النصر (الدليمي ، ١٩٩٥، ص٣٣).

٨- تصنيف الحياتي ١٩٩٩.

صنف (الحياتي) القيم على قسمين هما :

أ- قيم إلهية المصدر : وهي القيم التي تعتمد على نحو مباشر وقوي على علم ثابت الدلالة لا يستطيع أن يصل إليه الإنسان في ضوء قدراته الذاتية مهما بلغ من درجات العلمية ، فلا بُدَّ من الاعتماد على ما جاء من عند الله سبحانه وتعالى ، مثل قيمة خلق الإنسان وقيمة الحياة الدنيا وقيمة التضحية بالمال .

ب-قيم مصدرها الإنسان : إذ يستطيع الإنسان أن يصل إلى القيمة الحقيقية لهذه القيم، وما تدر عليه من فوائد بحسب قدرته الذاتية وإساليبه العلمية وتقنياته البحثية، ويندرج تحت هذا النوع جميع القيم المادية (قحطان ، ٢٠٠٢، ص٢٧).

٩- تصنيف الدرايسة ٢٠٠١ :

صنف (الدرايسة) القيم الإسلامية والمستمدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة على تسعة أقسام، هي :

١- القيم العقائدية : وتشمل ما يأتي

أ. الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر .

ب. الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره .

٢- القيم التعبدية : وتشمل الصلاة ، الصوم ، الزكاة ، الحج ، الجهاد وغيرها .

٣- القيم الأخلاقية : وتشمل آداب المعاملة ، الصدق ، الكرم ، التسامح ، الأمانة ... وغيرها .

٤- القيم الاجتماعية : وتشمل التكافل ، صلة الرحم ، التعاون ، حبُّ الناس ، الصداقة وغيرها .

٥- القيم الفردية : وتشمل الاتزان الانفعاليّ ، الصبر ، تقدير الذات ، الثقة بالآخرين ، تحمل المسؤولية ... وغيرها .

٦- القيم المعرفية : وتضم طلب العلم ونشره ، آداب الحوار ، تقدير العقل ، المنهجية العلمية ... وغيرها .

٧- القيم السياسية : وتشمل الحكم بما انزل الله ، العدل ، المساواة ، الحرية ، الديمقراطية ، والشورى وغيرها .

٨- القيم الاقتصادية : وتضم الكسب الحلال والتنمية ، وتقدير العمل ، اتقان العمل ، التخطيط ، المحافظة على المال العام .

٩- القيم الترويحية والبيئية : وتضم تذوق الفنون ، الترويح البدني والهوايات الهادفة ، الاهتمام بالبيئة (الدرايسة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٩٠) .

١٠- تصنيف قحطان ٢٠٠٢ :

صنف (قحطان) القيم على أربعة أقسام، هي :

أ- القيم الفكرية والعقائدية : وهي القيم التي تعبر عن وحدانية الله سبحانه وتعالى وعن عبودية الإنسان له، انطلاقاً من الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر والخلود والتعبير عن الاهتمام بالفرد وميوله ورغباته وتطلعاته إلى العلم والمعرفة .

ب- القيم الاجتماعية : وهي القيم التي تهتم بالفرد وميله نحو المجتمع والتضحية من أجله، والعمل على تحقيق السعادة للآخرين .

ت- القيم الاقتصادية : وهي التي تعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع ومفيد، والاهتمام بزيادة الانتاج وعمليات التسوق واستثمار الأموال .

ث- القيم الجمالية : وهي التي تعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل، والنظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والانسجام والتوافق الشكلي والاهتمام بالبيئة ونظافتها (قحطان ، ٢٠٠٢ ، ص٢٧-٢٨).

المصادر العربية: Arabic References

- أبو العينين، علي خليل : القيم الاسلامية والتربوية ، المدينة المنورة ، مكتبة ابراهيم الحلبي ، ١٩٨٨ .
- بكر ، عبد الجواد السيد : فلسفة التربية الاسلامية في الحديث الشريف ، ط١، مصر ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٣ .
- الدرابسة ، محمد عبد الله عايش : مدى تمثيل الأيتام للقيم الإسلامية ، أطروحة دكتوراة ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١ .

- الدليمي، نوال إبراهيم : الفكر التربوي في وصايا الخلفاء العباسيين (العصر الأول ١٣٢-٢١٨) دراسة تحليلية ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ١٩٩٥.
- ذياب ، فوزية : القيم والعادات الاجتماعية ، القاهرة ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، ١٩٦٦.
- السويدي ، وضحة : تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر ، برنامج مقترح ، ط١ ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٩.
- الشريفي ، عبد الهادي ، في الأخلاق النظرية، منشورات المركز العالمي الاسلامي ، ايران ، ١٩٩١م.
- شومان ، علي سعيد : القيم التربوية التي تضمنها السؤال في القرآن الكريم ، رسالة ماجستير ، كلية الشريعة للدراسات الإسلامية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٩٣.
- عبد الغفور ، منصور : دراسة تحليلية للقيم البيئية لدى المراهقين من طلاب التعليم العام والأزهري واثّر ذلك على مستوى القلق ، رسالة ماجستير ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة (أسيوط) .
- العوا ، عادل : العمدة في فلسفة القيم، دمشق ، دار اطلاس للدراسة والنشاط ، ١٩٨٦.
- فرج ، محمد سعيد : البناء الاجتماعي والشخصي ، الإسكندرية ، دار المعرفة ، ١٩٨٠م.
- قحطان ، فائزة ، عبد الله : القيم التربوية للممارسة لدى طالبات جامعة تعزفي جمهورية اليمن ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، ٢٠٠٢.

- مرعي، توفيق و احمد بلقيس : الميسر في علم النفس الاجتماعي ، عمان دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤.
- مغنية ، محمد جواد، فلسفة الأخلاق في الإسلام، دار الجواد ، دار اليتيم ، ايران ، قم ، ١٩٨٩م.
- نوري ،محمد ،وفاء جعفر،الواجبات الأخلاقية للمعلم والتلميذ، دار الهادي ، قم ، ٢٠٠٥م.
- الهاشمي ، عبد الحميد وفاروق عبد السلام : البناء القيمي للشخصية كما ورد في القرآن الكريم ، بحوث ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية ، ط٢ ، مكة المكرمة ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- هندي ، صالح و آخرون: أسس التربية ، ط٢ عمان ، دار الفكر ، ١٩٩٠م.

ت	الباحث	الصفحة
١.	القيم الاخلاقية والتربية الاسلامية ا.د. مقداد اسماعيل الدباغ م.د. وسام علي حاتم	٣٤-١
٢.	الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين	٨٢-٣٥
٣.	"التوجه الزمني وعلاقته بتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة"	١١٧-٨٣
٤.	النمو الأخلاقي و علاقته بالإلتزان الإنفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين	١٨٨-١١٨
٥.	تصنيفات القيم ا.د. مقداد اسماعيل الدباغ م.د. وسام علي حاتم	٢٠٥-١٨٩
٦.	الاتجاه نحو الوقاية من الإدمان لدى عينة من المعلمين والطلبة بمملكة البحرين "مدرسة الحكمة الدولية نموذجاً"	٢٥٤-٢٠٦
٧.	الاساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة	٢٨٢-٢٥٥
٨.	(التربية الخاصة والإعلام التربوي) د.نجيه إبراهيم محمد الدليمي	٣٣٢-٢٨٣
٩.	الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية	٣٧٧-٣٣٣
١٠.	أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء	٤٠٣-٣٧٨
١١.	التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب	٤٩٢-٤٠٤
١٢.	النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية	٥٢١-٤٩٣
١٣.	أثر التعليم المدمج (Blended Learning) في تحصيل طلبة كلية التربية	٥٩٣-٥٢٢
١٤.	مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية والفلسفة الاسلامية (دراسة مقارنة)	٦١٨-٥٩٤

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة

م. د. مهدي كاظم داخل أ.م.د. نمير حسن

ملخص. ان الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على مدى اسهام الاساءة الانفعالية في اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أستعمل مقياس الاساءة الانفعالية للأطفال ويتضمن ٢٣ فقرة، و مقياس اضطراب التصرف ويتضمن ١٨ فقرة. واختيرت عينة قدرها ٤٢٦ طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية من ضمن مدارس تربية مدينة الصدر/ الرصافة الثالثة. وظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد للذكور ان النبذ والاستغلال او الفساد وفردية الطفل هي افضل منبآت الاساءة الانفعالية، في حين ان التفاعل السلبي والنبذ هي افضل منبآت الاساءة الانفعالية تنبأً لدى الاناث.

المشكلة واهمية البحث

تشكل الطفولة أكبر القطاعات السكانية لأغلب المجتمعات العربية (البداينة، ٢٠٠١)، وبالتالي فأن مستقبل هذه المجتمعات يعتمد على تشكل هذه الشريحة الهامة. ولقد مرت هذه المجتمعات بتغيرات كثيرة أصابت بُنى الأسرة العربية، وعطلت الكثير من وظائفها، ونظراً للضغوط الحياتية الملقاة على عاتق الأسرة الحديثة، فقد أدت الى خلل في وظائفها الاجتماعية فخرج الأطفال إلى الشوارع يبحثون عن العمل، وتسرب كثير منهم من المدارس وجنح البعض الآخر وأستغل الأطفال في الأنشطة غير مقبولة اجتماعياً وأخلاقياً كاستغلالهم للعمل، والاستغلال غير الأخلاقي، وسوء المعاملة بجميع أنواعها (العسيري، ٢٠٠١)، وأن ظاهرة سوء التوافق لم تتوقف عند حدود مجتمعنا أو حدود أي مجتمع آخر، بل تخطت مشكلة العالمية لتعاني منها العديد من

المجتمعات الإنسانية، مما جعلها محور العديد من الاهتمامات البحثية في العديد من التخصصات مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، والطب، والقانون. ونظراً لتعدد أنماط هذه الظاهرة واختلاف أسبابها، فأنها من السعة بحيث يصعب إيجاد تفسيرات محددة عامة لكافة أنماطها. أن سوء معاملة الأطفال تختلف من مجتمع إلى آخر وفقاً للثقافة السائدة في كل مجتمع، كما أنها تختلف باختلاف الأوضاع الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية في ذلك المجتمع، وإن سوء معاملة الأطفال لم تتوقف على المحيط الخارجي، بل ساد العنف في الأسرة التي كانت في السابق المحيط الأمن لهم، ولقي الأطفال أشكالاً متنوعة من سوء المعاملة داخل الأسرة، وتعرضوا لأنماط كثيرة من الإساءة النفسية والجسدية والاستغلال غير المشروع (الرشيد، ١٩٨٥)، وعليه يشير الباحثون على تأكيدهم للتعريفات في الإساءة الانفعالية على السياق الذي تحدث فيه، وعلى طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطفل الذي يتعرض لهذه الإساءة (Woodhaw & Lapsley, 1996) على اعتبار أن الإساءة الانفعالية مثلها مثل صيغ إساءة المعاملة الأخرى تحدث بصيغ مختلفة ولها معدلات حدوث مختلفة في مختلف الثقافات حيث لكل ثقافة تعريفها الخاص بالسلوكيات الدالة على الإساءة (Korbin, ١٩٩١). ان مشكلة الأساءة للطفل واهماله ليست مجرد مشكلة قديمة، بل هي اليوم تقف الى جانب العديد من المشاكل المستعصية التي تنتظر البحث والتنظير، وهي منتشرة في معظم المجتمعات. فقد وردت دراسات عبر الثقافات من أرجاء أفريقيا من مصر والسودان، من تركيا والهند واليابان والصين وغينيا الجديدة وتايوان، كما وردت دراسات من أمريكا الجنوبية أيضاً (Korbin, 1991)، وقد كشف نتائج العديد من العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين إساءة المعاملة والاضطرابات التي قد يعاني منها الأطفال ونحن هنا لا نتعاطى العلاقة السببية بل ننظر إلى هذه القضية من زاوية أن الإساءة بأنماطها المختلفة تزيد

من احتمال تعرض الطفل لمختلف أشكال الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد توافرت في الآونة الأخيرة الأدلة التي تدعم هذه العلاقة، خاصةً بعد تحول تركيز الدراسات من تناول خصائص الأسر والآباء مرتكبي الإساءة إلى تناول الخصائص النفسية للأطفال المساء معاملتهم انفعالياً (Zirpoli, 1986). وعلى الرغم من وضوح شدة تأثيرات الإساءة الانفعالية على الأطفال إلا أن الإساءة الانفعالية أقل صيغ معاملة الأطفال دراسة وبحثاً، وإلى أن يتم التوصل إلى تعريف محدد وصريح للإساءة الانفعالية ستبقى دراسة هذه الإساءة في علاقتها بالتداعيات بعيدة المدى مهمة شديدة الصعوبة لارتباط هذه الظاهرة بحياة الأسرة وبالعلاقات أفرادها بعضهم ببعض وبأوضاعهم النفسية، وما يتطلبه التدخل فيها عند حدوثها لغرض تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في بناء الأسرة (Dallas & McLaughlin, 1993).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الاجابة عن الفرضيات الاتية:

١. لاتوجد هناك معنوية منفردة لأي منبأ أو تجمع من منبئات الاساءة الأنفعالية ممكن أن تنتبأ بالنتمر على الآخرين من اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٢. لاتوجد هناك معنوية منفردة لأي منبأ أو تجمع من منبئات الاساءة الأنفعالية ممكن أن تنتبأ بالعداية من اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

٣. لاتوجد هناك معنوية منفردة لأي منبأ أو تجمع من منبئات الاساءة الأنفعالية ممكن أن تنتبأ بانتهاك القوانين من اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة المدارس المتوسطة لتربية مدينة الصدر/ الرصافة الثالثة
للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.
الاطار النظري

يعد مفهوم الاساءة الانفعالية Emotional abuse مفهوماً جديداً نسبياً في المجتمع الغربي على الرغم من وجود شواهد عديدة تفيد تعرض الأطفال من الآباء ومقدمي الرعاية منذ فترات تاريخيه طويلة إلى الضرب المبرح والاستقلال الجنسي والهجر والحجز والتقييد والتشويه والإجبار على العمل في أعماله شاقة تفوق طاقة احتمالهم (Aries, 1989). ولم تكن مثل هذه الأفعال والممارسات تعرف رسمياً بكونها إساءة معاملة وبالتالي نادراً ما كانت السلطات العامة تتدخل لحماية الأطفال إلى إثارة جهود السلطات الحكومية للتدخل لحماية الأطفال. ولما كان لمثل هذه التعريفات تطبيقات مهمة أدت في البداية إلى خلافات نظرية شديدة فيما يتعلق بطبيعة هذه التعريفات ودلالاتها وتحديد الممارسات الدالة عليها. وعلى الرغم من الجهود المضنية التي بذلت للوصول إلى مداخل نظرية محكمة يمكن في ضوءها تفهم مختلف أبعاد ظاهرة إساءة المعاملة الأطفال وإهمالهم إلا انه ما زال ينقص التعريفات التي طرحت في التشريعات القانونية والهيئات الرسمية أو التي طرحها الباحثون المهتمون بدراسة هذه الظاهرة الوضوح والاتساق (Lewit, 1994; National Research Council, 1993, 1989).

وفي منتصف القرن العشرين قدم العديد من التعريفات القانونية لإساءة معاملة الطفل في قوانين مختلف الولايات المتحدة الأمريكية (Mccurdy & Daro, 1989, 1994) وكانت عملية أثبات تعرض الطفل للإساءة والإهمال تتطلب قيام الأطباء بكتابة تقرير مفصل يفيد حدوث الإساءة والإهمال (Kalichman, 1993). وفي سنة ١٩٧٤ أقر الكونجرس الأمريكي قانون وقاية وعلاج الطفل من الإساءة

(CAPTA) وكذلك اقر القانون رقم ٩٣-٢٤٧ لتحديد تعريف وطني لمصطلح إساءة معاملة الطفل ووصف الأفعال التي يجب أن تقوم بها الولايات لحماية الأطفال. وطرح هذا القانون تعريفاً عاماً لمصطلح إساءة المعاملة على النحو الآتي (الأذى أو الجرح البدني والنفسي، والإساءة الجنسية، والإهمال أو إساءة معاملة الطفل قبل وصوله لسن الثامنة عشرة من العمر على يد شخص مسؤولاً عن تربيته ورعايته وأمنه النفسي، كما يتم تحديده وفقاً للتنظيمات المحددة من وزارات الصحة والتعليم والشؤون الاجتماعية) Child Abuse Prevention and Treatment Act, (1974)، و يلاحظ ان التعريف يقصر الممارسات الدالة على الإساءة والإهمال على الآباء ومقدمي الرعاية للطفل، أن سلوكيات الإساءة التي يرتكبها أشخاص آخرون معروفون للطفل أو غرباء عنه تعد وفق هذا التعريف بمثابة هجوم أو اعتداء، ويجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف يتضمن كل من الإساءة الانفعالية والجسدية. إن تحديد قانون خاص بإساءة معاملة الأطفال دائماً ما يكون صعباً وغير واضح، وعليه فهناك ثلاث جوانب أساسية لها دور في هذا الشأن ، وهي متى يمكن للدولة أن تتدخل في حياة الأسرة (مثلاً: هل هناك حاجة لكتابة تقرير عن حالة أساءة معاملة الأطفال وإهمالهم)، وكيف يمكن للدولة أن تتدخل (مثلاً: هل يجب على مؤسسة حماية الطفل أن تقدم خدمات للأسرة، أو هل هناك حاجة إلى وضع الطفل-المساء إليه- في دور رعاية الأطفال أو متى يتم توجيه تهمة إجرامية للمعتدين)، وأخيراً ما هي الإجراءات المطلوبة المتاحة لانجاز المسؤولية المهنية تجاه العملاء والدولة (Boune, 1998). وترى Glasser (٢٠٠٢) الإساءة الانفعالية على انها سلوك يصدر من الآباء او مقدمي الرعاية للطفل بشكل مقصود اوغير مقصود يتسم بالتكرار ولايتطلب الاتصال البدني بالطفل ويتمثل بالاهمال النفسي، والازدراء (النعت السلبي)

للطفل والتفاعل السلبي معه، والفشل في ادراك او الاعتراف بفرديته واستغلاله في سلوكيات غير اجتماعية.

ويعد ميدان الاضطرابات السلوكية والانفعالية ميدانا خصباً للبحث وتعددت المصطلحات التي تدل على (الرشيد، ١٩٨٥). وقد يعود السبب إلى صعوبة تحديد معايير السلوك الانفعالي السوي أو غير السوي من بيئة ثقافية إلى أخرى، أو من نمط من أنماط السلوك الانفعالي إلى نمط آخر، أو في صعوبة قياس الاضطراب الانفعالي، وارتباطه بعدد من الإعاقات الأخرى، مثل العقلية، والسمعية، والبصرية، وصعوبات التعلم (الروسان، ٢٠٠٦). لذلك فإن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تمثل أشكالاً من السلوك الانفعالي غير العادي والتي تستدعي الحاجة معها إلى معاملة خاصة (Woody Hallahan and Kauffman, 2000). و يشير

(2003) إلى أن الأطفال المضطربين غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناءً عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي، وكذلك علاقاتهم الشخصية مع المعلمين والزملاء في الصف، ولديهم مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك التعلم الاجتماعي، ووفقاً لذلك فإن لديهم صعوبات في تقبل أنفسهم كأشخاص جديرين بالاحترام، والتفاعل مع الأقران بأنماط سلوكية منتجة ومقبولة، والتفاعل مع أشكال السلطة كالمعلمين والمربين والوالدين بأنماط سلوكية شخصية مقبولة. ويمثل اضطراب التصرف Conduct disorder مجموعة معقدة من المشكلات السلوكية والعاطفية عند الأطفال إذ أن المصابين بهذا الاضطراب يجدون صعوبة كبيرة في اتباع القواعد والتصرف بطريقة مقبولة اجتماعياً، فهم يرون عادةً من الأطفال الآخرين والبالغون والوكالات الاجتماعية كأفراد سيئين منحرفين أكثر من كونهم مرضى عقليين (APA, 1994). أن هذا النوع من الاضطراب يأخذ شكل سلوك خطير ومكرر وعدائي موجه ضد الآخرين أو ممتلكاتهم، أو ضد الحيوان،

مصاحباً بالغش والخداع، وانتهاك خطير لقوانين الأسرة (Reber & Reber, 2001). كذلك في تدمير ممتلكات الغير بالحريق والتعطيم المتعمد، والغش والخداع والكذب بقصد السرقة والاستحواذ ما للغير بأساليب خادعة، وانتهاك خطير للقوانين وقواعد السلوك، مثلاً التأخير أو المبيت خارج المنزل والهروب من المنزل أو التسبب الدراسي، وفي ممارسات لا تليق بأعمارهم، كاستعمال المسكرات والعقاقير الضارة بالعقل، أو ممارسات جنسية غير منضبطة ويظهرون حالات من التهديد بالانتحار، وقد ينجحون في ذلك أو تؤدي المحاولة إلى أذى جسيم، ويلاحظ أن هذه الحالة أكثر بين الذكور. الإناث منهم يكذبون ويهزّون من المنزل وينخرطون في علاقات جنسية قد تصل لمستوى الدعارة السافرة (سليمان، ٢٠٠٤). وتتفاوت نسبة انتشار اضطراب التصرف بين الذكور والإناث حيث يوجد هذا الاضطراب بنسبة ٦-١٦% من الأولاد وبنسبة ٢-٩% من الإناث، وتزيد نسبة حدوثه في الأطفال الذين يولدون لآباء لديهم اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع أو المدمنين، وتزيد النسبة أكثر في المجتمعات المزدهمة والفقيرة (Kaplan, 1994). ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV) إلى مجموعة ممن الخصائص التشخيصية لاضطراب التصرف مثل التمر على الآخرين أو تهديدهم أو أرهابهم، وغالباً يبدأ عراكات جسدية، ويستخدم أسلحة يمكن أن تسبب أذى جسدياً للآخرين (مثل السكاكين أو الزجاجات المكسورة أو الأسلحة النارية، ويتعامل مع الناس أو مع الحيوانات بقسوة جسدية، ويسرق أثناء مواجهات مع الضحايا مثل النهش أو السرقة تحت تهديد السلاح أو السطو المسلح، أو قيامه بسرقات دون مواجهات مع الضحايا وأكراه الآخر على مواقعه جنسياً، والتورط في إشعال حريق بقصد الأضرار الخطير، وتدمير ممتلكات الآخرين بطريقة أخرى غير إشعال الحرائق، و التهجم بالكسر على منازل الآخرين وسياراتهم، و غالباً يكذب ويخدع الآخرين للحصول على طلباته، و غالباً يتأخر خارج البيت ليلاً دون

اعتبار لأوامر الوالدين، و يتكرر مبيتة خارج البيت ليلاً دون اعتبار لأوامر الوالدين أيضاً، وغالباً يتهرب من المدرسة، كما ان اضطراب السلوك الموصوف أنفاً يسبب خللاً إكلينيكيًا واضحاً في الوظائف الاجتماعية أو المدرسية أو الوظيفية.

منهجية الدراسة

العينة. اختيرت عينة قدرها (٤٥٠) طالباً وطالبة في هذا البحث، وأستعملت الطريقة العشوائية العنقودية في المعاينة، حيث قدمت الاستبيانات الى الطلبة في صفوفهم وبمساعدة مدرسي المدارس موضوع الاختبار، وعند تصحيح الاستمارات أستبعدت ٢٤ استمارة لنقص في البيانات وأبقيت ٤٢٦ استمارة، (٢٧٤ ذكر، ١٥٢ أنثى) خضعت للتحليل.

أدوات البحث

مقياس الاساءة الانفعالية. أستناداً الى أنموذج Glasser (2002) للاساءة الأنفعالية تم بناء المقياس المستعمل في هذه الدراسة، حيث صيغت ٤٤ فقرة تمثل الأبعاد التي وضعت في الأنموذج أذ أستخلصت من العناصر الأساسية التي تمثل المحاور الرئيسية في الأنموذج وتم تبني طريقة ليكرت في القياس ولغرض تنقيح الفقرات وأعطائها تماسكاً أكثر، عرضت على مجموعة من الاختصاصيين (ملحق ١) في علم النفس والطب النفسي لغرض تنقيح الفقرات والأستقاده من آرائهم وخبرتهم من حيث تمثيلها للمجال المندرجة تحته وأعطائها تماسكاً أكثر، وبناءً على توجيهاتهم تم اجراء التعديلات المقترحة من قبلهم على فقرات المقياس وبذلك أبقى (٣٠) فقرة قدمت للمشاركين في هذه الدراسة. أن بدائل المقياس هي (ينطبق علي بدرجه كبيرة، ينطبق علي بدرجه قليلة، لاينطبق علي) ويصحح المقياس في اتجاه درجة الاساءة الأنفعالية، أي أن عبارة تنطبق علي بدرجه كبيرة تعطى (٣) عندما تكون الفقرة اتجاه الاساءة الأنفعالية، وبالعكس عندما تكون فقره في الاتجاه المعاكس، ولأستخراج

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

الصدق لمقياس الأساءة الأنفعالية للأطفال، أستعملت طريقة أيجاد الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وهي تعد واحدة من أساليب صدق البناء (Anastasi & Urbina, 1997)، حيث يتم الأبقاء على الفقرات التي تظهر علاقة معنوية مع الدرجة الكلية للمقياس (انظر جدول ١).

جدول ١: علاقة الدرجة بالدرجة الكلية لمقياس الأساءة الانفعالية

ت	الارتباط	المعنوية	ت	الارتباط	المعنوية
١	٠,١٣٠	٠,٠٠٧	١٦	٠,٢٦١	٠,٠٠١
٢	٠,١٠١	٠,٠٠٧	١٧	٠,٢٦٢	٠,٠٠٠
٣	٠,١٢٥	٠,٠١٠	١٨	٠,٣٢٨	٠,٠٠٠
٤	٠,١٦٨	٠,٠٠٠	١٩	٠,٣٣٢	٠,٠٠٠
٥	٠,١٨٤	٠,٠٠٠	٢٠	٠,٢٨٥	٠,٠٠٠
٦	٠,١٦٣	٠,٠٠١	٢١	٠,١٨٥	٠,٠٠٠
٧	٠,١٦٥	٠,٠٠١	٢٢	٠,٢٨٧	٠,٠٠٠
٨	٠,٢٥٦	٠,٠٠٠	٢٣	٠,١٩٧	٠,٠٠٠
٩	٠,٢١٣	٠,٠٠٠	٢٤	٠,٢٠١	٠,٠٠٠
١٠	٠,٢٠٠	٠,٠٠٠	٢٥	٠,٣٣٨	٠,٠٠٠
١١	٠,٢٤٤	٠,٠٠٠	٢٦	٠,٢٣١	٠,٠٠٠
١٢	٠,٣٠٤	٠,٠٠٠	٢٧	٠,٢٠٥	٠,٠٠٠
١٣	٠,٢٦٢	٠,٠٠٠	٢٨	٠,١٩٠	٠,٠٠٠
١٤	٠,٢٤٩	٠,٠٠٠	٢٩	٠,٢٨١	٠,٠٠٠
١٥	٠,٢٧٩	٠,٠٠٠	٣٠	٠,٢٣٦	٠,٠٠٠

وأظهرت نتائج تحليل ارتباط بيرسون أن جميع الفقرات دالة معنوياً. ولغرض التعرف على البنية الهيكلية لمقياس الاساءة الانفعالية ومدى تشبع المقياس في الأبعاد المكونة للمقياس، أظهر اختبار KMO لمعرفة مدى ملائمة التحليل العاملي هو

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

٠,٦٢٥ وأظهر اختبار بارتللت لقياس لقياس مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المتغيرات (١٧٧٤,٩٩٦)، وأستعملت طريقة المكونات الرئيسية وتم تدوير المحاور الرئيسية بطريقة فاريمكس، وان جميع الفقرات كان تشبعها اكثر من ٠,٣، وان القيم المميزة أو الجذر الكامن Eginvalues كانت اعلى من 1.0، وبعد أن حددت العوامل طبقاً لأنموذج Glasser (2002) نفذ التحليل العاملي حيث أفرز العوامل الخمسة (انظر جدول ٢).

جدول ٢: نتائج مجالات التحليل العاملي لمقياس الاساءة الانفعالية

المجال	التباين	التباين التراكمي	عدد الفقرات
الاهمال	٧,٨١	٧,٨١	٣
فردية الطفل	٧,٦١	١٥,٤٢	٥
النبد	٦,٧٠	٢٢,١٢	٥
الأستغلال	٦,١٥	٢٨,٢٨	٥
والفساد			
التفاعل السلبي	٥,٥٥	٣٣,٨٣	٥

أن تنفيذ التحليل العاملي (أنظر الجدول ٣) أظهر أن التباين المفسر هو ٣٣,٨% ، وقد سقطت سبعة فقرات من التحليل هي (٣٠,٢٩,٢٧,١٤,٧,٦,١) لعدم تشبعها بأي من العوامل الخمسة، وبذلك أستبقيت (٢٣) فقرة (انظر ملحق ٢)، وأختيرت عشوائياً (١٠٠) أستمارة لأيجاد الثبات بأستعمال معامل الفاكرونباخ للأتساق الداخلي للمقياس أذ بلغ (٠,٦٦).

جدول ٣

فقرات مقياس الاساءة الأنفعالية للأطفال وتشبعاته

ت	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

الخامس			
		٠,٨٢٢	٢
		٠,٨٤٠	٣
		٠,٤٨٢	٤
	٠,٣٩٠		٨
	٠,٥٤١		١٠
	٠,٦٢٥		١٧
	٠,٦٨٥		٢٠
	٠,٤٦٢		٢١
	٠,٤٦٢		٩
	٠,٤٧٥		١٦
	٠,٥٤٢		١٨
	٠,٥٨٩		١٩
	٠,٤٦٣		٢٢
	٠,٦٢٧		٢٣
	-٠,٥٩٣		٢٤
	-٠,٤٤٧	٠,٣٦٥	٢٥
	٠,٥٠٦		٢٦
	-٠,٤٣٤		٢٨
٠,٣٥٧			٥
٠,٤٩٣			١١
٠,٤٠٢	٠,٣٢٣		١٢
-٠,٣٩٥	٠,٣٢١	٠,٣٠٩	١٣
٠,٦٣٨			١٥

نظرياً، ان أعلى درجة يمكن الحصول عليها المستجيب هي (٦٩) في حين أن أدنى درجة هي (٢٣) وأن الخطأ المعياري للقياس هو (٢,٨٥) عند معامل ثبات (٠,٦٦) وأنحراف معياري (٤,٨٨)، لذلك فإن درجة المستجيب هي (الدرجة على المقياس $\pm 2,85$) أذ أن درجة المستجيب الحقيقية لمن يحصل على درجة (٥٠) في مقياس الاساءة الأنفعالية للأطفال تتراوح بين (٤٧,١٥ - ٥٢,٨٥).

مقياس اضطراب التصرف. تم بناء المقياس اضطراب التصرف بالاعتماد على الدليل التشخيصي الأحصائي للأمراض العقلية DSM-IV ولتحديد فقرات المقياس تم أستخلاص الفقرات الأساسية التي تمثل المجالات الرئيسية لاضطراب التصرف والمتمثلة بـ (مجال نقص العدائية، ومجال العدوان، ومجال أنتهاك القوانين) والتي تكونت من (٢١) فقره للمجالات الثلاث بواقع ستة فقرات لمجال العدائية، وسبعة فقرات لمجال العدوان، وثمانية فقرات لمجال أنتهاك القوانين. ولغرض تنقيح الفقرات وأعطائها تماسكاً أكثر، عرضت على مجموعة من الأختصاصيين في علم النفس والطب النفسي للأستفادة من آرائهم وخبرتهم في الفقرات من حيث تمثيلها للمجال المندرجة تحته، وبناءً على توجيهاتهم تم اجراء التعديلات المقترحة من قبلهم على فقرات المقياس وبذلك أقيمت (٢٠) فقرة قدمت للمشاركين في هذه الدراسة. أما بدائل المقياس فهي (تتطبق علي بدرجه كبيرة، تتطبق علي بدرجه قليلة، لاتتطبق علي) ويصحح المقياس في اتجاه درجة اضطراب التصرف، أي أن عبارة تتطبق علي بدرجه كبيرة تعطى (٣) عندما تكون الفقرة اتجاه اضطراب التصرف، وبالعكس عندما تكون الفقرة في الاتجاه المعاكس فتعطى درجة (١). ولأستخراج الصدق لمقياس إضطراب التصرف، أستعملت طريقة أيجاد الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وهي تعد واحدة من أساليب صدق البناء (Anastasi & Urbina, 1997) حيث يتم الأبقاء على الفقرات التي تظهر علاقة معنوية مع الدرجة الكلية للمقياس (انظر جدول ٤).

جدول ٤: علاقة الدرجة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب التصرف

ت	الارتباط	المعنوية	ت	الارتباط	المعنوية
١	٠,١٢١	٠,٠٠٢	١١	٠,٢٥٣	٠,٠٠٠

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

٢	٠,١٩١	٠,٠٠٠	١٢	٠,٢٩٧	٠,٠٠٠
٣	٠,٢٤٠	٠,٠٠٠	١٣	٠,٢٢٣	٠,٠٠٠
٤	٠,٢٥٦	٠,٠٠٠	١٤	٠,٣٥٨	٠,٠٠٠
٥	٠,٢٩٥	٠,٠٠٠	١٥	٠,٣٣٧	٠,٠٠٠
٦	٠,٢٧٥	٠,٠٠٠	١٦	٠,٢١٦	٠,٠٠٠
٧	٠,٢٥١	٠,٠٠٠	١٧	٠,٣٠٤	٠,٠٠٠
٨	٠,٢٧٩	٠,٠٠٠	١٨	٠,٢٥٦	٠,٠٠٠
٩	٠,٣٠٢	٠,٠٠٠	١٩	٠,٢١٠	٠,٠٠٠
١٠	٠,٢٠٢	٠,٠٠٠	٢٠	٠,٢٢٦	٠,٠٠٠

وأظهرت نتائج تحليل ارتباط بيرسون أن جميع الفقرات دالة معنوياً. ولغرض التعرف على البنية الهيكلية لمقياس فرط النشاط ومدى تشبع المقياس في الأبعاد المكونة للمقياس أظهر اختبار KMO لمعرفة مدى ملائمة التحليل العاملي هو (٠,٤٨١) ، وأظهر اختبار بارتلت لقياس لقياس مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المتغيرات (٠,٨٣٧,١٠٠)، وأستعملت طريقة المكونات الرئيسية وتم تدوير المحاور الرئيسية بطريقة فاريمكس، وان جميع الفقرات كان تشبعها اكثر من ٠,٣ وبعد أن حددت العوامل طبقاً للدليل التشخيصي الأحصائي نفذ التحليل العاملي، وأفرزت العوامل الثلاثة (انظر الجدول ٥).

جدول ٥: مجالات اضطراب التصرف وأرقام فقرات كل مجال منه

اسم المكون	الفقرات المكونة للمجال
مجال التتمتع على الآخرين	٣، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥،
مجال العدائية	٢، ٥، ٨، ١٢، ٢٠
مجلة العلوم التربوية والنفسية	٢٦٧
العدد (٨٩)	

أن تنفيذ التحليل العاملي (أنظر الجدول ٦) أظهر أن التباين المفسر هو ٢٦,٨%، وقد سقطت فقرتان من التحليل هي (١٨,١٤) لعدم تشبعها بأي من العوامل الثلاثة (انظر ملحق ٣)، وبذلك أستبقيت (١٨) فقرة، وأختيرت عشوائياً (١٠٠) أستمارة لأيجاد الثبات بأستعمال معامل الفاكرونباخ للتأسق الداخلي للمقياس أذ بلغ (٠,٥٨).

جدول ٦: يبين مدى تشبع فقرات مقياس اضطراب التصرف

ت	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثاني
٣	٠,٤٠٨		٠,٣٠٥
٩	٠,٥٢٥		
١٠	٠,٣١٦	-٠,٣١١	
١١	-٠,٥٠٨		٠,٤١٥
١٣	٠,٥٧٧		
١٥	٠,٤٢٤		٠,٣٠٥
١٧	٠,٥٦٩		
٢		٠,٤٣٤	
٥		٠,٦٠٣	
٨		٠,٥٣٣	
١٢		٠,٤٢٥	
٢٠		٠,٦٠١	
١			٠,٣٥٤
٤			٠,٤٤٣
٦			٠,٦٤٢
٧			٠,٤١٢
١٦			٠,٤٧١
١٩			٠,٣٠٩

نظرياً، ان أعلى درجة يمكن الحصول عليها المستجيب هي (٥٤) في حين أن أدنى درجة هي (١٨)، وأن الخطأ المعياري للقياس هو (٢,٩٠) عند معامل ثبات (٠,٥٨) وأنحراف معياري (٤,٤٨)، لذلك فإن درجة المستجيب هي (الدرجة على المقياس $\pm ٢,٩٠$) أذ أن درجة المستجيب الحقيقية لمن يحصل على درجة (٥٠) في مقياس فرط النشاط تتراوح بين (٤٧,١٠ - ٥٢,٩٠).

النتائج وتفسيرها

لاختبار فرضيات البحث الثلاثة أستعمل تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise لتحليل البيانات للتعرف على مدى إمكانية وجود منبأ منفرد أو تفاعلي لمتغير البحث المستقل الإساءة الانفعالية في المتغير التابع اضطراب التصرف. الفرضية الأولى لا توجد هناك معنوية منفردة لأي منبأ أو تجمع من منبئات الإساءة الانفعالية ممكن أن تتنبأ بمجال التمر على الآخرين من اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

أن تحليل الانحدار لدى الذكور أظهر أن هناك تجمع من منبئات الإساءة الانفعالية وهي النبذ والاستغلال او الفساد وفردية الطفل والتي تعد أفضل المنبئات التي تتنبأت بمجال التمر على الآخرين لذلك رفضت الفرضية الصفرية، وأن قيم التباين المفسر أظهرت ان ١٤,١% من التمر على الآخرين لدى الذكور ممكن أن تفسر من خلال المنبئات المذكورة في أعلاه وأن نسبة ٨٥,٩% من التباين في التمر على الآخرين تعد غير معروفة، في حين أن تحليل الانحدار لدى الاناث أظهر أن هناك تجمع من منبئات الإساءة الانفعالية وهي التفاعل السلبي والنبذ والتي تعد أفضل المنبئات التي تتنبأت بالتمر على الآخرين لذلك رفضت الفرضية الصفرية، وأن قيم التباين المفسر أظهرت ان ٨,٥ % من التمر على الآخرين لدى الاناث

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

يمكن أن تفسر من خلال المنبئات المذكورة في أعلاه وأن نسبة ٩١,٥% من التباين في التتمر على الآخرين تعد غير معروفة (أنظر الجدول ٧).

جدول ٧: تحليل الانحدار المتعدد لمجال التتمر على الآخرين من اضطراب التصرف

الجنس	المتغير	التباين	بيتا	الاختبار	المعنوية	النسبة	المعنوية
		المفسر		التائي		الفائية	لتحليل
							التباين
	الثابت		٧,٢٠٢	٦,٥٢٠	٠,٠٠٠		
ذكر	النبد	٠,٠٨٦	٠,٢٧١	٤,٣٤٠	٠,٠٠١	٢٥,٧٥٢	٠,٠٠٠
	الأستغلال	٠,١٢٣	٠,١٦٤	٢,٦٥٤	٠,٠٠٨	١٩,٠٢٣	٠,٠٠٠
	أو الفساد						
	فردية	٠,١٤١	٠,١٤٢	٢,٣٧٨	٠,٠١٨	١٤,٧٨٦	٠,٠٠٠
	الطفل						
	الثابت		٩,٤٨٨	٩,٤١٧	٠,٠٠٠		
انثى	التفاعل	٠,٠٥٦	٠,١٨٩	٢,٣٣١	٠,٠٢١	٨,٨٧٣	٠,٠٠٠
	السلبى						
	النبد	٠,٠٨٥	٠,١٧٨	٢,١٨٦	٠,٠٣٠	٦,٩٣٨	٠,٠٠٠

الفرضية الثانية لاتوجد هناك معنوية منفردة لأي منبأ أو تجمع من منبئات الاساءة الأنفعالية ممكن أن تتنبأ بالعدائية من اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

أن تحليل الانحدار لدى الذكور أظهر أن هناك تجمع من منبئات الأساءة الأنفعالية وهي فردية الطفل والاستغلال او الفساد وفردية الطفل والتي تعد أفضل المنبئات التي تتنبأت بمجال العدائية لذلك رفضت الفرضية الصفرية، وأن قيم التباين

المفسر أظهرت ان ١٣,٥% من التتمر على الآخرين لدى الذكور ممكن أن تفسر من خلال المنبئات المذكورة في أعلاه وأن نسبة ٨٦,٥% من التباين في التتمر على الآخرين تعد غير معروفة، في حين أن تحليل الأنحدار لدى الاناث أظهر أن منبئ فردية الطفل من منبئات الأساءة الأنفعالية يعد أفضل المنبئات التي تتبئات بالعدائية لذلك رفضت الفرضية الصفرية، وأن قيم التباين المفسر أظهرت ان ١١,٣% من التتمر على الآخرين لدى الاناث ممكن أن تفسر من خلال المنبئات المذكورة في أعلاه وأن نسبة ٨٨,٧% من التباين في العدائية تعد غير معروفة (أنظر الجدول ٨).

جدول ٨: تحليل الأنحدار المتعدد لمجال العدائية من اضطراب التصرف

الجنس	المتغير	التباين المفسر	بيتا	الاختبار التائي	المعنوية	النسبة المئوية	المعنوية
ذكر	الثابت		٥,٥٦	٦,١١٠	٠,٠٠٠		
	فردية	٠,٠٩	٠,٢٨	٤,٩٣٤	٠,٠٠١	٢٥,٧٥	٠,٠٠٠
	الطفل	٩	٣			٢	
	الاستغلا	٠,١٣	٠,١٩	٣,٣٥٨	٠,٠٠٨	٢١,٢١	٠,٠٠٠
	ل أو الفساد	٥	٢			٣	
انثى	الثابت		٧,٢٥	٨,٣٥٨	٠,٠٠٠		
	فردية	٠,١١	٠,٣٣	٤,٣٦٢	٠,٠٠٠	١٩,٠٢	٠,٠٠٠
	الطفل	٣	٦			٦	

الفرضية الثالثة لا توجد هناك معنوية منفردة لأي منبأ أو تجمع من منبئات الإساءة الانفعالية ممكن أن تنتبأ بانتهاك القوانين من اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

أن تحليل الأنحدار لدى الذكور أظهر أن أن منبئ النبذ من منبئات الأساءة الانفعالية يعد أفضل المنبئات التي تنبئات بانتهاك القوانين لذلك رفضت الفرضية الصفرية، وأن قيم التباين المفسر أظهرت أن ١١,٥% من مجال أنتهاك القوانين لدى الذكور ممكن أن تفسر من خلال المنبئات المذكورة في أعلاه وأن نسبة ٨٨,٥% من التباين في أنتهاك القوانين تعد غير معروفة. في حين أن تحليل الأنحدار لدى الاناث أظهر أن هناك تجمع من منبئات الأساءة الانفعالية وهي الاستغلال او الفساد، و التفاعل السلبي، وفردية الطفل تعد أفضل المنبئات التي تنبئات بانتهاك القوانين لذلك رفضت الفرضية الصفرية، وأن قيم التباين المفسر أظهرت أن ١٩,٤% من التتمر على الآخرين لدى الاناث ممكن أن تفسر من خلال المنبئات المذكورة في أعلاه وأن نسبة ٨٠,٦% من التباين في التتمر على الآخرين تعد غير معروفة (انظر جدول ٩).

جدول ٩: تحليل الأنحدار المتعدد لمجال التتمر على الآخرين من اضطراب التصرف

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م. د. مهدي كاظم داخل - أ. م. د. نمير حسن

الجنس	المتغير	النتائج	بيتا	الاختبار التائي	المعنوية	النسبة الفائية لتحليل النتائج	المعنوية
	الثابت	٧,٥٠٠	١٣,٣٢٠	٠,٠٠٠			
ذكر	النذب	٠,١١٥	٠,٣٣٩	٥,٩٤٧	٠,٠٠١	٣٥,٣٦٧	٠,٠٠٠
	الثابت	٦,٨٠١	٥,١٢٢	٠,٠٠٠			
انثى	الاستغلال أو الفساد	٠,١٣٢	٠,٢٩٩	٣,٨٥٣	٠,٠٠٨	٢٢,٧٩٠	٠,٠٠٠
	التفاعل السلبى	٠,١٦٨	٠,٢٠٠	٢,٥٨٠	٠,٠١١	١٥,٠٤٥	٠,٠٠٠
	النذب	٠,١٩٤	٠,١٦٠	٢,١٧٣	٠,٠٣١	١١,٨٥٤	٠,٠٠٠

أظهرت نتائج تحليل بيانات الذكور ان مجال النذب والاستغلال او الفساد وفردية الطفل هي المنبات الاكثر تكراراً، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة Becker (1992)، ودراسة Hepbum (1994)، ودراسة Knutson (1995)، ودراسة Mansel and Hurrelmann (1994)، وتفسر هذه النتيجة أن الأطفال المساء معاملتهم أنفعالياً كانوا يتعرضون بصورة دائمة للتجاهل والتحقير والتخويف والاستهزاء، ويعانون من مشكلات سلوكية ونفسية. ووجدت Glasser (2002) أن الأساءة الأنفعالية يمكن أن تكون منبئاً قوياً بالأعاقات التالية في النمو النفسي للأطفال وهذا ما يصح تسميته التغذية الأنفعالية حتى وان كان الطفل معافياً بدنياً يمكن أن يفشل في الارتقاء النفسي والعضوي بل يمكن أن يصل به الأمر الى الموت، وعلية يمكن أن يعاني الأطفال المساء معاملتهم انفعالياً من القلق والاكتئاب وبطيء أو تأخر في النمو النفسي وأنخفاض تقدير الذات، وعلى الرغم من صعوبة ملاحظة علامات مرئية للأساءة الانفعالية فأن آثارها يمكن أن تظهر في هذه

المجموعة من المنبئات، وتفسير هذه الظاهرة يعود الى أن الجيل الناشيء في بلادنا يتعرض الى عوامل القلق والفشل والحيرة والأضطرابات في حياة النفسية في وقت مبكر، وهو لا يتمتع بالأمكانيات التي يمكن اعتبارها واقية أو مبددة لهذه العوامل سواء كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية، أما في البلدان الغربية فأن هذه الأمكانيات أكثر تيسرا في سن الشباب وأسهل تصرفاً لطاقتهم وحاجاتهم النفسية والبايولوجية (كمال، ١٩٩٤). اما نتائج تحليل البيانات لدى الاناث فتشير الى ان التفاعل السلبي والنبذ هما المنبأ الأكثر تكراراً، مع ظهور الاستغلال او الفساد فضلا عن فردية الطفل كانت منبئة لمرة واحدة في اضطراب التصرف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Worgal (1990)، وهي نتيجة لم تختلف عن ماجاءت به نتيجة التنبأ للاضطراب التصرف للذكور، لكن الاختلاف كان في ظهور منبأ التفاعل السلبي ضمن تنبئات الاناث ويبدو أن فقرات هذا المجال كانت أكثر تأثيراً بالنسبة للاناث عنة في الذكور وهذا يعود الى طبيعة افراد العينة وعلاقتها مع مقدمي الرعاية لها وكيفية نظرتهم للأطفال الاناث. لكن درجة التنبأ للمجالات الثلاثة الأخرى كانت عند الذكور أعلى مما عليه عند الاناث وهذا يشر ان الأساءة الانفعالية عند الذكور اعلى تنبأً مما عليه عند الاناث، أذ جاء مجال التفاعل السلبي حاملاً بين طياته فقرات يبدو أن تأثيرالثقافة السائدة قد أثر عليها بشكل أو بآخر، فالبعض لايقدر قابلية الأطفال الاناث في تحقيق الاعمال الناطة اليهم أو معاملتهم بأسلوب خشن أو التكلم معهم بالسوء أمام الآخرين وأشعارها أنهم يستحقون هذه المعاملة السيئة، حيث تشير الأدبيات أن مثل هذه الثقافة تنتشر في المجتمعات الفقيرة وذات العدد السكاني الكبير لأفرادها وفي مجتمعات قد يكون الآباء قد تعرضوا للظروف نفسها أو مشابه لما يحل للأطفال في وضعهم الحالي، وهذا ما ذكره Kaplan (1994) بأن الاضطرابات السلوكية والانفعالية يزداد

أنتشاره بين المجتمعات التي تعاني من مصاعب نفسية وظروف حياتية صعبة أكثر من انتشارها بين باقي المجتمعات.

التوصيات

١. أعداد برامج علاجية في مجال اضطراب التصرف للأطفال المتعرضين للإساءة الأنفعالية، وزيادة الوعي الأخلاقي والتربوي والعلمي وواجبات المربين وقدمي الرعاية للأطفال من خلال الندوات والأجتماعات لذوي أمور الطلبة وتعزيز الدور الإعلامي في محاربة هذه الظاهرة.

٢. توجيه الآباء بأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة وذلك بالابتعاد عن أساليب الاستغلال والفساد للطفل، مثل تشجيعه على الكذب و الهروب من المدرسة وتعليمه لأساليب التسول واستخدام أساليب الحيلة والخديعة في تعاملاته مع الآخرين، والابتعاد عن أساليب نبذه ورفضه واجباره على اتباع معتقدات الآباء وتشجيعه لأساليب الحيلة والخديعة، وعدم الاعتراف بفرديته وقدراته وخصائصه النفسية، وعدم استخداما لتلبية احتياجات النفسية للآباء، وذلك من خلال إقامة دورات تثقيفية لأولياء الأمور في المدارس من قبل المتخصصون في التربية وعلم النفس وذلك لمساعدة الآباء على تخطي المشاكل التي تواجههم خلال تربية أبنائهم.

٣. تحسين العلاقات والتفاعلات الايجابية مع الطفل وعدم الحاق الازى بهم وأهمالهم، ومراقبتهم في الحدود المعقولة وعدم أنزال العقاب الصارم بهم عند الحين والآخر، مما يآثر في الأطفال ويجعلهم يسلكون سلوك مغاير غير مرغوب به كرد فعل لمواجهة السلوك الأبوي.

المصادر

- البداينة، ذياب موسى (١٩٩٩). *التطبيقات الاجتماعية الانترنت من منظور امني*. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.
- الرشيد، عبدالله (١٩٨٥). *سوء معاملة الاطفال*. الكويت: الجمعية الكويتية اتقدم الطفولة العربية.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٦). *سيكولوجية الاطفال غير العاديين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العسيري، عبد الرحمن (٢٠٠١). *الانماط التقليدية والمستحدثة اسوء معاملة الاطفال*. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.
- كمال، بدرية (١٩٩٤). *الاساءة للطفل: دراسة نفسية اجتماعية*. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة، ٢٥٩-٢٦٦، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic statistical manual of mental disorders DSM- IV-*. Washington, D. C.: American Psychiatric Association.

Centuries of childhood: A social history of (Aries, P. (19٨٩). *Child family life*. In D. Cicchetti and V. Carlson, (Eds.), *maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. pp. 39-75. New York: Cambridge University Press.

Child Abuse Prevention and Treatment Act (1974). Public Law 93-247, 42 U.S.C. §5101 Sec. 3.

Dallas, R. & McLaughlin, E. (1993). *Social Problems and the Family*. London: SAGE Publications.

Reber, E. & Reber, A. (2001). *The penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.

- Glasser, D. (2002). *Emotional abuse and neglect*. Child Abuse & Neglect, 26, 697-714.
- Korbin, J. (1991). 'Cross-cultural perspectives and research directions for the 21st century'. *Child Abuse and Neglect*, 1, 67 - 77.
- Lewit, G. L. (1994). Reported child abuse and neglect. *The Future of Children*, 4, 233-242.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994). External and internal forms of processing problems among Adolescents. *Aggression & Psychosomatic Complaints Social Welt*, 45 (2), 147-179.
- McCurdy, K., and Daro, D. (1994). Child maltreatment: A national survey of reports and fatalities. *Journal of Interpersonal Violence*, 9 (1), 75-94.
- National Research Council (1993). *Understanding Child Abuse and Neglect*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Woody, R, H. (2003). *Behavioral problem in the school: recognition, diagnosis, and behavioral modification*. New York: Appleton.
- Worgal, K. J. (1990). Rorschach comparisons of physically abuse Problematic and normal school-age children, *Dissertation Abstracts International*, 50 (11), 5340.
- Zirpoli, T. (1986). "Child Abuse and Children with Handicaps." *Remedial and Special Education*, 1, 39-48.

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

ملحق ١: أسماء الخبراء

ت	الخبراء	مكان العمل
١	أ د خليل ابراهيم رسول	جامعة بغداد - كلية الآداب
٢	أ د محمود كاظم التميمي	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
٣	أ د نادية شعبان	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
٤	أ د وهيب الكبيسي	جامعة بغداد - كلية الآداب
٥	أ م د سعد عبد الزهرة	الجامعة المستنصرية - كلية الآداب
٦	أ م د سلوى عقراوي	الجامعة المستنصرية - كلية الآداب
٧	أ م د صالح مهدي صالح	الجامعة المستنصرية - كلية الآداب
٨	أ م د علي عودة الحلفي	الجامعة المستنصرية - كلية الآداب
٩	أ م د محمود شمال حسن	الجامعة المستنصرية - كلية الآداب
١٠	د بشير فاضل	مستشفى بغداد التعليمي
١١	د عامر عماش العاني	مستشفى ابن الرشد
١٢	د عباس عزيز	مستشفى الرشاد

ملحق ٢: مقياس الأساءة الانفعالية

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب ...

تحية طيبة ...

من خلال علاقتك مع أبويك لابد وان تراكمت لديك معلومات عن طبيعة هذه العلاقة، أرجو التعبير عنها من خلال أجابتك على الفقرات التي تناولت هذه العلاقة. ولتكن أجابتك على الفقرة بوضع علامة (✓) على الاختيار الذي يعبر عن صدق أجابتك، علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي فقرة تجيب عنها. شاكرين تعاونك معنا .

"مع بالغ الود والتقدير"

الفقرات	ينطبق	ينطبق	لاينطبق
ت	علي بدرجة كبيرة	علي بدرجة قليلة	علي تماما
١	يشجعني أبوي على السرقة		
٢	يتألم أبوي عندما تقع لي مشكلة		
٣	أشعر بقرب أبوي مني		
٤	يشجعني أبوي في سلوكي الجيد		
٥	يمنعني ابوي من تعلم اشياء جديدة		
٦	يعلمني أبوي أساليب التسول		
٧	يشجعني أبوي على الكذب		
٨	يشعري ابوي بكياني المستقل		
٩	أشعر بالنبذ من جانب أبوي		
١٠	يرغب أبوي بتحقيق مافشلوا في تحقيقه		
١١	يشعري أبوي أنني أستحق معاملة سيئة		
١٢	يتكلم أبوي عني بالسوء أمام الآخرين		
١٣	يتعامل أبوي معي بأسلوب خشن		

الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة.....
 م.د. مهدي كاظم داخل - أ.م.د. نمير حسن

الفقرات	ينطبق	ينطبق	لاينطبق
ت	علي بدرجة كبيرة	علي بدرجة قليلة	علي تماما
١٤	يشجعني أبواي على أساليب الحيلة والخديعة		
١٥	يطلب مني أبواي أعمال تفوق قدرتي		
١٦	يشجعني أبواي على تناول المسكرات		
١٧	اشعر أن ابواي يتضايقان من أستمراضي في الدراسة		
١٨	أبواي مشغولان عني بمشكلاتهما		
١٩	يجبرني أبواي على مشاهدة احداث العنف		
٢٠	يشاركني أبواي في أحزاني		
٢١	يهتم أبواي بمعاناتي		
٢٢	يشتمني أبواي أمام الآخرين		
٢٣	يجبرني ابواي على اتباع مايعتقدانه انه صائب		

ملحق ٣: مقياس اضطراب التصرف

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب ...

تحية طيبة ...

ادناه بعض المواقف التي من الممكن ان تواجهها، ارجو التعبير عن ماتشعر به من خلال الاجابة عن الفقرات التي يتضمنها المقياس. ولتكن أجابتك على الفقرة بوضع علامة (✓) على الاختيار الذي يعبر عن صدق أجابتك، علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي فقرة تجيب عنها. شاكرين تعاونك معنا.

"مع بالغ الود والتقدير"

ت	الفقرات	ينطبق علي بدرجة كبيرة	ينطبق علي بدرجة قليلة	لاينطبق علي تماما
١	أهدد زملائي حينما يقومون بأزعاجي			
٢	أضرب الحيوانات التي أصادفها			
٣	اظهر قوتي تجاه من يخالفني			
٤	الجا إلى الغش في الامتحانات			
٥	أعمد إلى إشعال الحرائق بقصد أضرار من يؤذي			
٦	ألجأ إلى الخداع للحصول على ما أريد			
٧	أعيب بممتلكات الآخرين الذين لأحبه			
٨	اتجنب الالتزام بتوجيهات والدي			
٩	أتاخر ليلاً خارج البيت مع أصدقائي			
١٠	أنتزع حقي من الآخرين بالقوة			
١١	أبيت خارج البيت بدون علم أهلي			
١٢	أغيب من المدرسة			
١٣	استخدم أدوات مؤذية في عراكي مع الآخرين			
١٤	ألجأ إلى الهروب من المنزل عندما أتشاجر مع أبوي			
١٥	أبدأ بالشجارات قبل الآخرين في خلافاتي معهم			
١٦	يعجبني تدخين السكائر مثل الكبار			
١٧	ألجأ إلى الغش في الامتحانات			
١٨	ألجأ إلى سرقة الآخرين لأحصل على ما أريد			

التربية الخاصة والإعلام التربوي

د.نجيه إبراهيم محمد الدليمي

الفصل الأول

- المقدمة :

تعد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات الهامة والشرائح المؤثرة في مجتمعنا ووطننا، ذلك إن هذه الفئة على الرغم مما امتحنهم الله من بلاء، فإنهم صابرون ، وجادون ومجتهدون، بل أن بعضهم موهوب بالفطرة، والبعض الآخر مخترع أو شاعر أو فنان أو أديب يجيد رسم اللوحات التعبيرية. ولما كان الحال كذلك، فانه ليس هناك بديلا من أن نولي هذه الشريحة الاجتماعية كل الاهتمام والتقدير الذي تستحقه، لا يبقى تعاملنا معها، محصورا في إطار التعاطف واللياقة في التعامل، مما يعبر عن الشفقة والحنو، إن مثل هذا التصرف وإن كان واجبا يفرضه حسن اللياقة الاجتماعية، فان الواجب أيضا أن نقدم لهذه الشريحة كل العون المادي والتعليمي والنفسي، وتوفير مطالبهم التي تمثل ابسط الحقوق التي يجب توفيرها لمن هم في مثل هذه الحالة، فهم ليسوا ناقصي عقل أو غير قادرين على المشاركة في بناء الوطن، لكنهم بحاجة إلى مستلزمات بسيطة تسهل لهم هذه المشاركة وتشعرهم بأنهم مازالوا قادرين على البناء والعطاء كغيرهم من الأسوياء. لذا لابد ضرورة توفير مناخ إعلامي تربوي لهم وتوفير ثقافة أسرية ، ومجتمعية تستطيع فهم طبيعة هذه الشريحة وكيفية التعامل معها واكتشاف قدراتها وإمكانياتها الدفينة ، ومن ثم تسليط الضوء عليها وعلى القائمين بالعمل في هذا المضمار من معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة ، ودورهم في

رعاية تلاميذ التربية الخاصة، وعدم وسمهم بألقاب معيبة وتسميات تبتعد كل البعد عن تصنيفاتهم التي يصنفون ضمنها والتي سيتم التعرف عليها في البحث الحالي .

- مشكلة البحث:

تتجلى مشكلة البحث في إن القضايا الإنسانية ومنها قضية التربية الخاصة لا تحتاج إلى العواطف والانفعالات بقدر ما تحتاج إلى الوعي بأبعادها ومنها البعد الإعلامي ، وبالنظر لما توليه وزارة التربية من اهتمام بالأطفال بطيئي التعلم من أجل تقريبهم إلى أقرانهم الأسوياء ، وذلك من خلال ما تقدمه من تسهيلات كفتح الصفوف الخاصة وإعداد الكوادر المدربة لتعليم هذه الشريحة من تلاميذ التربية الخاصة إضافة إلى تزويدهم بالطرائق الحديثة للتعليم والاستعانة بالمعينات التربوية الخاصة. لذلك فإن الحاجة إلى الإعلام التربوي الموجود في المديريات العامة التابعة لوزارة التربية لازالت قيد التجربة في تفعيل الدور الإعلامي (محمد، ٢٠٠٨ ، ص ٢) .

ان تجربة التربية الخاصة لازالت بحاجة إلى الإعلام التربوي لإظهارها بالوجه الحضاري والثقافي الذي يليق بالمجتمع الذي نعيش فيه، ونبذ النظرة السلبية تجاه هذه الفئات ، إضافة إلى ان تعليم هذه الفئة تنطوي على تحديات وصعوبات كبيرة ، كذلك إلى ما يتعرض له معلمو ومعلمات التربية الخاصة من ضغوط وتحديات لا يتعرض لها المعلمين العاديين ، فهم يواجهون ضغوط خاصة تتبع من كون المتعلم بطيء التعلم ، فالطفل بطيء التعلم بحاجة لفهم ما يعانيه من خصائص شخصية دون مستوى التلميذ العادي ، ومعرفة مشكلاته ومعالجتها، كما أيضا لابد من معرفة مشكلات معلمي التربية الخاصة ومعالجتها، لكونهم ذوي مساس مباشر لهذا الواقع والتعرف على الأساليب والطرائق والاقتراحات التي من شأنها تطور واقع التربية الخاصة . وهذا لا يتم مالم يوجه له الإعلام التربوي الفعال ونقل

واقع تجربة التربية الخاصة بحقيقتها الصريحة والجريئة ووضع المعالجات اللازمة لها (محمد، ٢٠١١، ص ٣٩٥).

– أهمية البحث الحاجة إليه:

يعد موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس مقارنة بموضوعات هذا الميدان، مثل :علم النفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي،.. وتعود جذور هذا الموضوع وبداياته إلى النصف الثاني من القرن العشرين. وهناك موضوعات كثيرة تغذي ميدان التربية الخاصة منها: علوم النفس والتربية، أما موضوع التربية الخاصة فهو يهدف إلى خدمة الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals) الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماما خاصا من المربين بهذه الفئة من الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس المناسبة لهم (صباحي، ١٩٩٤، ص ١٦٤).

لقد تحقق تطور كبير في مجال التربية الخاصة فيما يخص التقنيات الحديثة في التعليم على المستوى العالمي إلا ان هذا التطور في الواقع مازال مقتصرًا على مجموعة من الدول التي أخذت على عاتقها تنفيذ برامج التربية الخاصة في إستراتيجياتها التربوية من أجل تحقيق نتائج ايجابية لدمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع قدر الإمكان وفقا لقدراتهم الذاتية فضلا عن فسخ المجال الواسع أمامهم في المجال التربوي وذلك من خلال تأكيد القوانين والشرائع الدولية بتهيئة الحق لكل طفل من أطفال التربية الخاصة بالحصول على خدمات التربية الخاصة (علي، ١٩٩١، ص ١٢).

ويعد العراق من الدول السبّاقة في الأخذ بجانب هذا التطور في تعليم ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ بدأ العمل للاهتمام بهم عام ١٩٧٨ في المرحلة الابتدائية التي تزامنت مع تطبيق أحكام قانون التعليم الإلزامي عام ١٩٧٦ وفقاً لمادته المدارس التاسعة، وتم تشكيل اللجنة الوطنية العلمية العليا للتربية الخاصة التي أرسّت قواعد ودعائم التربية الخاصة ووضعت التعليمات الخاصة بها ثم وتوسعت التجربة لتشمل عام ١٩٨٣ المحافظات كافة. واعتبر يوم ٤ نيسان للاحتفال بأسبوع التربية الخاصة في وزارة التربية ومديرياتها كافة والتأكيد على جانب الإعلام التربوي في تسليط الضوء تجاه قضايا التربية الخاصة (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص ١).

وتتوزع فئات التربية الخاصة وهم (بطيئي التعلم، صعوبات التعلم، ضعاف البصر، ضعاف السمع، اضطرابات النطق واللغة، الاضطرابات السلوكية، والموهوبين)، وتفتح صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية، بعد ان يتم تشخيص التلميذ من قبل اللجنة الطبية الخاصة التي تقوم بفحص تلاميذ التربية الخاصة (محمد، ١) (٢٠٠٥ ص ١٦٦).

وعلى أساس ذلك خضعت التجربة العراقية إلى وقفات عديدة في مجالي التقييم والتطوير أهمها: تعديل المادة التاسعة من قانون التعليم الإلزامي أعلاه الخاصة برعاية المعوقين التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية ليحل محلها الفئات أعلاه وفي تحديد مفهوم الطفل بطيء التعلم وتعديل تعليمات صفوف التربية الخاصة. ويتطلب القيام بحملة إعلامية متواصلة على مدى (٧) سنوات للتعريف بأهداف صفوف التربية الخاصة على مستوى المؤسسات التربوية والمجتمعية وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة نتيجة للتطورات الحاصلة في ميدان الاتصال الجماهيري لما له من دور أساسي في تشكيل الوعي العام فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة من

خلال تكوين صورة ايجابية عنهم ويؤثر ذلك بشكل مباشر على الطفل وأسرته من ناحية وعلى العلاقات التفاعلية من ناحية أخرى ويأتي في مقدمتها المواقف المدرسية داخل الصف وخارجه مما يتطلب تسليط الضوء على الممارسات المتميزة في الدمج ونتائجها الايجابية على التلاميذ التربية الخاصة والجهود المبذورة لدى المعلمات وإدارات المدارس وتصحيح المفاهيم الخاطئة وتنقيف الأسر نفسيا وتربويا واجتماعيا في مجال التربية الخاصة (محمد، ٢٠٠٨، ص ١) . لذا تتضح أهمية الإعلام التربوي بعده من أهم الضرورات التي يجب تفعيله والتعريف بأهميته في البيئات المدرسية وخاصة بيئة التربية الخاصة، لما له من أثر كبير في حياة المجتمع بسبب دوره المتزايد في مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية حتى يكاد يكون حجر الزاوية في أي نشاط تربوي رغم تطور الإعلام تطورا واضحا وضمن مراحل متعددة متأثرا بالتطور الهائل لتقنيات ووسائل الاتصال ووسائل الإعلام وطرق إيصال المعلوماتية فقد أصبح عصرنا الحالي هو عصر الإعلام، لا التقنية الحديثة والتقدم في مجال الإعلام بلغ مستويات وأفاقا بعيدة المدى في فعالية الأثر وقوة التوجيه.(عبد العظيم، ٢٠١٠، ص١٦).

ان هذا التطور المذهل قد أدى بدوره إلى ظهور تحولات تقنية واجتماعية واقتصادية ، واثر بفاعلية على أسلوب وطرق ومناهج التدريس في جميع المراحل،وقد أسهمت هذه التحولات في مجال التقنيات بشكل مباشر في سرعة الحصول على المعلومات واستدعائها لمواجهة متطلبات العصر الحالي ومن هنا برزت أهمية الإعلام التربوي في مساعدة الجهات التربوية للتكيف مع هذه التغيرات المهمة والسريعة والاهتمام بثقافة التدريب المستمر والتخطيط المنظم للمستقبل (المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧، ص٢).

وتتضح أهمية البحث الحالي من طبيعة العلاقة بين التربية والإعلام وتتطلب من أهميته من حاجة المعلم للدور الإعلامي بعده الوسيلة الأمينة في نقل المعلومة للمتلقي، كما انه يعطي القدرة على التواصل بين أفراد المجتمع التربوي ويكسبهم الثقة في أفكارهم النيرة وتطور أعمالهم ويبرز نشاطات وقدرات ومواهب عناصر التربية من المدير والمعلم والطالب والأب والمشرف إلى وسائل الإعلام التربوية ويجعله بارزا أمام الآخرين (المملكة العربية السعودية،(١) ٢٠٠٧، ١٣١). لذا فان دور الإعلام التربوي يجب ان لا يقتصر على الاهتمام بعملية التربية العامة ، بل يجب ان ينظر بأهمية وخصوصية إلى عملية التربية الخاصة من خلال ما يمتلك من وسائل الاتصال الإعلامي ولما لهذه الوسائل من فوائد لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة اذ تتلخص هذه الفوائد من خلال حصولهم على حق الاتصال فيما يتعلق بالتعريف بقضاياهم وزيادة الاهتمام به ووضع موضع في المجتمع وإعطاءه الأمل في الحياة وتوسيع مداركه. وهناك الكثير من وسائل الإعلام التربوي يمكن ان تستثمر لخدمة عملية التربية الخاصة ومنها (الإذاعة، التلفاز، السينما، الانترنت، الفقرات الإعلامية، المسرح، استغلال اللوحات الإعلانية، استغلال المناهج الدراسية، الصحف والمجلات (محمد، ٢٠٠٨، ص ٢).

وما نود تأكيده ان يستمد الإعلام التربوي دوره من دور الإعلام العالمي وتوجيهه نحو قضايا ذوي الاحتياجات الخاصة والتي لولا الإعلام لما كان لها من اخذ حيز في الوجود، وتجلي ذلك من خلال الموثيق والإعلانات والعهد والاتفاقات والمشاريع العالمية والعربية التي أقرت فيها حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ، بالإضافة إلى ما نصت عليه المادة الخامسة (تعزيز المواقف الايجابية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة في النقطة ج - تشجيع جميع أجهزة وسائط الإعلام على عرض صورة ذوي الاحتياجات الخاصة على نحو يتفق والغرض من هذه الاتفاقية) (محمد، ٢٠٠٥، ص ١٦).

وتأتي أهمية البحث الحالي في عد الإعلام التربوي من أهم الضرورات التي يجب تفعيلها والتعريف بأهميتها في البيئات المدرسية عامة وبيئة التربية الخاصة خاصة. والنظر إلى قضية التربية الخاصة على إنها قضية عالمية والمناداة بحقوق فئاتها وذلك من خلال وجود وسيط إعلامي يمكن من خلاله النهوض بمستوى قضية التربية الخاصة واحتياجاتها من خلال الإعلام التربوي وتوصيل رسالته للمجتمع التربوي،ولهذا كان لابد من تناول موضوع التربية الخاصة والإعلام التربوي،ومن ثم وضع تصور بأهم البرامج التي تحتاجها عملية التربية الخاصة بما يسهم في تطوير أداء مسيرتها التربوية،خاصة ونحن نعيش في عصر تكنولوجيا المعلومات التي يشهدها العالم العربي والأجنبي، ومنها التطور في مجال التربية الخاصة، الا إن شريحة أطفالنا من ذوي الاحتياجات الخاصة لازالت تقتقر للكثير من الخدمات وسد نقص الاحتياجات في مدارس التربية الخاصة والافتقار إلى الكوادر المتخصصة والوسائل التعليمية اللازمة وكل مستلزمات العملية التعليمية،من منهج وطرق تعليمهم ومعالجة الضغوط التي تواجه العاملين في التربية الخاصة (محمد، ٢٠١١، ص٤). بالرغم مما نرى من اهتمام ظهر على الساحة في السنوات الأخيرة منذ احداث٢٠٠٣ على العراق ألا وهي منظمات المجتمع المدني والجمعيات والروابط غير الحكومية التي أخذت تتأدى بحقوق المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة، والتي كان للجانب الإعلامي الإسهام الكبير في تفعيلها من خلال وسائله المختلفة في الصحف والتلفاز والإذاعة والانترنت وغيرها،لكنها لازالت عاجزة عن الإيفاء بوعودها ولم تقدم بيانات وإحصائيات دقيقة في خدمة هذه الشريحة،وان مانود تأكيدده هو دور إعلامنا التربوي في وزارة التربية،وما نراه من اختلاف في الرؤى والفلسفات في العمل من خلال تواجد الإعلام التربوي في مديريات هذه الوزارة وتوحيد جهود العمل من خلال المنسقين الإعلاميين، وذلك لتفعيل دور العملية التربوية والتعليمية وإعطاء الأولوية والأهمية لقضية التربية الخاصة لانفرادها وتميزها بخصائص ثلاثة أولها كونها قضية إنسانية

بحته تستوجب تقديم الرعاية الإنسانية والعون بنية خالصة لله سبحانه وتعالى ، والثانية كونها صورة ومرآة تطور المجتمعات ورفقيها وهذا مايقاس على أساسه تطور أي مجتمع فيها من خلال تقديم الخدمات والبرامج لهم بما يتناسب واحتياجاتهم ويرفع من مستواهم أسوة بأقرانهم الأسوياء ، وثالثا كونهم شريحة مهمة من المجتمع لهم الحق في المساهمة في بناءه وتقدمه وحققهم في الحياة كأى شريحة من شرائح هذا المجتمع،ومن مبررات هذا لبحث ندرة الدراسات والبحوث في هذا الموضوع.

- أهداف البحث:

يهدف البحث تفعيل دور الإعلام التربوي والتثقيفي في بيئة التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى تحديد أهم احتياجات عملية التربية الخاصة من خلال مهمة الإعلام التربوي في تطوير تجربة التربية الخاصة.

- حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على معلمي صفوف التربية الخاصة والبالغ عددهم (٣٠٩) في مدينة بغداد بجانبها (الرصافة/ الكرخ) للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١.

- تحديد المصطلحات:

١-الإعلام:

- يعرف الإعلام لغويا بأنه (البليغ) فيقال بلغت القوم بلاغا أي أوصلتهم الشيء المطلوب فاعلم وابلغ وأوصل تعني إشاعة المعلومات وبثها وتعميمها ونشرها وإذاعتها على الناس.

- تعريف معجم مصطلحات الإعلام بأنه: نشر الأخبار والحقائق والأفكار والآراء بين الجماهير بواسطة وسائل الإعلام المختلفة كالصحافة والإذاعة والتلفزيون وذلك بغية التوعية والإقناع وكسب التأييد. فهو على ذلك وسيلة أساسية للعلم والمعرفة واكتساب الثقافة، ويعرف بأنه: تزويد الناس

بالاخبارالصحيحة والمعلومات السليمة والحقائق الثابتة التي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة من الوقائع أو مشكلة من المشكلات، بحيث يعبر هذا الرأي تعبيراً موضوعياً عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم وميولهم (حمزة، ١٩٧٨، ص ٧٥).

- يعرف العالم الألماني (أوتوجروت) الإعلام (هو التعبير الموضوعي لعقلية الجماهير ولروحها واتجاهاتها في الوقت نفسه (حمزة، ١٩٦٥، ص ٢٣).
- الإعلام التربوي مصطلح جديد نسبياً، ظهر في أواخر السبعينات عندما استخدمته المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) للدلالة على التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية، وأساليب توثيقها وتصنيفها،
- تعريف الإعلام التربوي : لقد أخذت التعريفات التي تناولت الإعلام التربوي أربعة اتجاهات رئيسة، وهي:
- الاتجاه الأول: ويعني بالإعلام التربوي (التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية، وأساليب توثيقها وتصنيفها والإفادة منها)، ويؤخذ على هذا التعريف انه يحمل دلالة هي اقرب ماتكون لمفهوم نظم المعلومات التربوية ، وليس لمفهوم الإعلام التربوي، فمجالات الإعلام التربوي هي نفسها مجالات العملية التربوية، وحيث ان كل المعارف العلمية والمهنية والاجتماعية يمكن ان تكون موضوعاً للعملية التربوية والبحث التربوي، فإنها بالتالي يمكن ان تكون مادة للإعلام التربوي.
- الاتجاه الثاني: ويرى ان تعريف الإعلام التربوي يمتد ليشمل الواجبات التربوية لوسائل الإعلام العامة (ان هذا الاتجاه، لا يعدو كونه رأياً، وليس تعريفاً للإعلام التربوي ،كونه منقوصاً، ويتصف بالعمومية، كما انه يثير مشكلتين أساسيتين، تتمثل المشكلة الأولى في تحديد المعايير التي يمكن الاستناد إليها

- في إصدار الأحكام على محتوى وسائل الإعلام العامة، في حين تتمثل المشكلة الثانية في أسس الالتزام التربوي والأخلاقي لوسائل الإعلام.
- الاتجاه الثالث: ويعرف الإعلام التربوي بأنه (المحاولة الجادة للاستفادة من تقنيات الاتصال وعلومه من أجل تحقيق أهداف التربية من غير تقريظ في جدية التربية وأصالتها، أو إفراط في سيطرة فنون الاتصال وإثارته عليها) ، ويؤخذ على هذا التعريف كونه تعريف توفيق متأثر بواقع الخلاف بين التربويين والإعلاميين حول تبعية هذا المصطلح ، إضافة إلى عدم التمييز بين مفهوم الاتصال ومفهوم الإعلام، وكذلك إغفال بعض الجوانب المهمة مثل: مضمون الرسائل الإعلامية للإعلام التربوي.
- الاتجاه الرابع: يقدم تعريفاً تبناه معهد الإنماء العربي ويرى أن الإعلام التربوي يقوم على البرامج التربوية في الإذاعة والتلفزيون، وعلى المجالات والنشرات التربوية، والمحاضرات والندوات (ومع أن هذا التعريف يحدد عدداً من وسائل الإعلام التربوي، غير أنه يوضح ماهية البرامج التربوية (المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧، ص٢).
- ٢- **التربية الخاصة: Webster,1978** : مصطلح يستخدم ليبدل على الأساليب والإجراءات التربوية المستخدمة مع الطفل الموهوب والمعوق، ويضيف أن كلمة خاصة تدل على أساليب وإجراءات تربوية متميزة ذات النوعية الاستثنائية التي لا تستخدم عادة في تعليم الطفل العادي (Webster,1978,p;25).
- تعرف التربية الخاصة على إنها جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً، ومواد ومعدات خاصة، وطرائق تربوية خاصة ، وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الاحتياجات الخاصة) (بطرس ، ٢٠٠٩، ص١٨).

٣- بطئي التعلم : عرفت اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة في

العراق بطئي التعلم بأنه طفل اعتيادي في إطاره العام إلا انه يجد صعوبة لسبب أو لآخر في الوصول إلى المستوى التعليمي الذي يصل إليه أقرانه الأسوياء في المعدل وهو لا يصنف ضمن فئة المتخلفين عقليا (راشد، ٢٠٠٢، ص ٣٥).

- بطئي التعلم:عرفه (صاموئيل أ - كرك Samuel A. Kirk) : ان الطفل بطيء التعلم هو من تتراوح نسبة ذكائه بين (٨٠ - ٩٠) (Kirk.1972,p;12).

- وعرفه ماكملان Macmillan :ذلك الطفل الذي غالبا ما يحصل على نسبة ذكاء في اختبارات الذكاء الفردية دون المعدل بقليل وتراوح بين (٧٥ - ٩٥) درجة. (Macmillan.1977,p;51).

- وعرفه اثناثيوس وآخرون : هو مصطلح يطلق على الأطفال الذين يحضرون المدرسة ولديهم صعوبة في التعلم على الرغم من أنهم يظهرون عجزا واضحا في المجال الانفعالي أو الحسي أو العقلي أو البدني (اثناثيوس وآخرون، ١٩٨٣، ص ٢٤).

٤- معلمات التربية الخاصة: معلمات ومعلمي معدات إعداد خاصا لتعليم

فئات التربية الخاصة والتي تتكفل بها وزارة التربية وهم من (بطئي التعلم، صعوبات التعلم،ضعاف البصر، ضعاف السمع، مشكلات النطق) وهم من خريجي قسم التربية الخاصة في كلية المعلمين الأساسية ويمكن الاستعانة بخريجي قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية جامعة بغداد من الراغبين للعمل مع هذه الفئات، وتختلف بذلك عن معلمة الصف الاعتيادي في طريقة تعليمها للتلاميذ بطئي التعلم بإتباعها طرق وبرامج ومناهج وأساليب التربية الخاصة في تعليم هذه الفئات (محمد، ٢٠١١، ص ٢٩٦) (١) .

– التربية الخاصة والإعلام التربوي تعريف الباحث إجرائيا: هي

مجموعة الخدمات والوسائل التي يمكن ان يقدمها الإعلام التربوي من خلال وجوده كقسم في مديريات التربية إلى شعبة التربية الخاصة في مديريات التربية من الجانب الإعلامي وتنمية وارتقاء مسيرة التربية الخاصة ويمكن الاستدلال على ذلك من الدرجة التي تحصل عليها معلمة التربية الخاصة من خلال استجابتها لمقياس (التربية الخاصة والإعلام التربوي) المعتمدة في البحث الحالي.

الفصل الثاني

- مفهوم الإعلام التربوي والتربية الخاصة:

كلمة إعلام تعني أساسا الأخبار وتقديم معلومات ، إن اعلم ، ويضح في هذه العملية، عملية الإخبار، وجود رسالة إعلامية (أخبار - معلومات - أفكار - آراء) تنتقل في اتجاه واحد من مرسل إلى مستقبل ، أي حديث من طرف واحد، وإذا كان المصطلح يعني نقل المعلومات والأخبار والأفكار والآراء، فهو في نفس الوقت يشمل أية إشارات أو أصوات وكل ما يمكن تلقيه أو اختزانه من أجل استرجاعه مرة أخرى عند الحاجة، وبذلك فإن الإعلام يعني تقديم الأفكار والآراء والتوجيهات المختلفة إلى جانب المعلومات والبيانات بحيث تكون النتيجة المتوقعة والمخطط لها مسبقا (عبد العظيم، ٢٠١٠، ص ٢٤).

كما يعني المصطلح تقديم الأخبار والمعلومات الدقيقة الصادقة للناس، والحقائق التي تساعد على إدراك ما يجري حولهم وتكوين آراء صائبة في كل ما يهمهم من أمور.

- وعرف أيضا بأنه: نشاط اتصالي بال جماهير العريضة تتوفر فيه الموضوعية والصدق فيما ينقل من أخبار وحقائق ومعلومات. كما عرف بأنه: كافة أوجه النشاط الاتصالية التي تستهدف تزويد الجمهور بكافة الحقائق والأخبار الصحيحة والمعلومات عن القضايا والمشكلات ومجريات الأمور بطريقة طبيعية مما يؤدي إلى خلق أكبر من درجة من الوعي والمعرفة والإدراك لدى جمهور المتلقين (عبد العظيم، ٢٠١٠، ص ١٤).

ظهر مصطلح الإعلام التربوي حديث وذلك أثناء انعقاد الدورة السادسة والثلاثين للمؤتمر الدولي للتربية عام ١٩٧٧م ومع التطور التقني الهائل الذي طرا على وسائل الإعلام في العقود الثلاثة الأخيرة ، والذي تمثل في إلغاء الحواجز الزمنية والمكانية من خلال تقنية البث الثقافي عبر الأقمار الاصطناعية، تطور مفهوم الإعلام

التربوي، وامتد ليشمل الواجبات التربوية لوسائل الإعلام العامة المتمثلة في السعي لتحقيق الأهداف العامة للتربية في المجتمع، والالتزام بالقيم الأخلاقية، ويعزى هذا التطور للأسباب الآتية:

١- تطور مفهوم التربية الذي أصبح أوسع مدى ، وأكثر دلالة فيما يتصل بالسلوك وتقويمه ، والنظرة إلى التربية على إنها عملية شاملة ومستدامة، وتحررها من قيود النمط المؤسسي الرسمي.

٢- انتشار وسائل الإعلام على نطاق واسع، وتنامي قدرتها على جذب مستقبل الرسالة الإعلامية، وبالتالي قدرتها على القيام بدور تربوي مواز لمثل تقوم به المؤسسة التربوية الرسمية.

٣- تسرب بعض القيم السلبية، والعادات الدخيلة على ثقافة المجتمعات، وتحديدًا في البلدان النامية تحت غطاء حرية الإعلام (المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧، ص٢).

أهداف الإعلام التربوي:

- ١- الإسهام في تحقيق سياسة التعليم.
- ٢- تنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، والمثل العليا في المجتمع.
- ٣- العمل على غرس تعاليم الشريعة الإسلامية وبيان سماحة الإسلام.
- ٤- تلمس مشكلات المجتمع، والعمل على بث الوعي التربوي تجاهها.
- ٥- التعريف بجهود الدولة تجاه الوطن وأبنائه.
- ٦- متابعة وسائل الاتصال، والاستفادة من الرؤى العلمية، والوقوف على مطالب الميدان من خلال ما تنبئه من معلومات.
- ٧- القيام بالبحوث وتشجيعها في جميع الميادين التربوية.
- ٨- تبني قضايا ومشكلات التربية والتربويين والطلاب ومعالجتها إعلاميا.
- ٩- إبراز دور المدرسة بوصفها الوسيلة الأساسية للتربية والتعليم.

١٠- خلق علاقة ايجابية مبنية على الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء الجهاز والمجتمع بما يساعد في زيادة العطاء والإخلاص في العمل.

١١- الاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية:المعلم، الطالب،المنهج، المبنى المدرسي،ولي الأمر.

١٢-التواصل مع المجتمع من خلال نشر الأخبار، وتزويد الرأي العام بالمعلومات الصحيحة عن البرامج والمشروعات التربوية والتعليمية التي تحقق المسؤولية الجماعية للعمل التربوي.(المملكة العربية السعودية،٢٠٠٧ ، ص٢)(١).

- مجالات ووسائل الإعلام التربوي وبرامجه:

تتنوع مجالات الإعلام التربوي وبرامجه، ومنها:

- ١- برامج التربية الوقائية.٢- برامج التربية البيئية.٣- برامج الإرشاد التربوي
 - ٤- البرامج التعليمية المتخصصة.٥- الإدارة المدرسية.٦- برامج التوعية العامة.
- أما وسائل الأعلام التربوي فمنها: التلفزيون ،الإذاعة، الصحف ، النشرات والمطويات والمطبوعات المدرسية ،المسرح التربوي ، الملصقات ،الكتب والدوريات المتخصصة، اللقاءات العامة ، الملفات الصحفية ، شبكات الحاسب الآلي ،الإذاعة المدرسية ،المعارض الفعاليات والأنشطة الطلابية ، وهناك مركز مصادر التعلم في المدرسة و استخدام الجوال (المملكة العربية السعودية (المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧ ،ص ١) (٢).

- مفهوم التربية الخاصة:

يستخدم مصطلح "التربية الخاصة- *Special Education*" في المفهوم العلمي والعملية للدلالة على الخبرات التعليمية والخدمات الهادفة المنظمة التي تستخدم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من معوقين وموهوبين على حد سواء لتوفير أجواء مناسبة لهم في النمو السليم لتحقيق إمكانياتهم إلى أقصى مستوى يمكن أن يصل إليها جو يسوده الحب والاطمئنان، كما يستخدم مصطلح التربية الخاصة للدلالة على المظاهر في العملية التعليمية التي تستخدم مع الأطفال المعوقين أو الأطفال الموهوبين ولا تستخدم عادة مع الغالبية العظمى من الأطفال المتوسطين (علي، ١٩٩١، ص ١٢).

ويمكن تعريف التربية الخاصة من خلال أكثر من منظور، فالبعض قد ينظر لها من زاوية قانونية: والبعض الآخر قد يراها من زاوية إدارية بحتة، على اعتبار إنها جزء من النظام المدرسي: ومجموعة أخرى قد تنظر لها من منظور اجتماعي أو سياسي على اعتبار إنها إحدى ثمار حركة الحقوق المدنية لكونها تعكس التغيرات في الاتجاهات المجتمعية نحو الإعاقة بشكل عام. لكن جميع التعريفات السابقة هذه لا تتحدث عن روح التربية الخاصة أو جوهرها، فجوهر التربية الخاصة هو التعليم. لذلك سيرتكز الحديث عن التربية الخاصة ضمن هذا الإطار (الصمادي، وآخرون، ٢٠٠٣، ص ١١).

مما تقدم يمكن تعريف التربية الخاصة بأنه (هي مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف). (القمش، ٢٠٠٧، ص ١٦).

-أهداف التربية الخاصة:

١- التعرف على الأطفال غير العاديين من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسب.

٢- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة على حدة.

٣- إعداد طرق تدريس لكل فئة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس من الخطة التربوية الفردية.

٤- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين، أو المعاقين عقليا، أو المعاقين سمعيا...

٥- إعداد برامج للوقاية من الإعاقة بشكل عام، والعمل مايمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية (بطرس، ٢٠٠٩، ص١٢).

- فئات التربية الخاصة:

يمكن الإشارة في هذا الصدد الى وجود ثماني فئات من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال غير العاديين (Categories of Exceptional Children) تتطوي تحت مظلة التربية الخاصة وهي:

١- الموهبة والإبداع Giftedness and Creativity

٢- الإعاقة العقلية Mental Impairment

٣- الإعاقة البصرية Visual Impairment

٤- الإعاقة السمعية Hearing Impairment

٥- الإعاقة الانفعالية (السلوكية) Emotional Impairment

٦- الإعاقة الحركية Motor Impairment

٧- صعوبات التعلم Learning Disabilities

٨- اضطرابات النطق واللغة Language&Speech Disorders

(القمش، ٢٠٠٤، ص٢٠).

إن لكل فئة صفاتها وخصائصها المميزة، لكننا نود التأكيد على انه من الخطأ الاعتقاد بان هناك نوعين من الأطفال، طفل عادي وطفل خاص، بل يجب ان نؤكد بان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يشبهون الأطفال العاديين أكثر من اختلافهم عنهم. وبيان كل الأطفال مهما كانت تصنيفاتهم هم أفراد فريدون من نوعهم وجميعهم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام، لكن اختلاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن متوسط أداء المجموعة هو اختلاف كبير مما يستوجب تقديم برامج فردية لهم. ويمعن النظر في تقديم الخدمات التربوية الخاصة لفئات التربية الخاصة (الصمادي وآخرون، ٢٠٠٣: ص٨).

أما في مجتمعنا العراق فتتوزع هذه الفئات على وزارتي العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة التربية التي وزارة التربية بفئات بطيئي التعلم، صعوبات التعلم، ضعف البصر، ضعف السمع، وصعوبات النطق والموهوبين (وزارة التربية، ٢٠٠٤، ص٢).

إن برامج التربية الخاصة لاتعني بأنها خاصة في كل شيء وإنما متكاملة للأشخاص غير الاعتياديين وإنما منفصلة كلياً عن برامج التربية المعتاد عليها للأشخاص والأطفال الاعتياديين بل مرتبطة مع الإطار العام للتربية الشكليه – الاعتيادية من حيث تقديم الخدمات والحقوق لجميع الأفراد إلا إنها تنفرد ببعض الخصوصية من حيث المناهج والإعداد بتهيئة الكادر الخاص وكل ماتحتاج إليه التربية الخاصة من إعداد متكامل من الأبنية والمعدات الخاصة والاهداف التي تخطط على مستوى الجانب الاجتماعي والفكري. إن الفلسفة الحديثة للتربية الخاصة رفضت مبدأ رعاية الأطفال المصابين بإعاقة جسمية أو نفسية أو اجتماعية فقط بل تجاوزت ذلك من مجرد رعايتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق مع القيم الاجتماعية السائدة إلى تأكيد الجوانب الوقائية من حصر الإعاقة وعدم بروزها في المجتمع لتقف أمام تقدمه، ومن ثم فان حالات التأخر في النمو

والإعاقة الجسمية لم تعد مجرد حالات من الواجب رعايتها، بل أصبحت تمثل مشكلات يجب التخفيف من حدتها أو التعويض عنها (علي، ١٩٩١، ص ١٢).

لقد تحقق تطور كبير في مجال التربية الخاصة فيما يخص التقنيات الحديثة في التعليم على مستوى عالمي إلا إن هذا التطور في الواقع مازال مقتصرًا على مجموعة من الدول التي أخذت على عاتقها تنفيذ برامج التربية الخاصة في إستراتيجياتها التربوية من أجل تحقيق نتائج إيجابية لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع قدر الإمكان وفقًا لقدراتهم الذاتية فضلًا عن فسح المجال التربوي وذلك من خلال تأكيد القوانين والشرائع الدولية بتهيئة الحق لكل طفل بالحصول على التربية (بطرس، ٢٠٠٩، ص ٤).

- التربية الخاصة (الواقع والطموح):

- واقع التربية الخاصة في العراق:

لقد ظهر الاهتمام بالتربية الخاصة في العراق في منتصف السبعينات عام ١٩٧٦، إذ شكلت اللجنة العلمية الوطنية للتربية الخاصة عام ١٩٨٥-١٩٨٦ ووضعت تعليمات صفوف التربية الخاصة وتعريف الطفل بطيء التعلم والقيام بفتح صفوف التربية الخاصة في محافظة بغداد حيث أسست خمسة صفوف في جانب الرصافة وخمسة أخرى في جانب الكرخ وبلغ عدد المستفيدين من التلاميذ في سنة الافتتاح (٢٢) تلميذًا وقد أسهمت اللجنة العلمية الوطنية للتربية الخاصة إسهامًا كبيرًا بشكل فعال في تطور الجانب النوعي لهذه التجربة وتقويمها علميًا وفي إرساء دعائم التربية الخاصة . وبالرغم الأحداث والظروف التي مرت على العراق إلا إن التجربة تنمو وتتطور ويتم تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم وضعاف السمع وضعاف البصر من قبل لجان متخصصة لهذا الغرض وبالتعاون مع معلمات الصفوف الأولى، ويتم إعداد

معلمات التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة في معهد إعداد المعلمين في ضوء مناهج خاصة لذلك ويتم تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة وهناك إشراف تربوي خاص لها (المؤتمر الفكري الأول، ١٩٩١، ص ١٢). إلا أن تجربة التربية الخاصة لم تتطور وبشكل خاص نتيجة لما تعرض له بلدنا من ظروف عسيرة، ومن أهم السبلات التي تواجه تجربة العراق في هذه الصفوف:

١- عدم إدخال أيه تعليمات جديدة أو تطويرية للنهوض بهذه الصفوف بشكل علمي وتربوي حيث استمرت التعليمات التي أصدرتها وزارة التربية منذ عام ١٩٨٣-٢٠٠٠

٢- ضعف الدورات التطويرية المقامة لمعلمات التربية الخاصة .

٣-عدم وجود اهتمام مادي ومعنوي لمعلمات ومعلمي هذه الصفوف لتشجيع الإقبال على العمل في مثل هذا النوع من التعليم الذي يحتاج إلى الصبر والرغبة والإخلاص والإعداد الجيد.

٤- تنازل وانحدار وسائل التشخيص والقياس في كافة المحافظات والاعتماد على التشخيص الارتجالي المفتقر إلى العلمية.

٥- عدم وجود منافذ بديلة للأطفال الذين لا يحالفهم الحظ بالنجاح في الصفوف اللاحقة في المدرسة الابتدائية.

٦- تبدأ صفوف التربية الخاصة من الصف الأول الابتدائي وتنتهي في الصف الرابع الابتدائي ويترتب على ذلك عدة عوامل سلبية في هذه السنة بالذات منها:
أ- يواجه التلاميذ الناجحون من الصف الرابع (تربية خاصة) إلى الصف الخامس (اعتيادي) مشكلة التكيف مع الأطفال العاديين بعد مرور أربعة سنوات تعليم في الصف الخاص وإعداد كبيرة من التلاميذ الاعتياديين في الصف.

- ب- يصطدم الطفل من صفوف التربية الخاصة بعد نجاحه بمواد دراسية صعبة (كاللغة الانكليزية، الرياضيات) تفوق طاقته وإمكاناته وقدراته العقلية.
- ت- يتناوب على تعليم تلاميذ التربية الخاصة معلمون غير مؤهلين ومختصين في تعليم هذه الفئة، مما يسبب الإحباط لهم والرسوب وصعوبة حل مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (بطء التعلم). (راشد، ٢٠٠٢، ص ٤٥).

– التصور المقترح لمستقبل التربية الخاصة والإعلام التربوي في العراق:

تهدف تجربة التربية الخاصة إلى مواكبة عملية التنمية ومواكبة التطورات الجارية في العالم التي تسهم في معالجة أوضاع هؤلاء التلاميذ بطيئي التعلم لمسايرتهم مع أقرانهم الأسوياء ضمن الفئة العمرية الواحدة والمستوى الدراسي الواحد (المؤتمر الفكري الأول، ١٩٩١، ص ٧٧).

ان فئة بطيئي التعلم بحاجة إعداد وتأهيل تربوي وأكد هذا الجانب الإعلان العالمي لحقوق الطفل عام ١٩٥٩ بتوفير العلاج والتربية الخاصة التي تقتضيها حالة الطفل المصاب بعجز بسبب إحدى العاهات وأكد هذه الحقوق إعلان حقوق الطفل العربي الصادر عن الجامعة العربية عام ١٩٨٣ كما ان قانون التعليم الإلزامي رقم ١١٨ لسنة ١٩٧٦ ضمن حقوق التعليم المجاني لجميع المراحل الدراسية.

ان من ابرز أهداف التربية الخاصة في العراق هو تحقيق نمو متوازن للأطفال بطيئي التعلم وتزويدهم بقدر كبير من المهارات لتمكينهم من ممارسة متطلبات الحياة بشكل أفضل لهذا فان وزارة التربية وضعت كل إمكاناتها المتاحة في هذا الجانب في خدمة الأطفال بطيئي التعلم لهذا فان البحث الحالي يسلط الضوء

على واقع هذه التجربة من حيث واقعها والتصور المقترح لها (المليجي ،١٩٧٩ ص٢) .

تحتل مسألة التشخيص المسألة المهمة والحيوية في الوقت الحاضر لأنها الركيزة الأساسية في تحديد الأطفال الذين يعانون من عوق معين ، لهذا لا بد ان تكون اللجان المسؤولة عن التشخيص تضم مختلف الاختصاصات المطلوبة وعدم التركيز على اختصاص معين أو التهاون في مجال التشخيص ، وكذلك الاهتمام بالمعلمين والمعلمات من حيث الرغبة والإعداد والاهتمام أيضا بالبرامج الدراسية والاستمرار بتعليم هؤلاء الأطفال في المراحل الدراسية اللاحقة وعدم الاقتصار على مرحلة دراسية أو صف معين ولأجل ايلاء قضية التربية الخاصة الاهتمام الواجب اتخاذه كما هو متعارف عليه في الدول العربية والأجنبية (المؤتمر الفكري الأول ،١٩٩١، ص٨٠) .و لا بد من التركيز لتفعيل قضية التربية الخاصة من الجانب الإعلامي المجتمعي عامة والإعلام التربوي المتعلق بوزارة التربية خاصة، لان مانعصره اليوم من مستجدات تربوية متتابعة وتغيرات متلاحقة تحتم علينا جميعا العمل بصورة تعاونية متصلة نستطيع من خلالها استكمال المنظومة التربوية التعليمية المنشودة للعمل على توثيق أو اصر التعاون والتفاعل البناء إزاء قضايا التربية الخاصة ونحو أجيال سليمة وفاعلة في المجتمع والتي هي عماد الوطن و بالتعاون بين جميع اللاطراف المعنية بهذا الجيل فسوف نحقق النتائج الجيدة للارتقاء بكافة الفئات المجتمعة دون إهمال أي فئة من فئاته ونقصد فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. وذلك عن طريق تربية إعلامية جماعية.

الفصل الثالث

-إجراءات البحث:

- مجتمع البحث:

من اجل إعطاء صورة واضحة عن عينة البحث وكيفية اختيارها لتشمل البحث الذي اختيرت منه، لابد من إعطاء وصف مختصر لهذا المجتمع. تكون مجتمع البحث من (٣٨٢) معلماً ومعلمة تربية الخاصة في محافظة بغداد بجانبها (الرصافة / الكرخ) للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١. جدول (١) يوضح أعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة في محافظة بغداد بجانبها (الرصافة/ الكرخ)

جدول (١)

إعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة في محافظة بغداد بجانبها (الرصافة / الكرخ)

مديريات تربية محافظة بغداد العامة	عدد معلمي التربية الخاصة	عدد معلمات التربية الخاصة	المجموع
الرصافة الأولى	١١	٥٧	٦٨
الرصافة الثانية	٤	٣٢	٣٦
الرصافة الثالثة	١٥	٥٣	٦٨
الكرخ الأولى	٥	٤٢	٤٧
الكرخ الثانية	٢٤	٧٩	١٠٣
الكرخ الثالثة	١٤	٤٦	٦٠
المجموع	٧٣	٣٠٩	٣٨٢

- عينة البحث: تم اختيار (١٩١) معلماً ومعلمة تربية خاصة بصورة عشوائية من المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد وهي (الرصافة الأولى والرصافة الثانية والرصافة الثالثة والكرخ الأولى والكرخ الثانية والكرخ الثالثة). عينة البحث الحالي.

- أداة البحث: لكي يحقق البحث هدفه ، فقد وجد ان الاستفتاء أداة مناسبة لمثل هذا البحث (لأنه وسيلة ميسرة لتعريض المستفتين لمثيرات مختارة ومرتبطة بعناية بقصد للبيانات اللازمة) (Adams,1966,p;431).

ولغرض إعداد أداة البحث تم القيام بمجموعة من الإجراءات وهي:

١- مقابلة عدد من معلمي ومعلمات التربية الخاصة من اجل الحصول على معلومات تنفيذ البحث.

٢- حضور احتفالية أسبوع التربية الخاصة ، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تتعلق بقضايا التربية الخاصة التي تعدها المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الثانية ووزارة التربية ، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،كلية التربية الأساسية ومركز الدراسات النفسية والبحوث التربوية.

٣- الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بالتربية الخاصة للأطفال بطيئي التعلم. كما تم توزيع سؤال استطلاعي مفتوح على معلمي ومعلمات التربية الخاصة لأجل صياغة الفقرات بصيغتها الأولية والبالغ عددها (٣٠)، ملحق (١) يوضح ذلك.

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين* في هذا المجال لملاحظتها بشكلها النهائي والتحقق من صياغة الفقرات، وحدد لها ميزان

* (أسماء الأساتذة الخبراء المختصين في مجال التربية لخاصة وعلم النفس:

ثلاثي وهو(موافق جداً، موافق إلى حد ما، غير موافق) ملحق (٢) يوضح ذلك.

- صدق الأداة:

لغرض التأكد ان الأداة تصلح لقياس ما وضعت من اجله،اعتمد الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على نفس الخبراء المار ذكرهم لمعرفة فيما إذا كانت الفقرات في الاستبانة صالحة أم غير صالحة أو تحتاج إلى تعديل أو حذف أو إضافة.

حيث أشار أييل Ebel إلى ان أفضل وسيلة للصدق الظاهري هو ان يتم عرضها على عدد من الخبراء المختصين لمعرفة صلاحية العبارات والفقرات للصفة (Ebel,1972.p;555).

وبعد جمع البيانات والمعلومات تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق،كما تم تعديل الفقرات (٣، ١١، ٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٠) وحذف الفقرات (٢٦، ٨، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩) من المقياس لكونها قد حصلت على أدنى نقطة اتفاق (٧٠ %) وبذلك أصبح عدد الفقرات (٢٣) فقرة جاهزة للتطبيق على عينة معلمي ومعلمات التربية الخاصة. ملحق (٣) يوضح ذلك.

-
- ١- أ.د.شاكر مبدر جاسم علوم تربوية ونفسية /التربية للبنات/جامعة بغداد
 - ٢- أ.د.ليلي عبد الرزاق الاعظمي علوم تربوية ونف سية/كلية التربية /ابن رشد/جامعة بغداد
 - ٣- أ.م.د.عدنان عبد الستار القصاب تربية خاصة/التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية
 - ٤- أ.م.د.عدنان غائب راشد تربية خاصة/التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية
 - ٥- أ.م.د.زيد بهلول سمين تربية خاصة/التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية
 - ٦- أ.م.د.أمل داود سلمان رياض أطفال/التربية للبنات/جامعة بغداد

-الثبت:

تكون الأداة ثابتة وتعطي نفس النتائج إذا ما طبقت في فترتين مختلفتين على العينة نفسها، وبهذا تم باستخراج ثبات أداتهما بأسلوب إعادة الاختبار (الغريب، ١٩٧٧، ص٩٥). على عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة وكانت الفترة بين الاختبار الأول والثاني ثلاثة أسابيع، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، وكان معامل الارتباط بين الاختبارين (٧٩ ر ٠) ويعد هذا مقبولا في البحوث التربوية والنفسية.

وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيق الأداة على عينة البحث الأساسية المكونة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

٤- الوسائل الإحصائية:

٥- استخراج درجة حدة الفقرة والوزن المؤي:

$$(ت١ \times ٢) + (ت٢ \times ١) + (ت٣ \times صفر)$$

الوسط المرجح (درجة الحدة) = —

ن

حيث إن:

ت١: تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الأول

ت٢: تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الثاني

ت٣: تكرار الأفراد الذين اختاروا البديل الثالث

٦- معادلة ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات (السيد، ١٩٧٩، ص٥٢٤)

الوسط المرجح

$$٧- الوزن المؤي = \frac{\text{الوسط المرجح}}{١٠٠} \times ١٠٠\%$$

الدرجة القصوى

(الدرجة القصوى هي أعلى درجة في المقياس الثلاثي (٢) للدرجات (٢ ، ١ ، صفر)
(مجلة دراسات تربوية، ١٩٨٧، ص١٥٣)

الفصل الرابع

-عرض النتائج ومناقشتها

بعد جمع البيانات والمعلومات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخراج درجة الحدة والوزن المئوي ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

درجة حدة الفقرات ووزنها المئوي لفقرات مرتبة حسب تسلسلها تنازلياً

ت	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
١	نقل معاناة التربية الخاصة للسادة المسؤولين من قبل الإعلام التربوي.	٨٣ ر ٢	٩٤ ر ٤٤
٢	ايلاء قضية حقوق أطفال التربية الخاصة أهمية كبيرة وتضمينها في الدستور العراقي.	٧٣ ر ٢	٩١ ر ٢٦
٣	إشراك معلمي التربية الخاصة في برامج التلفاز التربوي للوزارة.	٦٩ ر ٢	٨٩ ر ٦٨
٤	تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة وعدم (وسم) التربية الخاصة بمسميات مختلفة.	٦٤ ر ٢	٨٨ ر ٩٥
٥	عقد لقاءات مع مؤسسات المجتمع لنشر الوعي الثقافي والعلمي لعملية التربية الخاصة.	٦٢ ر ٢	٨٧ ر ٣٠
٦	تخصيص عمود للتربية الخاصة في صحف ومجلات الوزارة.	٥٩ ر ٢	٨٦ ر ٥١
٧	تفعيل دور التربية الخاصة من خلال دور الإعلام التربوي.	٥٩ ر ٢	٨٦ ر ٥١
٨	عمل النشرات والبوسترات في المدارس التي تتواجد فيها صفوف التربية الخاصة.	٥٩ ر ٢	٨٦ ر ٥١

ت	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
٩	الاهتمام بتطوير مجال التربية الخاصة من خلال تبادل الخبرات داخل وخارج العراق.	٢٥٥ ر	٩٢ ر ٨٤
١٠	إعداد كراس خاص عن النشاطات السنوية لعملية التربية الخاصة في كل مديرية.	٢٥٢ ر	٨٤ ر ١٣
١١	إشراك إدارات المدارس وتفعيل دورها في التوعية والتثقيف بعملية التربية الخاصة.	٢٥٢ ر	٨٤ ر ١٣
١٢	استصدار قوانين وتعليمات جديدة في كل ما يطرأ على مسيرة التربية الخاصة.	٢٥٢ ر	٨٤ ر ١٣
١٣	توفير الاحتياجات التعليمية من وسائل ومستلزمات خاصة بتلاميذ التربية الخاصة.	٢٤٨ ر	٨٢ ر ٥٤
١٤	توفير مستلزمات (مكتب وكربي) لمعلمي التربية الخاصة.	٢٤٣ ر	٨١ ر ٩٥
١٥	نقل صورة مشرقة عن التربية الخاصة لنشاط العاملين المتميزين فيها.	٢٤٠ ر	٨٠ ر ١٦
١٦	تخصيص منسق إعلامي يعنى بشؤون التربية الخاصة في الوزارة.	٢٣٦ ر	٧٨ ر ٥٧
١٧	توزيع الكتب والمنشورات والمطويات على العاملين في مجال التربية الخاصة.	٢٣٦ ر	٧٨ ر ٥٧
١٨	إشراك تلاميذ التربية الخاصة في المناسبات والاحتفالات وتثمين جهودهم.	٢٣٦ ر	٧٨ ر ٥٧
١٩	توضيح التعليمات والضوابط ومهام عملية التربية الخاصة للآخرين.	٢٢٩ ر	٧٦ ر ١٩
٢٠	الاستعانة بالخبراء المختصين في مجال التربية	٢٢٩ ر	٧٦ ر ١٩

ت	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
	الخاصة من خلال عقد اللجان في الوزارة.		
٢١	تفعيل اجتماعات أولياء أمور تلاميذ التربية الخاصة في المدرسة إعلامياً.	٢٢٩ ر	٧٦ ر ١٩
٢٢	تغطية ندوات ولقاءات ودروس التربية الخاصة إعلامياً.	٢١٩ ر	٧٣ ر ٠٢
٢٣	توفير وسائل إعلامية وعارضات أفلام وخدمات متطورة لرشد مسيرة التربية الخاصة.	٢١٩ ر	٧٣ ر ٠٢

لتحقيق هدف البحث في تفعيل دور الإعلام التربوي في بيئة التربية الخاصة من خلال الوقوف على الدور الإعلامي التربوي المعاصر والتثقيف والتوعية الإعلامية في مجال التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى تحديد أهم احتياجات عملية التربية الخاصة من خلال مهمة الإعلام التربوي في تطوير تجربة التربية الخاصة. والذي تحقق ذلك في نتائج هدف البحث في الجدول (٢) الذي يوضح ترتيب الفقرات من أعلى إلى أدنى حسب درجة الحدة ووزنها المئوي. إذ بلغت أعلى درجة حدة (٢٨٣ ر) وبوزن مئوي (٩٤ ر ٤٤) بينما بلغت أدنى درجة حدة (٢١٩ ر) وبوزن مئوي (٧٣ ر ٠٢) ، وفيما يلي تحليل الربع الأول لفقرات البحث .

احتلت فقرة (نقل معاناة التربية الخاصة للسادة المسؤولين من قبل الإعلام التربوي) المرتبة الأولى والتي بلغت درجة حدتها (٨٣ ر) وبوزن مئوي (٩٤ ر ٤٤) وهذا ما يستوجب من السادة المسؤولين في وزارة التربية إيلاء الرعاية والاهتمام لمعالجة الواقع السلبي والحد من معاناة التربية الخاصة لما لها من أهمية إنسانية ودور مضاعف في أداء مهام العملية التربوية مع تلاميذ التربية الخاصة. وهذا ما نلاحظه في الفقرة التالية التي جاءت في الأهمية بعد الفقرة

الأولى والتي احتلت المرتبة الثانية وهي فقرة (إيلاء قضية حقوق أطفال التربية الخاصة أهمية كبيرة وتضمينها في الدستور العراقي)، إذ بلغت درجة حدتها (٢٧٣) وبوزن مؤوي (٩١ ر ٢٦) وتكون مكملة للفقرة الأولى في الاهتمام بالمواثيق والعقود والإعلانات الدولية وتضمينها في الدستور العراقي فيما يتعلق بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة وكفل حقهم في الحياة والتمتع بها في كافة خدماتها ومجالاتها أسوة بأقرانهم الآخرين. واحتلت الفقرة (إشراك معلمي التربية الخاصة في برامج التلفاز التربوي للوزارة) المرتبة الثالثة في ترتيبها، إذ بلغت درجة حدتها (٢٦٩ ر ٢) وبوزن مؤوي (٨٩ ر ٦٨) وهذا يستوجب ضرورة إشراك معلمي التربية الخاصة في إعداد وتقديم البرامج التلفزيونية التي تتناول القضايا التي تهتم بأمور التربية الخاصة وتشخيص سلبياتها ووضع المعالجات اللازمة لها. أما الفقرة الرابعة (تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة وعدم (وسم) التربية الخاصة بمسميات مختلفة) حيث بلغت درجة حدتها (٢٦٤ ر ٢) وبوزن مؤوي (٨٨ ر ٩٥) وان هذه الفقرة لا تقل أهمية عن الفقرات التي سبقتها لما لها من أثر نفسي تستوجب النظرة والرعاية الإنسانية تجاه فئات التربية الخاصة وعدم تسميتهم بتسميات مختلفة مثل المعاقين والأغبياء والمجانين وغيرها من التسميات الجارحة والآخذ بنظر الاعتبار كونهم أطفال لهم كرامة وحقوق أسوة بأقرانهم الآخرين من التلاميذ الاعتياديين.

أما الفقرة التي احتلت المرتبة الخامسة وهي (عقد لقاءات مع مؤسسات المجتمع لنشر الوعي الثقافي والعلمي لعملية التربية الخاصة) والتي بلغت درجة حدتها (٢٦٢ ر ٢) وبوزن مؤوي (٨٧ ر ٣٠) تؤكد أهمية عقد لقاءات لمناقشة واقع التربية الخاصة وتناول القضايا العلمية والثقافية التي تتعلق بأمور التربية الخاصة ومعالجتها خدمة لعملية التربية الخاصة. وتأتي بعدها فقرة (تخصيص عمود للتربية الخاصة في صحف ومجلات الوزارة) والتي احتلت المرتبة السادسة إذ بلغت درجة

حدثها (٢٥٩) وبوزن مئوي (٨٦٥١) مما يؤكد أهمية الدور الإعلامي التربوي ليس فقط في تسليط الضوء على قضايا التربية الخاصة من خلال ما تقدم بل يأتي الدور مكملًا لاستثمار كافة وسائل الإعلام التربوي وتسخيرها في خدمة قضايا أطفال التربية الخاصة والتي منها تخصيص عمود يتناول فيه قضايا التربية الخاصة وكذلك استثمار طاقات المختصين والعاملين في مجال التربية الخاصة في ذلك لأجل تطوير عملية التربية الخاصة وتفعيل دورها باعتبار ان التربية الخاصة إحدى أجزاء هيكلية التعليم العام في المديرية التابعة لوزارة التربية. وجاءت الفقرة السابعة والثامنة مشابهة في درجة الحدة والوزن المئوي للفقرة السادسة وهما (تفعيل دور التربية الخاصة من خلال دور الإعلام التربوي) و(عمل نشرات وبوسترات في المدارس التي تتواجد فيها صفوف التربية الخاصة) ونحن في هذا البحث نؤكد على ضرورة تفعيل دور التربية الخاصة وما تقدمه من إسهامات ونشاطات من ندوات ودروس تدريبية ولقاءات وزيارات ميدانية يعنى بها الإعلام التربوي ويسلط الأضواء عليها لأجل نقل واقعها بكل مصداقية متعارف بها كجانب إعلامي ينقل الحقائق والمعاناة إلى السادة المسؤولين ويضع المعالجات اللازمة لها.

أما الفقرة التاسعة (الاهتمام بتطوير مجال التربية الخاصة من خلال تبادل الخبرات داخل وخارج العراق) وتوضح هذه الفقرة الأهمية والحاجة إلى الخبرات وتبادل الزيارات داخل وخارج العراق والاهتمام بذلك من قبل الإعلام التربوي للتطور الهائل الحاصل في ميدان التربية الخاصة في الدول العربية والأجنبية وضرورة مواكبة ذلك التطور ويساعد ويسهم دور الإعلام التربوي إسهاما كبيرا عندما يسلط الأضواء على قضايا التربية الخاصة وتكن تحت أنظار السادة المسؤولين لمعالجة واقع هذه القضايا في وزارة التربية. وإذ نأخذ أكثر من ربع الفقرات في تحليل نتائج البحث الحالي لأهميتها كونها أولا قضية إنسانية تستوجب

الرعاية والاهتمام وثانيا لكونها قضية حضارية يجب الأخذ بها لان أي قصور في جوانبها يعد قصورا في جوانب المجتمع الذي نعيش فيه والتقدم بها تقدم به وهو الاهتمام بتعليم التلاميذ ذوي احتياجات الخاصة سواء في صفوف التربية الخاصة أو من لم تشملهم فرص الالتحاق بهذه الصفوف لعدة أسباب منها عدم ايلاء هذه لقضية الاهتمام الجاد والمتبع في المدارس الابتدائية.

ويلاحظ أن الفقرات (١٠ و ١١ و ١٢) قد حصلن على درجة الحدة ذاتها وهي (٢٥٢) وذات الوزن المئوي (٨٤١٣) وهن على التوالي (إعداد كراس خاص عن النشاطات السنوية لعملية التربية الخاصة في كل مديرية) و(إشراك إدارات المدارس وتفعيل دورها في التوعية والتثقيف بعملية التربية الخاصة) و(استصدار قوانين وتعليمات جديدة في كل مايطرأ على مسيرة التربية الخاصة) ، وبما ان البحث يؤكد على مدى فاعلية دور الإعلام التربوي وتأثيره في تفعيل قضايا التربية الخاصة والاستفادة من وسائله و التي منها إعداد كراس له دور مؤثر وفعال في تضمين نشاطات التربية الخاصة ومتابعة تطويرها ورفدها بكل ماهو جديد ومتطور ويعد ذلك توثيقا اعلامياتربويا في مجال التربية الخاصة ويساعد في تقييم عملية التربية الخاصة وتشخيصها ووضع الحلول لسلباتها ومن ثم إمكانية وضع البرامج والمشاريع والخطط الإستراتيجية لتطوير عملية التربية الخاصة وتوضح مدى الاهتمام بفئات التربية الخاصة أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:
١- إن أهمية دور الإعلام التربوي في تناول قضايا التربية الخاصة تتجلى من خلال الأخذ بنظر الاعتبار هذه القضية بمحمل الجد وإيلاءها الاهتمام والرعاية الإنسانية كونها تستحق ذلك خاصة وهي

تتعامل مع فئات لديهم مشكلات وصعوبات تربوية تعليمية ونفسية وطبية واجتماعية واقتصادية من جانب ومن جانب آخر بعدها ظاهره حضارية تقاس بها تقدم الأمم ومدى وريقها وتقدمها.

٢- ضرورة استثمار وسائل الإعلام التربوي في خدمة قضايا التربية الخاصة الاهتمام الجاد والواقعي لأنه الأكثر قدرة على إيصال الحقائق بواقعها المجرد الصحيح وأسهل السبل واقصرها في الاتصال مع السادة المسؤولين والمعنيين عن قضايا التربية الخاصة بوساطة وسائله السمعية والمرئية وسبله المتاحة في خدمة المجتمع وخاصة القضايا التربوية ومنها التربية الخاصة ونقل معاناة العاملين فيها.

٣- توفير التجهيزات والوسائل الممكنة لتلاميذ التربية الخاصة والعاملين عليها فلا زالت التربية الخاصة تجربة بحاجة إلى الاستفادة من الأخذ بآراء الخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة من أساتذة ومشرفين ومسؤولين وأولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمهتمين في هذا المجال والمطالبة بذلك من خلال الإعلام التربوي وتوضيح الضوابط وتعليمات والإعلانات والحقوق والمواثيق التي تتضمنها عملية التربية الخاصة والتأكيد على ذلك من خلال المطالبة بحقوق هذه الفئة في الدستور العراقي ومحاولة تطبيق بعض منها لنبذ التمييز بين الفئات وإقرار حقوقهم حسبما ما جاء في الاتفاقيات الدولية.

٤- تفعيل عملية التربية الخاصة من خلال وسائل الإعلام التربوي من استثمار الوسائل السمعية والمرئية وتغطية قضايا التربية الخاصة إعلاميا.

٥-نلاحظ من خلال ماتقدم من استنتاجات ظهور حاجة ماسة إلى المنسق الإعلامي التربوي المتابع لقضايا وأمور التربية الخاصة ويفترض أن يكون هنالك تنسيق حول ذلك العمل من خلال وضع خطة إستراتيجية تعنى بقضايا التربية الخاصة وتلاميذ التربية الخاصة أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

-التوصيات:

- ١- توضيح مفهوم التربية الخاصة وأهميتها ومجالاتها وفئاتها من خلال وسائل الإعلام التربوي المختلفة.
- ٢- تشجيع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بإرسالهم في دورات خارج القطر للاطلاع على تجارب الدول وتطوير عملية التربية الخاصة.
- ٣- تأكيد التعاون بين صفوف التربية الخاصة والجهة المعنية بذلك ومؤسسات المجتمع.
- ٤- زيادة الحوافز المادية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة .
- ٥- توثيق نشاطات التربية الخاصة ضمن احد البرامج التلفزيونية التربوية.
- ٦- تنظيم حملات إعلامية بكافة وسائلها لتطوير كل ما يتعلق بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خدمات وبرامج تعليمية وقضايا تتعلق بحقوقهم وامتيازاتهم.
- ٧- تخصيص مجلة أو نشرة دورية تعنى بأمور وقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة يعنى بها الجانب الإعلامي.
- ٨- تهيئة المستلزمات والتجهيزات التي تتطلبها عملية التربية الخاصة وتأكيد ذلك إعلاميا.

- ٩- تخصيص منسق إعلامي لتنسيق العمل بين الإعلام التربوي وقضايا التربية الخاصة وإصدار المنشورات والدوريات والكتب والمقالات وتوثيق الأنشطة والفعاليات والدروس التدريبية والزيارات الإشرافية الخاصة بعملية التربية الخاصة.
- ١٠- العمل على تهيئة برامج تتعلق بقضايا التربية الخاصة في الإذاعة والتلفزيون التربوي.

-المقترحات:

- ١- الاستفادة من البحث الحالي الذي تم انجازه لأغراض تفعيل الدور الإعلامي لعملية التربية الخاصة وتعميمها على مستوى العراق.
- ٢- الاستفادة من هذا البحث الذي تم انجازه لأغراض انجاز أبحاث أخرى من الباحثين والدارسين في كلية التربية وكلية المعلمين (قسم التربية الخاصة).
- ٣- دراسة متغيرات أخرى مثلاً سنوات الخدمة والعمر لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

المصادر العربية والأجنبية

- اثناسيوس، زكريا وآخرون (١٩٨٣): الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم من الناحية الفطرية، مطبوع بالرونيو، بغداد.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٩): سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- حمزة، عبد اللطيف (١٩٦٥): الإعلان له تاريخه ومذاهبه، دار الفكر العربي، القاهرة.

- حمزة ،عبد اللطيف (١٩٧٨): الإعلام والدعاية ،ط٢ ،دار الفكر العربي، القاهرة.
- الحر، عبد العزيز(٢٠٠١): مدرسة المستقبل،مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- راشد،عدنان،غائب (٢٠٠٢): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط١ ،دار وائل للنشر،عمان ،الأردن.
- السيد،فؤاد البهي (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة.
- صبحي ،تيسير(١٩٩٤): رعاية ذوي الحاجات الخاصة ،ط١ ،منشورات جامعة القدس المفتوحة،عمان ،الأردن.
- الصمادي، جميل ،الناطور ،ميادة الشحومي،عبد الله (٢٠٠٣):تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،ط١، منشورات الجامعة العربية المفتوحة،الكويت.
- علي،نوري جعفر،القيسي،عبد الرزاق فاضل (١٩٩١): مجالات التربية الخاصة ،ط١ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،هيئة المعاهد الفنية، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر،الموصل.
- عبد العظيم،ريم احمد (٢٠١٠):الحوار الإعلامي برنامج تدريبي لتنمية مهاراته ،ط١ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،الأردن.
- الغريب ،رمزية(١٩٧٧): التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.

- القمش، مصطفى (٢٠٠٤) : إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لرفع كفاءة معلمي الأطفال المعوقين عقليا في مجال أساليب التدريس وتقييم فاعليته ،رسالة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- القمش،مصطفى ،المعاينة،خليل عبد الرحمن (٢٠٠٧) : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- محمد،نجيه إبراهيم (٢٠٠٥):مشروع اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق المعوقين (الأمم المتحدة)، مناقشة الجانب التعليمي لحقوق المعاقين بالتعاون مع الجانب السويسري، كراس منظمة الثقافة والصحة للجميع، ط١ ، (٥ حزيران) -٢٠٠٥،
- محمد،نجيه إبراهيم (١)(٢٠٠٥):الضحايا الصامتون الجزء الأول مجموعة محاضرات عن مشروع الاسنادالنفسي - الاجتماعي للأطفال والمعلمين في العراق .
- محمد،نجيه إبراهيم (٢٠٠٨) : نحو توجه إعلامي لقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة محاضرة أقيمت في ندوة مركز البحوث النفسية والدراسات التربوية،جامعة بغداد،العراق.
- محمد،نجيه إبراهيم (١)(٢٠١١) :المقررات الدراسية لدى تلامذة التربية الخاصة من وجهة نظر معلماتهم،مجلة الأستاذ فصلية متخصصة محكمة تصدر عن كلية التربية - ابن رشد ،جامعة بغداد،العدد (١٤١)،بغداد،العراق.

- محمد،نجيه إبراهيم (٢٠١١) :الضغوط النفسية التي تواجه معلمات التربية الخاصة، مجلة كلية التربية الأساسية مجلة علمية محكمة تصدرها كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية،المجلد (١٧) العدد (٦٧) ن بغداد،العراق .

- المليجي،عبد المنعم (١٩٧٩) :خبراء النفوس ،تقرير نتائج اللجنة الفرعية المنبثقة عن ندوة دراسة أوضاع المناهج للصفوف الخاصة ويومها المنهجي والامتحانات ،بغداد .

- المؤتمر الفكري الأول للتربية الخاصة في العراق (١٩٩١) : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية واللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة ، بغداد في ٢٠

١١ / ١٩٩١

- المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧) (١) :إستراتيجية الإعلام التربوي http://www.najranedu.gov.sa/alalem_altrbye /astrat%5BI%5D.html

<http://www.najranedu.gov.sa/>

- المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧) :الإدارة العامة للعلاقات والإعلام التربوي (٢) .

www.more.gov.sa/open share/ more / Ministry/sub2 / I 31

<http://>

Amtarba / End :ex.

- مجلة دراسات تربوية (١٩٨٧) ،العدد الثاني ،السنة السابعة،حزيران .

٨- وزارة التربية ،مديرية التربية الخاصة (٢٠٠٤) :تقرير عن ندوة تثقيفية بمناسبة أسبوع التربية الخاصة .

- Adams ,Georgian S. Measurement and Evaluation in Education. psychology and Guidance;Holt, Rinehart and winston,New York,1966.

- Ebel,Robert,L .Essentials of Educational Measurement ,
Englewood Cliffs, New Jersey,Prentice-Hill,1972.
- Kirk.S.A,Educating-Exceptional Children,Boston,Haughton
Mifflin Company,1972.
- Macmillan D.L.,Mental-Retardation in School and Society,
Little Brown Co.,1977.
- Webster's Third New International dictionary of English
Language unabridged with seven Language
dictionary,VOI.I,1981.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

وزارة التربية

المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ الثانية

قسم التعليم العام

شعبة التربية الخاصة م / استبيان استطلاعي مفتوح

الأخ معلم التربية الخاصة المحترم

الأخت معلمة التربية الخاصة المحترمة

تروم الباحث القيام بالبحث الموسوم (التربية الخاصة والإعلام التربوي) ، وبما انك تملكين الخبرة والدراية الكافيتين، فإننا نضع بين يديك سؤالين مفتوحين ، وبحسب كتابنا الإداري المرقم ١٨٤٥٩ بتاريخ ١٥ / ١١ / ٢٠١٠ الصادر عن قسم التعليم العام /شعبة التربية الخاصة،نرجو منك الإجابة عليهما بكل دقة وصراحة ، علما إن المعلومات لا يطلع عليها سوى الباحثة ، ولا تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي.

- علما ان الباحث قد عرفت (التربية الخاصة والإعلام التربوي) إجراءات على النحو الآتي:

هي مجموعة الخدمات والوسائل التي يمكن ان يقدمها الإعلام التربوي من خلال وجوده كقسم في مديريات التربية إلى شعبة التربية الخاصة في مديريات التربية من الجانب الإعلامي وتنمية وارتقاء مسيرة التربية الخاصة ويمكن الاستدلال على ذلك من الدرجة التي تحصل عليها معلمة التربية الخاصة من خلال استجابتها لمقياس (التربية الخاصة والإعلام التربوي) المعتمدة في البحث الحالي.

وتقبلي فائق الشكر والتقدير

د.نجيه إبراهيم محمد/رئيس أبحاث أقدام

س ١- ما هي أهم الخدمات التي يمكن أن يقدمها الإعلام التربوي في مجال التربية الخاصة؟

س ٢ - ماهي المقترحات التي يمكن أن تفعل دور الإعلام التربوي في مجال التربية الخاصة؟

د.نجيه إبراهيم محمد

رئيس أبحاث أقدم

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

وزارة التربية

المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ الثانية

قسم التعليم العام

شعبة التربية الخاصة

م / استبيان الخبراء المحكمين

حضرت الأستاذ الفاضل.....المحترم

تحية علمية.

تروم الباحث القيام بالبحث الموسوم (التربية الخاصة والإعلام التربوي).
نظرا لما تتمتعون به سمعة وموضوعية في هذا الميدان، تود الباحثة الاستشارة
بآرائكم السديدة في التأكد من صلاحية الفقرات التي تم جمعها من الأدبيات
والاستبيان الاستطلاعي الذي قدم لعينة استطلاعية من معلمي ومعلمات التربية
الخاصة في المدارس المشمولة بصفوف التربية الخاصة في مدينة بغداد.
ترجو منكم الباحث تفضلكم بقراءة أداة البحث وإبداء أرائكم في الآتي:
١- مدى صلاحية الفقرات أداة البحث، وذلك بوضع علامة (صح) في حقل
صالحة، إذا كانت العبارة صالحة، أو في حقل غير صالحة إذا كانت العبارة
غير صالحة، أو في حقل بحاجة إلى تعديل إذا كانت العبارة بحاجة إلى تعديل
مع ذكر التعديل المقترح لطفا.

٢- إذا كانت لديكم أية ملاحظات أو مقترحات لتعديل الفقرات، يرجى التفضل بتدوينها في حقل (التعديل المقترح، علماً إنه تم استخدام الميزان الثلاثي) موافق بدرجة كبيرة، موفق إلى حد ما، لاوافق).

- علماً ان الباحث قد عرفت (التربية الخاصة والإعلام التربوي) إجراءات على النحو الآتي:

هي مجموعة الخدمات والوسائل التي يمكن ان يقدمها الإعلام التربوي من خلال وجوده كقسم في مديريات التربية إلى شعبة التربية الخاصة في مديريات التربية من الجانب الإعلامي وتنمية وارتقاء مسيرة التربية الخاصة ويمكن الاستدلال على ذلك من الدرجة التي تحصل عليها معلمة التربية الخاصة من خلال استجابتها لمقياس (التربية الخاصة والإعلام التربوي) المعتمدة في البحث الحالي.
وتقبلوا فائق شكر وتقدير الباحثة

د.نجيه إبراهيم محمد
رئيس أبحاث أقدام

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل (التعديل المقترح)
١	تفعيل دور التربية الخاصة من خلال الإعلام التربوي.			
٢	إشراك معلمي التربية الخاصة في برامج التلفاز التربوي للوزارة.			
٣	تخصيص عمود عن التربية الخاصة في صحف ومجلات الوزارة.			
٤	تغطية الندوات واللقاءات والدروس التدريبية للتربية الخاصة إعلامياً.			
٥	نقل معاناة مسيرة التربية الخاصة للسادة المسؤولين.			
٦	تخصيص منسق إعلامي يعنى بشؤون التربية الخاصة في الوزارة.			
٧	إيلاء قضية حقوق أطفال التربية الخاصة الأهمية وتضمينها في الدستور العراقي.			
٨	الكشف عن واقع التربية الخاصة من قبل الإعلام التربوي.			
٩	توزيع الكتب والمنشورات والمطويات على العاملين في صفوف التربية الخاصة.			
١٠	تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة وعدم (وسم) التربية الخاصة بمسميات مختلفة.			
١١	نقل الصورة المشرقة للعاملين في مجال التربية الخاصة.			
١٢	عقد اللقاءات مع مؤسسات المجتمع لنشر الوعي الثقافي لمسيرة التربية			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل (التعديل المقترح)
	الخاصة.			
١٣	إشراك تلاميذ التربية الخاصة في المناسبات والاحتفالات وتثمين جهودهم.			
١٤	توفير الاحتياجات التعليمية والوسائل لتلاميذ التربية الخاصة.			
١٥	توفير مستلزمات (مكتب وكُرسي) ووسائل لمعلمي التربية الخاصة.			
١٦	توفير وسائل تكنولوجيا من عارضات وأفلام وأجهزة تقنية للتربية الخاصة.			
١٧	إعداد كراس خاص بـمديرية التربية يتضمن نشاطات التربية الخاصة السنوية.			
١٨	توضيح تعليمات وضوابط ومهام عملية التربية الخاصة في الإعلام التربوي.			
١٩	الاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال التربية الخاصة وتفعيل دورها إعلامياً.			
٢٠	تفعيل دور أولياء أمور تلاميذ التربية الخاصة في المدرسة.			
٢١	استصدار قوانين وتعليمات جديدة في كل ما يطرأ على مسيرة التربية الخاصة.			
٢٢	عمل النشرات والبوسترات في المدارس التي تتواجد فيها صفوف التربية الخاصة.			
	التأكيد على مفهوم الدمج التربوي			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل (التعديل المقترح)
٢٣	وإصدار التعليمات الخاصة به وبتطبيقاته.			
٢٤	إشراك إدارات المدارس وتنفيذ دور التربية الخاصة من خلالها.			
٢٥	التأكيد على دور مشرفي التربية الخاصة في نشر الوعي الثقافي والإعلامي.			
٢٦	تشكيل لجان من المختصين في مجال التربية الخاصة.			
٢٧	توفير أجهزة ومعدات ووسائل تكنولوجية متطورة لعملية لتربية الخاصة.			
٢٨	الاهتمام ببنائيات صفوف التربية الخاصة في المدارس.			
٢٩	وضع خطة عمل متطورة توزع مهام العاملين في مجال التربية الخاصة.			
٣٠	الاهتمام بتطوير مجال التربية الخاصة من خلال تبادل الخبرات خارج العراق.			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٣)

وزارة التربية

المديرية العامة للتعليم العام/الكرخ الثانية

قسم التعليم العام

شعبة التربية الخاصة

م/استبيان الصيغة النهائية للتطبيق

الأخ/الأخت .معلم/معلمة التربية الخاصة المحترم..

تحية طيبة...

تروم الباحث القيام بالبحث (التربية الخاصة والإعلام التربوي) ، ونظرا لما تتمتعين به من خبرة ودراية واسعة في ميدان التربية الخاصة ،تود الباحث الاستشارة برأيك السديد للإجابة على فقرات الاستبانة.

- علما ان الباحث قد عرفت (التربية الخاصة والإعلام التربوي) إجرائيا على النحو الآتي: هي مجموعة الخدمات والوسائل التي يمكن ان يقدمها الإعلام التربوي من خلال وجوده كقسم في مديريات التربية إلى شعبة التربية الخاصة في مديريات التربية من الجانب الإعلامي وتنمية وارتقاء مسيرة التربية الخاصة ويمكن الاستدلال على ذلك من الدرجة التي تحصل عليها معلمة التربية الخاصة من خلال استجابتها لمقياس (التربية الخاصة والإعلام التربوي) المعتمدة في البحث الحالي.

يرجى الإجابة بكل دقة وموضوعية على كل فقرة من فقرات الأداة واختيار البديل الذي ترينه ينطبق على الفقرة المتضمنة موضوع البحث.

وتقبلي فائق الشكر والتقدير على تعاونك سلفا

د.نجيه إبراهيم محمد

رئيس أبحاث أقدام

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	موافق إلى حد ما
١	تفعيل دور التربية الخاصة من خلال دور			

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	موافق إلى حد ما
	الإعلام التربوي.			
٢	إشراك معلمي التربية الخاصة في برامج التلفاز التربوي للوزارة.			
٣	تخصيص عمود للتربية الخاصة في صحف ومجلات الوزارة.			
٤	تغطية ندوات ولقاءات ودروس التربية الخاصة إعلاميا.			
٥	نقل معاناة واقع التربية الخاصة للسادة المسؤولين من قبل الإعلام التربوي.			
٦	تخصيص منسق إعلامي يعنى بشؤون التربية الخاصة في الوزارة.			
٧	ايلاء قضية حقوق أطفال التربية الخاصة أهمية كبيرة وتضمينها في الدستور العراقي.			
٨	توزيع الكتب والمنشورات والمطويات على العاملين في التربية الخاصة.			
٩	تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة وعدم (وسم) التربية الخاصة بمسميات مختلفة.			
١٠	نقل صورة مشرقة عن التربية الخاصة عن نشاط العاملين المتميزين فيها.			
١١	عقد لقاءات مع مؤسسات المجتمع لنشر الوعي الثقافي والعلمي للتربية الخاصة.			
١٢	إشراك تلاميذ التربية الخاصة في المناسبات والاحتفالات وتثمين جهودهم.			
١٣	توفير الاحتياجات التعليمية من وسائل ومستلزمات خاصة بتلاميذ التربية الخاصة.			
١٤	توفير مستلزمات (مكتب وكرسي) لمعلمي			

ت	الفقرات	موافق	موافق جدا	موافق إلى حد ما
	التربية الخاصة.			
١٥	إعداد كراس خاص عن النشاطات السنوية لعملية التربية الخاصة في كل مديرية.			
١٦	توضيح التعليمات والضوابط والمهام لعملية التربية الخاصة للآخرين.			
١٧	الاستعانة بالخبراء المختصين في مجال التربية الخاصة من خلال عقد اللجان في الوزارة.			
١٨	تفعيل دور اجتماعات أولياء أمور تلاميذ التربية الخاصة في المدرسة إعلاميا.			
١٩	استصدار القوانين والتعليمات الجديدة التي تطرأ على التربية الخاصة.			
٢٠	عمل المنشورات والبوسترات في المدارس التي تتواجد فيها صفوف التربية الخاصة.			
٢١	التأكيد على مفهوم الدمج التربوي وإصدار التعليمات في كيفية تطبيقه.			
٢٢	إشراك إدارات المدارس وتفعيل دورها في التوعية والتثقيف بعملية التربية الخاصة.			
٢٣	الاهتمام بتطوير مجال التربية الخاصة من خلال تبادل الخبرات داخل وخارج العراق.			

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية

م.د. علي لعبي جبارة

الفصل الاول

مشكلة البحث

إن الشعور بالندم قد يكون وسيلة من وسائل العقوبة والتأديب أو صورة من صور تأنيب الضمير على خطيئة مرتكبة ويمثل قصور ذهني أو فكري للإنسان (التوحيدي، ٢٠٠١: ٢٠١).

كما يعود ما يعانيه الشباب من قلق على مستقبلهم، حيث يأمل كل شاب الالتحاق بالكليات ذات السمعة والمستويات العلمية المتقدمة، فإذا لم يوفق صدم في حياته وشعر بضيق مستقبلي وقد يراوده الشعور بالذنب والحرج والخجل من والديه والآخرين إذ أنه لم يحقق ما يتوقع منه إنجاز فوجود الفجوة بين ما مطلوب أن يحققه وما أنجزه فعلاً يجعله تحت وطأة مشاعر الذنب والندم (الصراف، ١٩٩٤: ١٧٦).

ويتسم الشباب الجامعي بمستوى من النضوج الجسمي والعقلي والانفعالي لذلك فأي شعور بالتقصير يمكن أن يخلق عنده حالات انفعالية ضاغطة كمشاعر الندم، هذا فضلاً عن ما تحتاجه الدراسة الجامعية إلى درجة عالية من النشاط والجهد والمتطلبات المادية والمعنوية لينهي الطالب هذه المرحلة بنجاح ويتيحاً لحياة العمل (العمر، ١٩٨٧: ٧٦). حيث يشعر الطالب عادة بضرورة مراجعة نفسه ومحاسبتها عما قامت به من سلوكيات أو عن أحاسيس ومشاعر ومعتقدات ويصاحب هذه

العملية آلام ومعاناة وإرضاء وإرتياح كل حسب ما سبقه من عمل أو شعور (عياش، ٢٠٠٨: ٥).

وقد تناول الباحثون الشعور بالندم باعتباره جزءا من مجال دراسة السلوك الخلقي، غير ان الدراسات والأبحاث الخاصة بالسلوك الخلقي تركزت بشكل واسع حول مواضيع نوم الحكم الخلقي وموقع الضبط ونمو مفاهيم تتعلق بالأخلاق كالأمانة والصدق واكتساب الضمير والإيثار والتعاطف ومقاومة الأغراء ونادرا ما اهتمت هذه الدراسات في جانب مهم من الضمير وهو الندم، خاصة وإن معرفة الحالة الانفعالية للشباب الجامعي يمكن ان تساعدنا على تفهم مشكلاتهم (الأنصاري، ١٩٩٧: ٦٦). وعليه تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال دراسة مفهوم جديد يتعرض له الطالب خلال مواقف الحياة المختلفة وهو الشعور بالندم الموقفي ولما له من تأثير على الاستمرار والعطاء والتفاعل مع الآخرين وكذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي من ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم الشعور بالندم الموقفي على مستوى طلبة الجامعة في كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية .

أهمية البحث

تعد الجامعة الخلية المكملة في تكوين السلوك الإنساني والركيزة في التفاعل الاجتماعي ولذلك تعدد الوظائف الاجتماعية والتربوية التي تقوم بها، فالجامعة مؤسسة تربوية موجودة في معظم المجتمعات البشرية وتعد من أهم المؤسسات وأعظمها تأثيرا في حياة الأفراد والجماعات (التوايهة، ٢٠٠٦: ٦).

فعند دخول الطالب إلى الحياة الجامعية يكون مجهولاً وجاهلاً في الوقت نفسه، مجهولاً بالنسبة لأعضاء هذه المؤسسة الجامعية لأنه تم قبوله على أساس معدل في الدراسة الثانوية وليس على أساس آخر، فيدخل في مجتمع لا يعرف منهم الا العدد القليل وغالباً ما تكون المعرفة سطحية أو ظرفية كذلك زملاؤه لا يعرفون عنه الكثير

ولا عن خلفيته الاجتماعية والاقتصادية وعند شعوره بأن الآخرين يجهلون هويته الاجتماعية يميل حينئذ إلى تقديم وتعريف نفسه لهم من خلال مظهره الخارجي (في الملبس والتأنق فيه) والاشتراك في جلسات ليعرّف عن نفسه لهم الأمر الذي يجعله يبالغ إبراز مقومات هويته الذاتية والشخصية، هذا من جانب ومن جانب آخر فإنه لا يعرف مكونات الحياة الجامعية وما فيها من علاقات مختلفة بين الجنسين في الغالب وتفاوت انحداراتها الطبقية وتباين المستويات الاجتماعية (حضرية وريفية)، بيد أن الجامعة لا تترك هذا التنوع يعيش في حرما حسب خصوصياته بل تعمل على تطبيع أو تنشئته تطبيعا علميا ثقافيا يتناسب طرديا مع أهدافها في التربية والتعليم العالي (الشيخ، ٢٠٠٦: ٤-٥).

لذلك فقد يواجه الطالب الجامعي الكثير من المواقف التي تتطلب منه محاسبة نفسه ومعاقبته ومن ثم الشعور بالندم، وإن الشعور بالندم السوي هو بمثابة ضرورة تهييية كي يقلع الفرد عن أخطائه ولكن لا يصل إلى حد الشعور بالندم الوهمي الذي يعرقل تفكير الفرد ويضخم الأخطاء كما هي لدى مرضى الاكتئاب، إذ يعدّ الندم أحد العوامل المكونة للذنب، والذنب أحد المكونات الأساسية للاكتئاب والذي يعدّ بدوره من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً في العالم.

وإن الشعور بالندم هو بمثابة الألم الذي ينجم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره، وسواء كان هذا العمل خلقياً أو نفسياً أو اجتماعياً فهو شعور سوي ذو قيمة تهييية للفرد تثيره مثيرات محددة يعرفها الفرد ويدركها بوضوح كالتورط في عمل غير مشروع أو الإتيان بقول أو فعل خاطئ، فالإنسان السوي يشعر بالندم في بعض الظروف بدرجات متفاوتة تتناسب مع المثيرات والأسباب (الأنصاري، ١٩٩٧: ٥٣) وقد تبين بأن البحث في موضوع الندم له جذوره الأساسية في التربية والتنشئة الأخلاقية والاجتماعية من جانب ويرتبط بالضمير من جانب آخر، كما أن الشعور

بالندم على علاقة وثيقة بأحاسيس الفرد ووجدانه وانفعالاته ويرتبط ارتباطاً واضحاً بعامل الذنب ومشاعر الإثم التي هي نتاج البناء النفسي للشخصية، وبالتالي فإن تفاعل هذه الجوانب النفسية يشكل لنا تركيبة قد تتضح ملامحها من خلال سمات شخصياتهم (عياش، ٢٠٠٨: ١٦).

وإن الضمير من الجوانب التي أهتم بها فرويد، لكن تركيزه كان منصباً على الجوانب العاطفية منه أكثر من الجوانب الإدراكية حيث أشار إلى أن الشعور بالندم هو شعور مؤلم للوم الذات وانتقادها وتأنيبها، ينشأ عندما ينتهك الفرد أو يهمل بانتهاك المعايير الذاتية للسلوك الأخلاقي (Mosher, 1976: 122). وقد افترض فرويد أن مستودع هذه المعايير والقيم الخفية قوى أطلق عليها (الأنا العليا) وتؤدي وظيفة الضمير في الإنسان (عيسوي، ٢٠٠٤: ٢٤٧).

كما أن الشعور بالندم حكم أليم ينصب على حدث في الماضي يؤثر على مشاعر الضمير التي لا تحكم على الماضي بل على المستقبل وبذلك يشكل وظيفة تحذيرية يوجه الأفعال المقبلة للشخصية (اوتوفينخل، ١٩٦٩: ٤٩).

وكذلك فإن الشعور بالندم على فعل تم ارتكابه لا يشترط أن يكون قد تسبب بأذى أو أوقع ضرراً على الآخرين، فقد ينتج عن إيقاع الفرد الضرر على شخص ما بمحض إرادته وبالتالي يشعر بالندم والأسى والحسرة والأسف على ما ارتكبه من فعل أوقع الضرر على الآخرين (الأنصاري، ٢٠٠١: ٥).

وبعد إطلاع الباحث على نتائج الدراسات التي تناولت موضوع الشعور بالندم وجد أن نسبة إنتشار الندم لا تعتبر هينة أو بسيطة لدى عينات متنوعة من المراهقين والراشدين والمسنين، فضلاً عن إنتشار أعلى معدلات الندم لدى المسنات وربات البيوت. ومن هنا تأتي أهمية دراسة ظاهرة الندم في الشخصية السوية لمعرفة هذا الجزء من السلوك البشري لغرض التنبؤ به ومن ثم التحكم بآثاره ونتائجه.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- قياس الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والصف (الأول والثاني والثالث والرابع).
- ٢- التعرف على دلالة الفروق في الشعور بالندم لدى أفراد العيّنة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والصف (الأول والثاني والثالث والرابع).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية- الصفوف الأولى والثانية والثالثة والرابعة ذكوراً وإناثاً للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ للدراسة الصباحية.

تحديد المصطلحات

أولاً :- القياس:

- ١- عرفه براون (1983): هو الإجراءات التي يتم بواسطتها التعبير عن السلوك بالأرقام حسب قواعد محددة (Brown, 1983:8).
- ٢- عرفه ألبدي (٢٠٠٥): هو التحقق من المدى أو الدرجة أو الكمية أو الأبعاد أو السمة بواسطة معيار (ألبدي، ٢٠٠٥: ٤٨).

ثانياً :- الندم:

١- عرفه باميستر وآخرون (Baumeister, et. al., 1995): أحد المشاعر السلبية المرتبطة بارتكاب فعل ما يدفع الرد بالخطأ والاعتذار والرغبة في تعويض الضرر (Balmiest, et. al., 1995: 243).

٢- عرفه قاموس المصطلحات الأمريكي (American Heritage Dictionary, 2000): وخز الضمير الأخلاقي ينتج عن توبة لذنوب ارتكبت في الزمن الماضي (American Heritage Dictionary, 2000:215).

ثالثاً: الندم الموقفي:

١- عرفه الأنصاري (٢٠٠١): شعور الفرد بالأسف نتيجة لأقترافه فعل ما هو بمثابة الاعتراف بالخطأ والاعتذار (الأنصاري، ٢٠٠١: ٢).

٢- عرفه قاموس ويبستر (Webster Dictionary, 2005): شعور بالضيق نتيجة الشعور بالذنب لأخطاء ارتكبت في الماضي والشعور بالمسؤولية عن ارتكاب عمل خاطئ مثل شخص قد شعر بالندم العميق كونه قد غش في الامتحان (Webster Dictionary, 2005:1).

٣- عرفه عياش (٢٠٠٨): هو إستجابة يقوم بها الفرد تجاه موقف إجتماعي أو نفسي يشعر بأنه ارتكب من خلاله فعلاً منافياً للعرف الأخلاقي أو نتيجة الإحساس بالذنب لخطأ ارتكب بالماضي لإيقاع الضرر بالآخرين ويمتاز هذا بالأسى والكرهية الذاتية والرغبة لتصحيح الخطأ وجعله ضمن السياق الصحيح (عياش، ٢٠٠٨: ٢٨).

وقد اعتمد الباحث تعريف الأنصاري (٢٠٠١) للشعور بالندم الموقفي تعريفاً نظرياً ،
أما التعريف الإجرائي للشعور بالندم فهو: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من
خلال إجابته على فقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي.

الفصل الثاني الاطار النظرية ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري

لمحة تاريخية لتطور مفهوم الندم الموقفي

إن خلق الإنسان منذ آدم عليه السلام حتى يومنا هذا لم يكن الا لغرض العبادة كما في قوله تعالى ((وما خلقت الجنّ والأنس إلا ليعبدون)) (الذاريات ٥٦) وتتطلب هذه العبادة من الإنسان الكثير من الجهد ومواجهة الصعاب وتقلبات الحياة مما يجعل الإنسان يعيش في حيرة وشعور بندم حينما يبتعد عن هذا الطريق، ولكن الإنسان يحاول جاهداً أن يلبي نداء ربه مما يجعله يكابد هذه الحياة ويعيش في معركتها بين خوف وأمن وسعادة وقلق، فمنذ أن خلق الإنسان وهو يسعى إلى الوصول إلى السعادة الحقيقية والبعد عما يسبب له المشاكل ومشاعر الندم (دسوقي، ١٩٧٤: ٣٢).

والشعور بالندم ليس حالة جديدة يعانيها الإنسان ويكادها وإنما قديمة قدم آدم عليه السلام وقد حدثنا القرآن الكريم عن هذه الحالة التي شعر بها آدم وحواء عندما وسوس لهما الشيطان وأكلا من الشجرة التي نهاهما الله عنها فقال تعالى: (فلأهما بغرور فلما ذاقا الشجرة بدت لهما سوءاتهما وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة وناداهما ربهما ألم أنهكما عن تلكما الشجرة وأقل لكما أن الشيطان لكما عدو مبين) (الأعراف ٢٣)، وفي هذه الآيات الكريمة وصف دقيق لحالة الشعور بالندم بمفهومه النفسي الحديث، فأدم عليه السلام حينما أكل من الشجرة وعصا أمر ربه شعر بالندم وأنتابه خوف زائد من فقدان حب الله ومن الهول الذي ينتظره بعد ذلك، ويعدّ الشعور بالندم مشكلة من المشكلات النفسية التي يمكن أن تعوق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي وعن توافقه وإرتقائه (عياش، ٢٠٠٨: ٧٠).

وكما أن تاريخ البحوث النفسية التي تناولت بالدراسة العلمية لمفهوم الندم وعلاقته بمتغيرات الشخصية مثل (الذنب والخزي وغيرها) تاريخ حديث نسبياً ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة في تاريخ الدراسات النفسية الأمبريقية (Goldstein, et. al, 1997:321-334). ويرى كارول (١٩٨٥) بأن الشعور بالذنب أحد الأعراض العامة للذنب ويصفه بأنه ذنب أخلاقي ناتج عن صحة الضمير مما يدفع الفرد إلى الشعور بالندم والأسف والرغبة في التوبة والتعويض عن الأذى الذي يعتقد الفرد المذنب بأنه قد أحقه بشخص ما (Carroll, 1985:66).

وقد فرّق كل من ليث وباوميستر (١٩٩٨) بين الشعور بالندم والذنب والخزي إذ يرى الندم عبارة عن شعور الفرد بالأسف نتيجة لاقترافه فعل ما هو بمثابة الاعتراف بالخطأ، وكلما إزدادت مشاعر الندم فإنها تستثير الشعور بالذنب خاصة حينما يزداد الضرر على الضحية وبالتالي ينتاب الفرد شعور غامض بأنه مذنب آثم يستحق العقاب ويتوجب عليه تقديم التعويض للمتضرر على الرغم أن هناك بعض الأفراد لا يشعرون بالذنب حتى عند إرتكابهم الأفعال غير القانونية (Lithe and Baumeister, 1998:1-37).

ويشير الأنصاري (٢٠٠١) حديثاً إلى أن الشعور بالندم هو بمثابة ضرورة تهذيبية يقلع الفرد بها عن أخطائه إذا كان بحد طبيعي غير مبالغ فيه ولكن لا يصل إلى حد الشعور بالندم الوهمي الذي يعرقل تفكير الفرد ويضخم الأخطاء كما هو الحال لدى مرض الاكتئاب، ويرى أيضاً أن الشعور بالندم هو بمثابة الألم الذي ينم عن قيام الفرد بعمل لا يرضاه ضميره وسواء كان هذا العمل خلقياً أو نفسياً أو اجتماعياً، فالندم شعور سوي ذو قيمة تهذيبية للفرد، تثيره مثيرات

محددة يعرفها الفرد ويدركها بوضوح كالتورط في عمل غير مشروع أو الإتيان بقول أو فعل خاطئ (الأنصاري، ٢٠٠١: ٣).

النظريات التي تحدثت عن الشعور بالندم

لا يزال الندم من المتغيرات التي أختلف الباحثون حول تعريفه وقياسه بمقاييس متفاوتة في محتواها، لذلك إنقسم علماء علم النفس إلى ثلاث اتجاهات:
الأول: يضم كل من أوزيل (Ausubell, 1955) ولويس (Lewis, 1971) وهويت (Hoyt, 1983) وكارول (Carroll, 1985)، إذ يرون أن الندم عبارة عن حالة إنفعالية ذاتية تتضمن مشاعر مؤلمة نابعة من ضمير الفرد نتيجة لارتكابه معصية أو فاحشة أو انتهاكه لأي أمر خلقي يعاقب عليه المجتمع.

الثاني: يضم كل من أرونفريد (Aronfreed, 1968) وولستر ويوتن (Walster and Utne, 1976) وهيثرتن (Heatherton, 1995) وميندر (Mendez, 1998) وأوستن (Austin, 1983)، إذ يرون أن الندم عبارة عن حالة إنفعالية يشعر بها الفرد بالأسف والحسرة ولوم الذات والرغبة في تقديم الاعتذار نتيجة لارتكاب فعل أوقع الضرر على الآخرين.

الثالث: يضم كل من بيتيثن (Beatithin, 1987) وتانكني (Tangney, 1990) وستالدر (Stalder, 1992) وكلينك (Kleinke, 1997) وهاردر (Harder, 1997) وليث وباومستر (Leith and Baumeister, 1998)، إذ يرون أن الندم عبارة عن حالة إنفعالية تتميز في شعور الفرد بالأسف لما ارتكبه من فعل في الماضي مهما كان نوع الفعل، وهو بمثابة الاعتراف بالخطأ، ولا يشترط لهذا الفعل أن يكون قد أوقع الضرر بالآخرين (الأنصاري، ٢٠٠١: ٥).

وبعد إطلاع الباحث على المنظور النفسي وجد أن هناك عدة نظريات فسرت الشعور بالندم وهي كالآتي:

أولاً: النظريات الإنفعالية:

إن الإنفعالات قد تظهر بشكل مباشر كإنفعال الغضب ومنها ما تظهر بشكل غير مباشر كإنفعال الندم، لذا فإن دراستها ليست بالأمر الهين وفي أغلب الأحيان يرفض الناس الاعتراف بها محاولين جهدهم أن يخففوا معالمها لأنها تزيد من شعورهم بالإهانة والنقص والخجل وتقدير الذات الواطئ (السيد، ١٩٧٦: ٢٠٤).

ومن هذه النظريات:

أ- نظرية جيمس - لانج: وقد فسرت الندم بـ:

إذا تجردنا من أي شعور (جميع المشاعر التي تظهر علاماتها على الجسد) دون ترك أي أثر، فهذه الحالة تعدّ في الحقيقة عنصر مهم في جميع الإنفعالات، بالرغم من أنها تختلف حسب نوع الإنفعال أو الشعور، فضلاً عن ذلك فإن هذه الحالات لا تدخل بشكل كبير في مسألة الندم كدخولها في إنفعالات أخرى كالغضب والخوف لأن الشعور بالندم شعور هادئ وعميق ولا يدل على العنف (عياش، ٢٠٠٨: ٧٤).

ب- نظرية لودو ١٩٩٦:

الشعور بالذنب أو الندم يعتمد على التفسير المعرفي وذاكرات الأحداث والمواقف الماضية المشابهة، وعليه فإن الانفعالات التي يشعر بها في أي لحظة تتكون من خليط من ردود أفعال الدماغ والجسد أولاً والتفسيرات والذاكرات ذات العلاقة بالموقف ثانياً (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤: ١٠٦).

ثانياً: نظريات التحليل النفسي:

إن أصحاب نظرية التحليل النفسي لا يهتمون بواقع إقتراف الندم بوصفه متغيراً أخلاقياً، ولكن بالشعور بالندم أي بالحالة الإنفعالية التي تتلو أمراً

أخلاقياً ، وهم يهتمون بوجه أخص بالشعور بالندم العصابي أي بتجارب شعور الندم التي لا تفهم بوصفها خرقاً لقيم المرض الشعورية، ولكنها تنتج من الصراع بين الأنا الأعلى والرغبات الجنسية الطفولية والعدوانية الصادرة من الهو، وكل شخص يعيش الشعور بالندم يحاول التخلص منه عن طريق التكفير أو العقوبة أو الشعور بالندم أو قد يحاول التبرير على ان هذا الشعور ليس ما يثبتته (أوتوفينخل، ١٩٦٩: ١٠٦٦).

ومن نظريات التحليل النفسي ما يأتي:

أ- نظرية فرويد:

يرى فرويد أن الشعور بالندم أوجد حواجز فاصلة على هيئة رقابة بين مكونات الأجهزة النفسية الثلاثة (الهو، الأنا، الأنا العليا) (فرويد، ١٩٨٨، ص ٦١)، والذي ينطوي دوماً على شعور بالذنب، وقد إستخدم فرويد هذا التعبير الذي يعدّه مرادفاً للشعور بالندم لاشتماله على أي إحساس بالخجل وتأنيب الذات أو الشعور بعدم الكفاية الشخصية (هايت ومارجريت، ١٩٨٤: ٣٢).

ب- نظرية أريكسون:

ترى أن الشعور بالندم مرادف للشعور بالذنب، ويحصل في المرحلة الثالثة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي للفرد في عمر ٣-٥ سنوات وهي مرحلة المبادرة مقابل الإحساس بالذنب، وتصبح القدرات الحركية والعقلية نامية أكثر ويصبح الفرد قادراً على عمل أشياء أكثر ويندفع برغبة شديدة لإنجاز ذلك، فقد نمت عنده القدرة على المبادرة بشكل قوي (عياش، ٢٠٠٨: ٧٩).

ج - نظرية هورني:

إتفقت هورني مع وصف فرويد للضمير بأنه مجموعة من المطالب الكمالية التي لها علاقة مع مشاعر الكراهية للذات والشعور بالندم، وهو الناتج عن فشل

الاستجابة لتلك المطالب ولكنها لا تتفق مع رأي فرويد في أن الشعور بالندم يمثل قواعد السلوك، وترى بأن (الأنا العليا) قوة قسرية تقتصر إلى الجدية الأخلاقية وهي عصابية بشكل كبير وتمثل الاستبداد في أداء الواجبات أو المهام، وجدت هورني بأن الشعور بالندم يمثل معايير مستندة إلى كفاحات الشخص من أجل تحقيق الذات التي يدركها الشخص بأنها قيمة وجديرة بأن تتبّع (William and Arndut, 1987: 447).

ثالثاً : نظريات التعلم الاجتماعي:

تؤكد على دور عوامل التعلم الاجتماعي في نشوء الشعور بالندم، إذ يؤكد كل من وولتر وباندورا وسكنر أن تطور الضمير لدى الفرد يتأثر بالثواب أو العقاب أو التعلم بالملاحظة وتعزيز السلوك، ويقابل الضمير أفكار الطفل حول ما يتصوره لما يشعر به أبواه على أنه رديء خلقياً وهذه الصورة تتكون من خلال تجاربه للعقوبات فإذا عوقب لفعل رديء فسيعتبر هذا الفعل أمراً رديئاً وفي حالة إرتكابه لمثل هذا الفعل مستقبلاً سوف يشعر بالندم (عياش، ٢٠٠٨: ٨٠).

رابعاً : نظرية السمات:

يعدّ الشعور بالندم واحدة من سمات الشخصية كما صنّفها كاتل، وتتحد من خلال إتساق إستجابات الفرد الواحد المختلف المواقف المثيرة للندم، أطلق عليها سمة تأنيب الذات، ويرى كاتل بأن الشخص عندما يعيش خبرات جديدة في مواقف لم يمر بها سابقاً قد تصدر عنه إستجابات يشعر بعدها بالشعور بالندم لان إستجابته ليست مثلاً مألوفاً يطمح لها (Dogulas and Sado Winick, 2003: 1-7).

خامساً : النظرية المعرفية:

ترى هذه النظرية بأن مرحلة الضمير تشمل نمو الذات الداخلية نمواً كاملاً ، ويمتاز الفرد بالقدرة على تحديد أهدافه والإحساس بالمسؤولية وإمكانية نقد الذات وإستدخال القوانين الأخلاقية كما يدرك نسبية القوانين مما يجعل القناعة بها دافعاً لاتباعها وعلى هذا الأساس فإن كسرها يؤدي إلى مشاعر الندم (عياش، ٢٠٠٨ : ٨٤).

ثانياً : دراسات سابقة

١- دراسات عربية:

أ- دراسة الدمياطي وأحمد ١٩٨٩

هدفت الدراسة إلى إستقصاء ثمان حالات إنفعالية لدى طلبة جامعة الإسكندرية، تضمنت الدراسة عينة قوامها (٢٢٠) طالبا و (٢٢١) طالبة من جامعة الإسكندرية، واستخدمت الدراسة مقياس (ESQ) من إعداد كوران وكاتل وتعريب الباحثين، وتقيس هذه الأداة الحالات الانفعالية الآتية: (القلق، العصاب، الاكتئاب، النكوص، الإرهاق، الندم، الانبساط، والتنبه) وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباطات جوهرية موجبة للندم وكل من (القلق، العصاب، الاكتئاب، النكوص، الإرهاق). على حين أرتبط الندم ارتباطا جوهريا سالباً مع (الانبساط والتنبه)، كما دلت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في حالة الندم (الدمياطي، وأحمد، ١٩٨٩ : ٢٩).

ب- دراسة الأنصاري ٢٠٠١

استهدفت الدراسة التعرف على أنواع المواقف التي تؤدي إلى خبرة الندم وهل هناك فروق في متغير الجنس نحو موقف الندم، والعلاقة بين الندم وبعض متطلبات الشخصية، وتضمنت عينة البحث طلاب من جامعة الكويت قوامها

٣١٧ طالباً وطالبة، أستخدم الباحث مقاييس (الندم الموقفي، الذنب، الخزي، الحرج، يقظة الضمير، الخجل، الانبساط والعصابية) المتفرعين من اختبار أيزنك للشخصية وهي اختبارات مقننة وحسب المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيمة التائية للمقارنة بين المتوسطات ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي، وتوصلت الدراسة عن تجمع الندم تحت عامل أحادي القطب وأطلق عليه عامل الذنب والذي تشبع جوهرياً بـ (الذنب والخزي والحرج ويقظة الضمير)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق جوهريّة بين الجنسين في الندم إذ حصلت الإناث على متوسط أعلى من الذكور وكذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في سمات الشخصية بين الأفراد الأكثر ندماً من الأفراد الأقل ندماً، إذ يتسم الأفراد النادمون بالذنب والخزي والحرج ويقظة الضمير، وتم استخلاص عاملين من التحليل العاملي لمتغيرات الشخصية سمي العامل الأول عامل الذنب ويضم: (الندم والخزي ويقظة الضمير)، في حين سُمّي العامل الثاني عامل الخجل مقابل السرور ويضم (الخجل والحرج والعصابية) في القطب الموجب في حين يضم (الانبساط ويقظة الضمير) في القطب السالب (الأنصاري ٢٠٠١: ٣٩-٨٥).

ج- عياش ٢٠٠٨

هدفت الدراسة إلى قياس الشعور بالندم لدى طلبة الجامعة والتعرف على دلالة الفروق في درجات الشعور بالندم لدى أفراد العينة على وفق متغيري الجنس والتخصص، تضمنت الدراسة عينة قوامها (٤٥١) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة مقياس من إعداد الباحث صيغت فقراته بأسلوب طريقة ليكرت في بناء فقرات المقاييس لقياس الشعور بالندم، دلّت النتائج بأن عينة الدراسة بشكل عام لديهم شعور بالندم كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للشعور بالندم ولصالح الإناث لأن متوسطهم أكبر من متوسط الذكور (عياش، ٢٠٠٨: ٢٠٣).

٢-دراسات أجنبية:

أ- دراسة هاردر، زالما ١٩٩٠

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذنب والخزي وبعض متغيرات الشخصية، شملت عينة البحث (٦٣) طالب وطالبة جامعيين وتوصلت الدراسة في تشبع الندم بعامل الذنب ووجد ارتباطات بين الندم و (الأسف والشعور بالذلل، والقلق الاجتماعي، والشعور بالازدراء والاكتئاب والوعي بالذات)، علما بأنه تم قياس الندم من خلال صفة واحدة ذات مقياس رباعي التدرج، وقد تشبعت سمة الندم تشبعاً جوهرياً موجباً بعامل الذنب مما يؤكد بأن الندم أحد مكونات الذنب (Harder and Zalma, 1990: 729-745).

ب- دراسة تانجني، وآخرون ١٩٩٦

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الخزي والذنب والحرج وضمت العينة (١٨٢) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية، وتوصلت النتائج أن مفهوم الندم ارتبط بأعلى معامل ارتباط مع مقياس الذنب عن مقياس الخزي والحرج، كما أن نتائج التحليل العاملي للمقاييس كشفت عن استخلاص ثلاثة عوامل (الحرج، الخزي، والذنب) إذ تشبع الندم بعامل الذنب مما يؤكد على أن الندم يعدّ أحد مكونات الذنب (Tangney, et al., 1996: 1256-1268).

ج- دراسة سالكين وآخرون ١٩٩٧

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الندم والسلوك السايكوباتي وتضمنت العينة (١٠٣) امرأة من المسجونات في أحد سجون ولاية تكساس الأمريكية، وقد طبقت عليهن بطارية من استخبارات الشخصية (مصفوفة السمات المتعددة، وقائمة السلوك السايكوباتي، وقائمة السلوك المرضي) وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سلبي جوهري بين الندم والسلوك السايكوباتي (etal., 1997: 576-585).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل تحديد منهجية البحث وإستعراض الإجراءات التي اتبعتها الباحث لتحقيق أهداف البحث من حيث مجتمع البحث وعينته، والخطوات الخاصة بتطبيق والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وكما يلي:

أولاً: منهجية البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي (المسحي) كونه منهجا ملائما للبحث الحالي، اذ أن المقصود بالبحث الوصفي المسحي " هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته جميع افراد مجتمع البحث أو عينه كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك الى دراسة العلاقة أو استنتاج الاسباب مثلاً، وهو يتم أما بصورة مباشرة (المقابلة) أو بصورة غير مباشرة (الاستبانة) (العساف، ١٩٩٥: ١٩١-١٩٢). حيث ان البحث الحالي يهدف الى قياس الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية، وهذا يعني وصف الشعور بالندم لدى افراد عينة البحث الحالي من خلال استجوابهم بصورة غير مباشرة (الاستبانة) المعدة لهذا الغرض.

ثانياً: مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية، والذي يتألف من (٤٣٧٧) طالباً وطالبة، بواقع (٢٠٩٢) طالباً و (٢٢٨٥) طالبة، في حين بلغ عدد طلبة الصف الأول (١٧١١) طالباً وطالبة، والصف الثاني (٩٨٩) طالباً وطالبة، والصف الثالث (٨٤٨) طالباً وطالبة، والصف الرابع (٩٣٥) طالباً وطالبة. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبي جبارة

حجم مجتمع البحث موزع بحسب (القسم ، الجنس ، الصف)

الصف	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		المجموع	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
اللغة العربية	١٣٨	١٥٩	٤١	٧٩	٧٥	٦٦	٨٣	٩٥	٣٣٧	٣٩٩
اللغة الأنكليزية	٨٣	١٣٤	٤٨	٩٧	٤٩	١١٠	٤٥	١١٤	٢٢٥	٤٥٥
التاريخ	١٤٧	١٥٢	٧٨	٨٤	٦٩	١٠٣	٧٩	١٠٥	٣٧٣	٤٤٤
الجغرافية	٢٢١	١١٨	١٧١	٨١	٨٩	٦١	٩٦	٧٩	٥٧٧	٣٣٩
الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	٥٦	٥٥	٢٤	٣١	١٧	٣٣	٢٧	٢٣	١٢٤	١٤٢
الاسلامية	٩٦	٩٠	٦٧	٦٠	٣١	٥٦	٤٤	٧٢	٢٣٨	٢٧٨
التربية الرياضية	٩٧	٥٩	٦٠	٦٨	٢٦	٦٣	٣٥	٣٨	٢١٨	٢٢٨
المجموع	٨٣٨	٨٧٣	٤٨٩	٥٠٠	٣٥٦	٤٩٢	٤٠٩	٥٢٦	٢٠٩٢	٢٢٨٥

ثالثاً: عينة البحث

أختيرت عينة البحث الحالي في الطريقة المرحلية العشوائية من طلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية لأقسام (اللغة العربية، التاريخ، الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، حيث بلغت أعداد الطلبة (١٢٠) طالباً وطالبة موزع على الجنسين بواقع (٦٠) طالباً و (٦٠) طالبة وقد بلغ عدد الطلبة (٣٠) طالباً وطالبة في كل صف موزع على الجنسين بواقع (١٥) إناث و (١٥) ذكور، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

حجم عينة البحث موزعة بحسب (القسم ، الجنس ، الصف)

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعيبي جبارة

المجموع الكلي	الرابع		الثالث		الثاني		الأول		الصف القسم
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
٤٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	اللغة العربية
٤٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	التاريخ
٤٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	الارشاد
١٢٠	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	المجموع الكلي

رابعاً: أداة البحث

تم إستعمال مقياس الندم الموقفي لدى طلبة جامعة الكويت الذي أعده (الأنصاري ٢٠٠١)، والمكون من (٣٥) فقرة بخمسة بدائل هي (نادم كثيراً جداً، نادم كثيراً، نادم باعتدال، نادم قليلاً، غير نادم)، تدرج الإجابة على البدائل على التوالي (٤، ٣، ٢، ١، صفر).

أما المبررات التي دعت الباحث إلى استعمال الأداة (مقياس الندم الموقفي) فهي:

- ١- المقياس حديث تم إعداده في عام ٢٠٠١.
- ٢- يتمتع المقياس بصدق وثبات جيدين.
- ٣- يتلاءم المقياس مع عينة البحث الحالي (طلبة الجامعة).

خامساً: صدق المقياس

ويقصد بالصدق أن يقيس المقياس فعلاً ما وضع لقياسه، ويعد الصدق من الشروط الضرورية واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس، وهو خاصية سايكومترية تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من أجله إذ أن كل اختبار صادق يعد ثابتاً بالضرورة في حين ليس كل اختبار ثابت هو صادق بالضرورة، إذ أن الدرجة في الاختبار الصادق تبقى ثابتة لأنها تقيس درجة ما يتمتع به الفرد من الظاهرة المقاسة في حين أن الثبات لا يعني بالضرورة أن الاختبار صادق، إذ أن الدرجة تبقى ثابتة عند التطبيق، لكن المقياس قد لا يقيس الظاهرة المراد قياسها (Anastasia, 1976: 134). وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

● الصدق الظاهري:

وهو أن يبدو المقياس مقبول لدى المفحوصين في السمة المقاسة. ويتضح هذا النوع من الصدق المبدئي بالنظر إلى الفقرات ومعرفة ما تقيسه ثم مطابقة ذلك بالوظيفة المراد قياسها، فإذا اقترب الإثنان كان المقياس صادقاً سطحياً (ظاهرياً) (الكناني وجابر، ١٩٩٥: ١٧٢-١٧٣).

ويتحقق هذا النوع من الصدق عندما يقوم الخبراء بتفحص المقياس ثم يستنتجون أن فقراته تقيس ظاهرياً ما يدعي المقياس لقياسه (Weiner, 1984: 79). وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية - أنظر الملحق (١)- وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملاءمتها لقياس الشعور بالندم الموقفي وفقاً للتعريف الذي ذكره الباحث في المقياس الموجه إلى الخبراء والملحق (٢) يوضح فقرات المقياس بصورته الأولية المقدمة إلى الخبراء. وقد أتفق الخبراء على حذف وتعديل عدد من الفقرات وقد اعتمد الباحث قيمة مربع (كاي) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بوصفها المعيار في مدى موافقة الخبراء على صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج مربع كاي لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الشعور بالندم الموقفي

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....

.....م.د. علي لعيبي جبارة

ت	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
١	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣	٨	٨	صفر	%١٠٠	٨	٦، ٦٤	دالة عند مستوى دلالة ٠، ٠٠١
٢	١٩، ٦	٨	٧	١	%٨٧، ٥	٤، ٥	٣، ٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠، ٠٠٥
٣	٢٤	٨	٦	٢	% ٧٥	٢	٣، ٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠، ٠٠٥
٤	٣١، ٢٨	٨	٥	٣	%٦٢، ٥	٠، ٥	٣، ٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠، ٠٠٥
٥	٨، ٩، ١١	٨	٤	٤	% ٥٠	صفر	٣، ٨٤	غير دالة عند مستوى دلالة ٠، ٠٠٥

ومن خلال ملاحظة الجدول تتضح موافقة الخبراء على الفقرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥،

٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣) في صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، في حين لم تحصل الفقرات (٨، ٩، ١١، ٢٤، ٢٨، ٣١) على موافقة الخبراء فتم حذفها من المقياس، وتم تعديل بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٧) فقرة (الملحق ٣ _)، وعليه تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب (١٠٨) درجة، وأقل درجة يحصل عليها الطالب هي (صفر) درجة، علماً أن المتوسط النظري للمقياس هو (٥٤) درجة.

سادساً: ثبات المقياس

ثبات المقياس: هو الاتساق في نتائج الاختبار، ويعني دقة القياس أي إتساق المقياس وإطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب، ١٩٨٧: ١٠١). وللكشف عن مؤشرات ثبات المقياس الحالي اعتمد الباحث الطرق الآتية:

١- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test Retest :

يشير معامل الثبات بهذه الطريقة إلى معامل الاستقرار stability (إذ انه يبين مقدار الاتساق في الأداء على اختبار معين خلال مدة زمنية محددة) (Collins et al., 1976: 128). إذ يجب أن لا تقل مدة تطبيق الاختبار عن بضعة أيام ولا تزيد عن أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (فرج، ١٩٨٠: ٣٤٩) ثم يتم حساب معامل الارتباط أي معامل الثبات بين التطبيقين باستخدام (معامل ارتباط بيرسون). ولحساب معامل ارتباط الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (للمقياس الحالي) طبق المقياس بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (٤٠) طالباً وطالبة أختبروا عشوائياً من قسم التربية الاسرية ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين وباستخدام (معامل ارتباط بيرسون) أتضح ان معامل الثبات للمقياس قد بلغ (٧٤ %) وهو معامل ثبات جيد على وفق معيار معامل التباين المفسر المشترك.

٢- معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، إذ أشتق كرونباخ صورة عامة لمعادلة معامل الثبات وسماه معامل ألفا كما يبين أن هذا المعامل يشير إلى الخاصية الداخلية التي يتمتع بها الاختبار والتي تنشأ من العلاقة الإحصائية بين الفقرات. كما تشير هذه الخاصية إلى أن الاختبار متجانس وهذا يعني أن جميع الفقرات تقيس متغيراً عاماً واحداً (Travers, 1969: 159).

وتقوم فكرة معادلة ألفا كرونباخ على حساب الارتباطات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، أي أنها تقسم المقياس إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته ويشكل متوسط معاملات الارتباط الداخلية أفضل تقدير لمتوسط معاملات الثبات النصفية على عدد كبير من مرات التقسيم للمقياس (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٢٠١) ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم اعتماد عينة الثبات (٤٠)، وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بلغ معامل الثبات للمقياس (٨٤ %) وهي قيمة ثبات جيدة يمكن الركون إليها مقارنة مع الدراسات السابقة التي استخدمت هذه الطريقة في حساب الثبات.

الوسائل الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث الحالي استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الحاسوب spss:

- ١- اختبار مربع كاي: للتعرف على آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الندم الموقفي.

- ٢- معامل ارتباط بيرسون: للتعرف على ثبات مقياس الندم الموقفي بطريقة إعادة الاختبار.
- ٣- معادلة الفاكرونباخ: للتعرف على التجانس الداخلي لفقرات مقياس الندم الموقفي.
- ٤- الاختبار التائي لعينة واحدة T-test: للتعرف على الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية وبحسب (العينة ككل، الجنس، الصف)
- ٥- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test: للتعرف على دلالة الفروق في الشعور بالندم الموقفي بحسب متغير الجنس (ذكور، اناث).
- ٦- تحليل التباين الأحادي one way-ANOVA: للتعرف على دلالة الفروق في الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية وبحسب متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول:

تحقيقاً للهدف الأول من أهداف البحث الحالي والذي ينص على التعرف على مستوى الشعور بالندم لدى طلبة الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية بحسب الجنس/ الصف، كانت النتائج على النحو الآتي:

١- التعرف على الشعور بالندم لدى العينة ككل:

من أجل التعرف على مستوى الشعور بالندم لدى عينة البحث الكلية قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة البالغة (١٢٠) طالباً وطالبة، حيث بلغ متوسط درجات العينة بصورة عامة على مقياس الشعور بالندم (٦٥,٩٢) درجة، وبانحراف معياري مقداره (١٩,٩٤)، وتحقيقاً لذلك استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة T-test والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

تعرف الشعور بالندم الموقفي لدى عينة البحث ككل

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
العينة ككل	١٢٠	٦٥,٩٢	١٩,٩٤	٦,١٤٩	١,٩٨	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في الشعور بالندم والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,١٤٩) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٨) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١١٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة والبالغ (٦٥,٩٢) درجة والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٥٤) درجة ولصالح متوسط العينة.

وتشير النتيجة بأن عينة الدراسة بشكل عام لديهم شعور بالندم وتفسير هذا وفق النظريات الانفعالية ان هنالك بعض الانفعالات تظهر بشكل غير مباشر كأنفعال الندم والناجمة عن حدوث اختلال ما بين الذات المثالية والذات الحقيقية، فيتولد

الشعور بالندم عندما يكون هناك تناثر في الذات لفكرتين. ووفق وجهة نظر ايركسون نرى ان الطالب الجامعي هو بداية الشباب والانفتاح على الحياة لبناء مستقبله فهو في حالة صراع مع نفسه ومع الآخرين لإثبات جدارته وقدرته على المبادرة وانتزاع المكاسب جميعها فعندما يعاق تحقيق هذه الأهداف بإعاقه خارجية متمثلة بظروف العراق الحالية سوف تؤدي به الحالة إلى الشعور بالندم لعدم قدرته على تحقيق أحلامه وأهدافه، ويفسر مفهوم التعلم الاجتماعي أن المجتمع العراقي هو من المجتمعات الإسلامية المحافظة على التربية السليمة لأبنائها وإكسابهم المفاهيم الصحيحة بمختلف الأساليب التعليمية عن طريق تعزيز النماذج السلوكية المرغوبة والتي تساهم في تكوين الضمير الإنساني الملتمزم بالمبادئ الخلقية المنفتح على الحياة والتجارب الجديدة وهذا يتطابق مع مفاهيم المنظور العملي في الشخصية في بناء شخصية متفردة لها دور مركزي وهوية ذاتية خاصة بها وأن هناك دور جوهري للطالب الجامعي يجعله متوافق مع توقعات الآخرين له فيشعر بالندم عندما لا يستطيع أخذ دوره بشكل طبيعي، ويبدو ان صدمات الحياة والخبرات غير السارة وصور العنف المستمرة التي يتعرض إليها المجتمع العراقي ومنهم طلبة الجامعة عمقت في نفسية الشباب الجامعي الإحساس بالندم على هذه الأحداث التي نعيشها يوميا وهي تمثل قيمة وقوة الضمير عند الطالب الجامعي وهذه الفكرة تشعره بالندم وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الأنصاري ١٩٩٧-أ) و (الأنصاري ١٩٩٩) و (عياش ٢٠٠٨) في أن السمات الانفعالية ومنها (الندم) من أكثر السمات التي يعاني منها الشباب الجامعي.

٢- التعرف على مستوى الشعور بالندم وبحسب متغير الجنس:

من أجل التعرف على مستوى الشعور بالندم لدى عينة البحث وبحسب متغير الجنس طبق الباحث المقياس على عينة الذكور والإناث البالغة (٦٠ طالب و ٦٠ طالبة) حيث بلغ متوسط درجات عينة الذكور (٦٦,١) درجة وبانحراف معياري قدره (١٩,٨٥) درجة، في حين بلغ متوسط درجات عينة الإناث (٦٣,٩٨) درجة وبانحراف

معياري قدره (٢٠,١٢٤) درجة وتحقيقاً لذلك استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة T-test، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

تعرف الشعور بالندم الموقفي لدى العينة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٦٠	٦٦,١	١٩,٨٥	٤,٧٢٢	٢,٠٠٠	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الإناث	٦٠	٦٣,٩٨	٢٠,١٢٤	٣,٨٤٣	٢,٠٠٠	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٧٢٢) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات عينة الذكور والبالغ (٦٦,١) درجة والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٥٤) درجة ولصالح متوسط عينة الذكور مما يدل على إرتفاع مستوى الشعور بالندم لدى عينة الذكور ووفق وجهة النظر الاجتماعية والعاملية والمعرفية تفسر هذه النتيجة بالإعتماد على التنشئة الأسرية والاجتماعية فالخطأ الذي يرتكبه الذكر يمكن أن يصلح بعد ذلك

وهي تعتمد على ثقافة المجتمع ونظراته لكيفية تربية الذكور وهذا يتفق مع دراسة (الأنصاري ١٩٩٧- أ) حيث بينت أن سمة الذنب والشعور بالندم من السمات التي يتميز فيها الذكور.

كما يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الإناث والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٤٣) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عينة الإناث والبالغة (٦٣,٩٨) درجة والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٥٤) درجة ولصالح متوسط عينة الإناث مما يدل على إرتفاع مستوى الشعور بالندم لدى عينة الإناث. وتفسير هذا وفق النظرية الإنفعالية هو أن الشعور بالندم هو إنفعال داخلي وعميق عند الإنسان وهو أضعف الإيمان عندما لا يستطيع الفرد أن يظهر إنفعاله أو إعتراضه جسدياً يلجأ إلى الإنفعال الداخلي المتمثل بالشعور بالندم وخاصة عند الإناث في المجتمع العربي (العراقي) لأن العرف الاجتماعي لا يسمح لهن أن يظهرن الاعتراضات أو الإنفعالات الظاهرة عندما يتعرضون لخبرات سيئة أو عند قيامهن بفعل غير صحيح فما لهن سوى الشعور بالندم، وهذا يتفق مع دراسة (الأنصاري ٢٠٠١) و (عياش ٢٠٠٨).

٣- التعرف على مستوى الشعور بالندم وبحسب متغير الصف:

من أجل التعرف على مستوى الشعور بالندم وبحسب متغير الصف، قام الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الصفوف والبالغ عددهم (٣٠ طالباً وطالبة) في كل صف من الصفوف، حيث بلغ متوسط درجات الصف الأول في الشعور بالندم (٥٧,٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٧,٥٢٤) درجة في حين بلغ متوسط درجات

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبي جبارة

الصف الثاني (٧٣,٥) درجة وبانحراف معياري قدره (١٥,٨٧٤) درجة وبلغ متوسط درجات الصف الثالث (٧١,٣) درجة وبانحراف معياري قدره (١٤,٧٥٣) درجة وبلغ متوسط درجات الصف الرابع (٥٨,٤٦٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٠,٣٥٣) درجة، والجدول (٦) يوضح ذلك

الجدول (٦)

تعرف الشعور بالندم الموقفي لدى العينة على وفق متغير الصف (أول، ثاني، ثالث، رابع)

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الأول	٣٠	٥٧,٥	٢٧,٥٢٤	٠,٦٩٦	٢,٠٥	غير دالة
الثاني	٣٠	٧٣,٥	١٥,٨٧٤	٦,٧٢٨	٢,٠٥	دالة
الثالث	٣٠	٧١,٣	١٤,٧٥٣	٦,٤٢٣	٢,٠٥	دالة
الرابع	٣٠	٥٨,٤٦٧	٢٠,٣٥٣	١,٢٠٢	٢,٠٥	غير دالة

ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الصف الأول والمتوسط النظري للمقياس حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٩٦) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٥) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩) مما يدل على إنخفاض مستوى الشعور بالندم لدى عينة الصف الأول ويرجع سبب ذلك إلى ان طالب الصف الأول يكون ملتزم بالحياة المنزلية وأقل إندفاعاً من طلاب الصفوف الأخرى وتفسير ذلك وفق نظرية جيمس أن مستوى الإدراك والمشاعر والصور عناصر لا يمكن فصلها بعضها عن بعض، وان الشعور يجري في تيار مستمر، كما ان الترابط الذهني يسمح لنا بالاستفادة من التجارب والخبرات السابقة فالمشاعر والأحاسيس تكشف كيف ان الكائن الحي يتعلم أداء وظائفه في البيئة التي يعيش فيها.

ويتضح من الجدول (٦) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الصف الثاني والمتوسط النظري للمقياس حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٧٢٨) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٥) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجة وبدرجة حرية (٢٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني والبالغ (٧٣,٥) درجة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٥٤) درجة ولصالح متوسط درجات طلبة الصف الثاني على المقياس مما يدل على إرتفاع الشعور بالندم لدى طلبة الصف الثاني.

كما يتضح لنا أيضاً عند ملاحظة الجدول (٦) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الصف الثالث والمتوسط النظري للمقياس حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٤٢٣) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٥) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجة وبدرجة حرية (٢٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات طلبة الصف الثالث والبالغ (٧١,٣) درجة والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٥٤) درجة ولصالح متوسط درجات طلبة الصف الثالث على المقياس مما يدل على إرتفاع الشعور بالندم لدى طلبة الصف الثالث أيضاً ويرجع تفسير ذلك وفق نظرية لودو بأن الشعور بالذنب والندم يعتمد على التفسير المعرفي وذاكرات الأحداث والمواقف الماضية المشابهة، وعليه فإن الانفعالات التي يشعر بها الطلاب (في الصف الثاني والثالث) في أية لحظة تتكون من خليط من ردود أفعال الدماغ والجسد أولاً والتفسيرات والذاكرات ذات العلاقة بالموقف ثانياً .

ويتضح أيضاً من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الصف الرابع والمتوسط النظري للمقياس حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٢٠٢) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٥) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) درجة وبدرجة حرية (٢٩) مما يدل على إنخفاض

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبي جبارة

مستوى الشعور بالندم لدى عينة الصف الرابع. ويرجع سبب ذلك إلى ان طالب الصف الرابع يرى بأنه أصبح ناضجاً وسيمارس الحياة العملية بشكل كامل فهو أكثر ثقة وإتزان من طلبة الصفوف الأخرى.

الهدف الثاني:

تعرف دلالة الفروق في الشعور بالندم وبحسب متغيري الجنس والصف: تحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث الحالي، والنتائج كانت على النحو الآتي:

١- الفروق في الشعور بالندم وبحسب متغير الجنس:

للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغير الشعور بالندم قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الذكور والبالغة (٦٠) طالب، وعينة الإناث البالغة (٦٠) طالبة، حيث بلغ متوسط درجات الذكور في الشعور بالندم (٦٦,٤) درجة وبانحراف معياري قدره (١٩,٨٤٤) درجة، في حين بلغ متوسط درجات الإناث (٦٣,٩٨٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٠,١٢٤) درجة، وتحقيقاً لذلك قام الباحث باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الشعور بالندم

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	٦٠	٦٦,٤	١٩,٨٤٤	٠,٦٦٢	١,٩٨	غير دالة عند
الإناث	٦٠	٦٣,٩٨٣	٢٠,١٢٤			

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبي جبارة

مستوى						
دلالة						
٠,٠٥						

ويتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالندم حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٦٢) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٨) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٥٨) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالندم. ويرجع تفسير هذا وفق نظرية السمات هو ان الشعور بالندم واحدة من سمات الشخصية كما صنفها Cattle وتتحد من خلال إتساق إستجابات الفرد الواحد لمختلف المواقف المثيرة للندم أطلق عليها سمة تأنيب الذات، ويرى Cattle بأن الشخص عندما يعيش خبرات جديدة أو مواقف لم يمر بها سابقاً قد تصدر عنه إستجابات يشعر بعدها بالشعور بالندم لأن إستجابته ليست مثلما يطمح لها أي أن الشعور بالندم هو إحدى السمات التي تكمن خلف أنماط السلوك التي تصنع شخصية الفرد ذكراً أم أنثى.

٢- الفروق في الشعور بالندم وبحسب متغير الصف:

للتعرف على دلالة الفروق في الشعور بالندم بين طلبة الصفوف الأربعة طبق الباحث المقياس على عينة الصفوف الأربعة والبالغة (٣٠) طالب وطالبة في كل صف، وتحقيقاً لذلك استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين الصفوف في الشعور بالندم الموقفي

مصدر	مجموع	درجة	متوسط	القيمة	القيمة	مستوى

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبيبي جبارة

التباين	مربعات الدرجات S.S	الحرية d.f	مجموع مربعات الدرجات S.M	الفائية المحسوبة F	الفائية الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	٧٥٧,١٣٤٨	٣	٤٤٩,٥٨٦	١,٠٧٩	٢,٦٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الخطأ	٤٨٣٢٦,٥٦٧	١١٦	٤١٦,٦٠٨			
الكلي	٤٩٦٧٥,٣٢٥	١١٩				

ويتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصفوف الأربعة في متغير الشعور بالندم، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٠٧٩) درجة، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٦٧) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتين حرية (٣ - ١٦٦) مما يؤكد على عدم وجود فروق في متغير الشعور بالندم على وفق متغير الصف.

شكل مخططات عقلية وإن هذه المخططات هي التي تسهم في تكوين ضمير الفرد وذاته، فإن كان المفهوم رمز بشكل دقيق وصحيح دون تشويه من قبل بيئة الفرد فإنه سوف يكتسب درجة نهائية ويكون جزء من الضمير الأخلاقي لديه والذي على أساسه يتحدد الشعور بالندم عند قيامه بفعل يشعره بتأنيب الضمير والذي قد يعاد اكتسابه بمراحل عمرية متقدمة وإن هذه العملية لا تعتمد على النضج العقلي والتحصيل الدراسي وإنما على مستوى التعليم الخلقي والبيئة الاجتماعية ومستوى النمو الشامل للشخصية التي يعيش بها الفرد. وهذا ما أكدت عليه نظرية (نورمان بل)، فعند دخول الجامعة يكون الضمير مكتمل للمراحل المتقدمة للنضج العقلي الأخلاقي وهذه الظروف هي جميعها متوفرة عند الطالب الجامعي فهو أكتسبها قبل أن يقبل وأن يختار طبيعة الدراسة بل قبل أن يحدد طبيعة تخصصه في مرحلة الدراسة الثانوية. إن الفترة الجامعية هي فترة تحصيله للمفاهيم الأخلاقية لما تكون عند الفرد من فترة

سابقة نستطيع القول عليها أنها فترة نضوج، وهذا يتفق مع المنظور الأخلاقي والإسلامي على أن الأخلاق لا تتجزأ على وفق متغير الصف، فالثقافة الأخلاقية والإسلامية ومعايير إن تفسير هذه النتيجة وفق النظرية المعرفية تتضمن أن الفرد يكتسب المفاهيم الأخلاقية منذ الصغر وتخزن على التنشئة الاجتماعية تكاد تكون واحداً ، ومن جانب آخر يبدو أن الطلبة يتعرضون لنفس التنشئة الاجتماعية والضغوط المجتمعية المختلفة وبالتالي تكون النتائج نفسها، ولم تشير الدراسات السابقة إلى أي فروق في الصف للشعور بالندم.

ثانياً : الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي :

- ١- عدم وجود أثر لمتغير الجنس والصف في الشعور بالندم.
- ٢- ضعف مستوى الشعور بالندم لدى طلبة الصف الأول والرابع.
- ٣- إن عينة البحث يتمتعون بمستوى عالٍ من الشعور بالندم وهذا يعطي مؤشر إيجابي للإعداد الخلفي لهذه الفئة من المجتمع.
- ٤- قوة الضمير عند الطالب الجامعي ذات مستوى عالٍ والمتمثلة بشخصية أخلاقية يتمتع بها الطالب نتيجة شعوره بالندم.

ثالثاً : التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

- ١- تعزيز الناتج القيمي الإيجابي والفاعل من أجل تنمية وتعزيز الشعور بحيوية الضمير متمثل بالشعور بالندم عند الطلبة بشكل مستمر.
- ٢- ضرورة تعزيز الجانب الأخلاقي لدى طلبة الجامعة من خلال عقد الندوات والمؤتمرات في الجامعات للتأكيد على القيم الخلقية السامية التي يتمتع بها التراث العربي الإسلامي وتعزيزها لدى المجتمع العراقي.

٣- توجيه الطلبة والتدريسيين وكل ملحقات العمل الإداري الجامعي للتعاون فيما بينهم لخلق حالة من حالات تعزيز الذات للطلاب الجامعي لتعميق ثقافة محاسبة الذات لديهم.

رابعاً : المقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحث ما يأتي:

- ١- إجراء دراسة لقياس العلاقات الارتباطية بين الشعور بالندم وعدد من المتغيرات لم تناولها البحث الحالي مثل (التحصيل الدراسي، والمستوى الاجتماعي والإقتصادي).
- ٢- إجراء دراسات مماثلة على شرائح إجتماعية أخرى ك (طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية) من أجل إجراء المقارنة بينها وبين الدراسة الحالية.
- ٣- بناء برنامج إرشادي لتنمية الشعور بالندم لدى طلبة الجامعة.

المصادر العربية

القران الكريم.

- ١- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٨٧): التقويم النفسي، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنكلو مصرية.
- ٢- الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧- أ): الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في الثقافة الكويتية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد ٥٩، السنة ١٥، جامعة الكويت.
- ٣- — (٢٠٠١): قياس الندم الموقفي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، سوريا.

- ٤- أوتوفينخل (١٩٦٩): نظرية التحليل النفسي في العصاب ، ترجمة صلاح مخيمر وعبد مياخائل رزق، ج١ وج٢ وج٣، مكتبة الأنكلومصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- ٥- البديري، سميرة (٢٠٠٥): مصطلحات تربوية ونفسية ، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٦- التوايهة، عباطة (٢٠٠٦): واقع العنف بين الطلبة في الجامعات ، مؤتمر جامعة مؤتة ٦-٨ آذار ٢٠٠٦، عمان، الأردن.
- ٧- التويجري، محمد عبد المحسن (٢٠٠١): الأسرة والتنشئة الاجتماعية في المجتمع ، الرياض، مكتبة العبيكان.
- ٨- دسوقي، كمال (١٩٧٤): علم النفس ودراسة التوافق ، ط ٢، بيروت ، دار النهضة.
- ٩- الدمياطي، عبد الغفار عبد الحكيم وأحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٩): إعداد اختبار الحالات الثمانية ، وضع كوردين كاتل، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ١٠- الريماوي، محمد عودة وآخرون (٢٠٠٤): علم النفس ، ط ١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ١١- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦): الأسس النفسية للنمو ، القاهرة ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- ١٢- الشيخ، رأفت (٢٠٠٦): أسباب العنف في الحياة الجامعية ، مؤتمر جامعة مؤتة، للفترة من ٦-٨/٣/٢٠٠٦، عمان.

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعيبي جبارة

١٣- الصراف، قاسم علي (١٩٩٤): السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الثالثة، العدد الخامس.

١٤- عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣): القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.
١٥- العمر، بدر عمر (١٩٨٧): دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد ١٥، العدد الرابع، جامعة الكويت.
١٦- عياش، ليث محمد (٢٠٠٨): سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم والأحكام الخلقية لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، كلية التربية-أبن الهيثم، أطروحة دكتوراه.

١٧- العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٤): علم النفس التربوي، ط ١، عمان، دار المسيرة للنشر.

١٨- فرج، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية.
١٩- فرويد، سيجموند (١٩٨٨): الأنا والهو، ترجمة نجاتي، ط ٥، القاهرة، دار الشروق.

٢٠- الكناني، ممدوح عبد المنعم وجابر عيسى عبد الله (٢٠٠٠): القياس والتقويم النفسي والتربوي، بيروت، مكتبة لبنان.

٢١- هايت، ركسن ومارجريت نايت (١٩٨٤): المدخل إلى علم النفس، ترجمة عبد علي الجسماني، بغداد.

المصادر الأجنبية:

22-Anastasia, A. (1976): Psychological Testing, New York, Macmillan.

23- American Heritage (2000): Dictionary of the English Language. Fourth Edition. Houghton Mifflin Company on www.bartlebu.com.

- 24- Ister, R. F., etal. (1995): Guilt: An interpersonal approach. Psychological Bulletin 115(2).
- 25- Carroll, J. and Guilt (1985): The grey eminence behind character, history and culture. Routledge & Kegan Poul. London.
- 26- Collins, H. W., etal. (1976): Educational Measurement and Evaluation. Foresman Company. New York.
- 27- Dogulas, and Sadowinick (2003): Crisis of Conscience the Gag 90's. www.conscience.htm
- 28- Goldstein, R., etal. (1997): Lack of Remorse in Antisocial Personality Disorder among Drug Abusers in Residential Treatment. Journal of Personality Disorders, Vol.(61), No(12).
- 29- Harder, D. W. & Zalma, A. (1990): Two Promising Shame and Guilt Scales: A Construct Validity Comparison. Journal of Personality Assessment, No(55).
- 30- Kaplan, R. M. & Sassuzzo, D. P. (1982): Psychological Testing Principles, Application and Issues. California Brooks, Publishing Company, California, USA.
- 31- Leith , K. P. and Baumeister, R. F. (1998): Empathy, Shame, Guilt, and Narratives Interpersonal Conflicts: Guilt-prone People are Better at Perspectives Taking. Journal of Personality, Vol.(66).
- 32- Mosher, L. (1976): Relationship between Moral Judgment and Guilt in Delinquent Boys. Journal of Abnormal Psychology, Vol(72), No(2).
- 33- Salekin, R. T., etal. (1997): Construct Validity of Psychopath in a Female of Fender Sample: Amulet raitmulti Method Evaluation. Journal of Abnormal Psychology, USA.

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبيبي جبارة

- 34- Travers, R. M. W. (1969): An Introduction to Educational Research, 2Ed, Macmillan Company, New York.
- 35- Webster Online, Merriam (2005): Merriam-Webster, Online Dictionary on www.mw.com.
- 36- Weiner, B. (1984): Statistical Principle in Experimental Design, Macmillan Company, New York.
- 37- William, B. & Arndt, J.(1987): Theories of Personality. Macmillan, Inc, New York.

الملحق (١)

أسماء السادة الخبراء المتخصصين في مجال علم النفس والقياس

ت	أسماء السادة الخبراء
١	أ.د. عبد الأمير الشمسي - جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد
٢	أ.د. صفاء طارق حبيب الكرم - جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد
٣	أ.د. نشعة كريم عذاب - الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
٤	أ.م.د. نبيل عبد الغفور - الجامعة المستنصرية / كلية التربية
٥	أ.م.د. غالب محمد الاسدي - الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
٦	أ.م.د. سعدية كريم درويش - الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعبيبي جبارة

٧	أ.م.د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - جامعة بغداد / كلية التربية/ ابن رشد
٨	أ.م.د. ياسين حميد عيال - جامعة بغداد / كلية التربية/ ابن رشد

الملحق (٢)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الاساسية

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة...

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (قياس الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية) ومن خلال أطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة تبني الباحث مقياس الانصاري (٢٠٠١) لقياس الندم الموقفي لدى طلاب جامعة الكويت، والذي عرف الندم الموقفي بـ (شعور الفرد بالاسف نتيجة لاقترافه فعل ما وهو بمثابة الاعتراف بالخطأ

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
.....م.د. علي لعيبي جبارة

والاعتذار) ولكونكم من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، يرجى
تعاونكم معنا في ابداء ارائكم حول صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت
لقياسه.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحث

م.د.علي لعيبي جبارة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	انفقت كثيرا من المال لشراء حاجات غير ضرورية.			
٢	لا أزور اقاربي في الاعياد.			
٣	ضربت طفلا صغيرا.			
٤	رسبت في الامتحان النهائي.			
٥	رفضت مساعدة أخي ماديا.			
٦	تخصصت في مجال أكاديمي لا أرغب فيه.			
٧	لم أمد يد المساعدة لشخص معاق.			
٨	سافرت الى احدى الدول العربية في العطلة.			
٩	تجاوزت الاشارة الضونية الحمراء للمرور في الشارع.			

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
م.د. علي لعبيبي جبارة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١٠	تشاجرت مع أخي (أختي).			
١١	أخطأت في حسن اختيار شريك حياتي.			
١٢	سخرت من زميلي في حضور الآخرين.			
١٣	قاطعت زيارة صديق في مرضه.			
١٤	تشاجرت مع أحد المدرسين.			
١٥	كذبت على أحد افراد اسرتي.			
١٦	تفوهت بكلمات تغضب الآخرين في الحفلة.			
١٧	لم اقم بالرد على من اهانني شخصيا في حضور الآخرين.			
١٨	لم أعتني بمظهري الخارجي اثناء الحفلة.			
١٩	جارت الآخرين في آرائهم ومعتقداتهم.			
٢٠	نكرت حقيقة ما حدث امام الآخرين.			
٢١	اخطأت في اتخاذ قرار مصيري.			
٢٢	ام أحسن استغلال وقت الفراغ في الدراسة.			
٢٣	اخفقت في التعبير عن رأي الشخصي امام الحضور.			
٢٤	تسببت بأرتكاب حادث مروري.			
٢٥	تجاهلت أحد زملائي في الشارع.			
٢٦	ضربت حيونا اليفا.			
٢٧	اغضبت زميلي في العمل بدون مبرر.			
٢٨	سنت الظن في نوايا شريكة حياتي.			
٢٩	تجاهلت الاجابة عن أسئلة احد المارة ظالي الطريق.			
٣٠	اتهمت شخصا ما بالسرقة وهو بريء منها.			
٣١	تزوجت في سن مبكرة.			
٣٢	ضايقت أحد المتحدثين بالكثائر من الاسئلة والتحديات.			

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
م.د. علي لعيبي جبارة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٣٣	سخرت بصوت عال من مظهر البائع المتجول.			

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
م.د. علي لعيبي جبارة

الملحق (٣)

الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	انفقت كثيرا من المال لشراء حاجات غير ضرورية.		
٢	لا أزور اقاربي في الاعياد.		
٣	ضربت طفلا صغيرا.		
٤	رسبت في الامتحان النهائي.		
٥	رفضت مساعدة أخي ماديا.		
٦	تخصصت في مجال أكاديمي لا أرغب فيه.		
٧	لم أمد يد المساعدة لشخص معاق.		
٨	تشاجرت مع أخي (أختي).		
٩	سخرت من زميلي في حضور الآخرين.		
١٠	قاطعت زيارة صديق في مرضه.		
١١	تشاجرت مع أحد المدرسين.		
١٢	كذبت على أحد افراد اسرتي.		
١٣	تفوهت بكلمات تغضب الآخرين في الحفلة.		
١٤	لم اقم بالرد على من اهانني شخصا في حضور الآخرين.		
١٥	لم أعتني بمظهري الخارجي اثناء الحفلة.		
١٦	جارت الآخرين في آرائهم ومعتقداتهم.		
١٧	نكرت حقيقة ما حدث امام الآخرين.		
١٨	اخطأت في اتخاذ قرار مصيري.		
١٩	ام أحسن استغلال وقت الفراغ في الدراسة.		
٢٠	اخفقت في التعبير عن رأي الشخصي امام الحضور.		
٢١	تجاهلت أحد زملائي في الشارع.		

الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية.....
م.د. علي لعبيبي جبارة

الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٢٢	ضربت حيونا اليقا.		
٢٣	اغضبت زميلي في العمل بدون مبرر.		
٢٤	تجاهلت الاجابة عن أسئلة احد المارة ظالي الطريق.		
٢٥	اتهمت شخصا ما بالسرقة وهو بريء منها.		
٢٦	ضايقت أحد المتحدثين بالاكثار من الاسئلة والتحديات.		
٢٧	سخرت بصوت عال من مظهر البائع المتجول.		

أسباب انخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء
كلية التربية/جامعة البصرة تجاه تخصصهم، وسبل معالجتها

م.د رياض ناصر

مشكلة البحث

اشتهر علم الفيزياء بصعوبته عند مقارنته بالعلوم الاخرى، إلا أنه يوفر متعة خاصة لدارسيه لأنه يكسب المتعلم العديد من المهارات التي يمكن أن يستفيد منها في الواقع العملي، لكن مع أهمية هذا نجد عزوف وعدم رغبة بعض الطلبة المقبولين في كلية التربية في هذا التخصص، ولأهمية هذا أو لأثره على العملية التعليمية برمتها، تظهر مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :
التخصص، ولأهمية هذا أو لأثره على العملية التعليمية برمتها، تظهر مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

١. ما أسباب انخفاض الدافعية لدى بعض الطلبة المقبولين في قسم الفيزياء في تخصصهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٥% في مستوى انخفاض الدافعية تعزى إلى متغير الجنس؟

٣. ما هي السبل الكفيلة لعلاج انخفاض الدافعية عند طلبة قسم الفيزياء ؟

أهمية البحث

وتتركز أهمية البحث الحالي في انها تسعى إلى معرفة (اسباب انخفاض الدافعية لدى الطلبة المقبولين في قسم الفيزياء في تخصصهم) لغرض تحقيق الآتي:

١. محاولة رفع مستوى الدافعية لدى طلبة قسم الفيزياء لرفع مستوى تحصيلهم العلمي (الترتوني، ٢٠٠٣ ص ١-٤).

٢. السعي الى تطبيق إختبارات الكشف عن رغبة الطلبة في دراسة الفيزياء لتقليل اعداد الطلبة الذين يدخلون قسم الفيزياء لمجرد اخذ الشهادة.
٣. السعي لتحقيق العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم.
٤. الإيمان بأهمية الدوافع ودورها في ميدان التوجيه والعلاج النفسي لما لها من أهمية في تفسير استجابات الأفراد وانماط سلوكهم.
٥. الإسهام في تحقيق التطور التربوي في العراق.

أهداف البحث

١. التعرف على اسباب انخفاض مستوى الدافعية لدى أكثر الطلبة المقبولين في قسم الفيزياء في تخصصهم وسبل معالجتها.
٢. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في هذه الدافعية في متغير الجنس.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الأولى في قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

تحديد المصطلحات

الدافعية

عرفها العيسوي على أنها القوة أو القدرة أو الطاقة التي تحفز أو تدفع أو تحرك الانسان إلى شيء ما أو موضوع ما أو تحركه للاثيان بسلوك ما أو تصرف ما، بمعنى القوة التي تحرك الانسان والحيوان للاستجابة المناسبة، وتساعد الدافعية الانسان لتحقيق انجازات وانتصارات ومكاسب وتغوق، وكلما زادت قوة الدافع كلما كان السلوك قوياً (العيسوي، ٢٠٠١، ص ١٨٢).

وعرفها توق وآخرون على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل أو عبارة عن الحالات الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (توق وآخرون، ١٩٨٣، ص ١٨٥).

فيما عرفت على أنها حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط واستثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة.

انخفاض الدافعية للتعلم

عرفه الزهراني على أنه السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرхан وعدم المشاركة في الأنشطة التربوية والتعليمية (الزهراني، ٢٠٠١، ص ٩).

انخفاض الدافعية إجرائياً:

وهو عدم رغبة طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء في كلية التربية/جامعة البصرة في تخصصهم والذي يتضح من الدرجة التي يحصل عليها الطالب الذي يطبق عليه مقياس انخفاض الدافعية المعد من قبل الباحث.

اطار نظري

مفهوم الدافعية

اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية والعوامل والظروف التي تعمل على اثارها لدى الطلبة واحتفاظ الطلبة بها، ويعد موضوع الدافعية شائعاً من حيث تنوع الاطراف المتصلة بها سواء من حيث متطلباتها في الموقع الصفي وما تقتضيه من اساليب تعليمية ملائمة تتضمن خبرات تعليمية تعليمية تستثير الطلبة للاندماج في الموقف التعليمي التعليمي سواء من خلال المنحى السلوكي ام المنحى المعرفي ام الانساني ام المدرسة التحليلية في علم النفس.

ويشير مصطلح الدافعية بأنه مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة في السلوك وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق حجرة الدراسة ويستخدم مفهوم دافعية الطلبة لتفسير الدرجة التي يقوم نحوها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفّي (Brophy، ١٩٨٧، p. 40).

كما يعرف سلامه ونجاتي الدافع بأنه عوامل داخلية تستثير سلوك الانسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل ونحن لا نملك أن نلاحظه مباشرة وانما نستدل عليها من السلوك او نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير سلوكه (سلامة ونجاتي، ١٩٨٨، ص ٢٨). والدافعية هي حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٣٢٩).

ويشار الى ان علماء النفس يستعملون كلمات الدافع، الحاجة، الغريزة، بطريقة معينة لأن كل هذه المصطلحات تكوينات وعمليات مفترضة ويبدو انها تقسر السلوك ولكن لا يمكن ملاحظتها او قياسها بصورة مباشرة ويشير مصطلح الحاجة إلى أوجه النقص التي قد تقوم على متطلبات معينة جسيمة او متعلمة او توليفة منها، وتشير الدافعية إلى حالة داخلية تنتج عن حاجة ما و تعمل هذه الحالة على تنشيط او استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة ويطلق مصطلح الدوافع ايضاً على الدوافع التي تبدو انها تنشأ بصورة أساسية نتيجة للخبرات، اما تلك الحالات التي تنشأ لإشباع حاجات فسيولوجية اساسية مثل (الحاجة للطعام والماء) فتسمى بالحوافز وأحياناً يعبر عن الدوافع الغريزية بالحاجات الفسيولوجية، وهكذا هناك نوع من الاختلاف في العناصر التي تتضمن مفهوم الدافعية وفي مفهوم الدافعية، وتبرز أهمية الدافعية من خلال دراسة متربّتها على المتعلم في مجال تعلمه وسلوكه اذ توجه السلوك نحو اهداف معينة وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة

لدى المتعلم وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات التي تنعكس على ادائه في الموقف الصفّي مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفّي وتحصيله التعليمي (الطواب وعمر، ٢٠٠٠، ص ١١).

وتسهم الدافعية بالحيلولة دون حصول مترتبات اليأس ولذلك تساعد تلك المهارة في وضع الحلول لتجاوز حالات الاحباط الناشئة من مشكلات مع الاصدقاء أو الشركاء أو ترك التدخين أو اتخاذ قرار بتحمل مسؤولية عن احداث معينة وهنا تتدخل تلك المهارة لتفعيل مهارات التفكير لدى الافراد كي تستخدم حلولاً مناسبة لتحسين الاوضاع المسببة للاحباط التقدم نحو الإمام والنجاح في الحياة (رشيد، ٢٠٠٥، ص ٥٤).

ودراسة الدافعية أساس مهم لفهم السلوك الإنساني وتوجيهه، كما هي أساسية في فهم الحاجات والدوافع والميول ولذلك فإن كثير من عمل الالباء والمدرسين والمرشدين النفسيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع الطفل والمتعلم والمسترشد يتركز حول مشكلة الدافعية.

وقد اهتمت الدراسات بالعوامل التي يمكن ان تسهم في دافعية التعلم لغاية تعرف التربيين والمعلمين وأولياء الامور بها مما يمكن أن يزيد من تفعيل دور المدرسة وإنجاز الاهداف التي يرغبها المجتمع والتي يريد تحقيقها في ابنائها، وكذلك يمكن أن يزيد من فاعلية المعلمين في تهيئة الظروف التي تسهم في تحقيق الطلبة لقدراتهم الاكاديمية ورفع مستويات طموحهم المتمثلة في مستويات الانجاز التي يسعون للوصول اليها من جهة والتوافق والتناغم ببيئهم وبين الاهداف التربوية والمحتوى التعليمي التعليمي من جهة اخرى مما يدفع مستوى دافعتهم للتعلم (ابو علام، ٢٠٠٤، ص ٢٣٨).

الدافعية في النظرية الانسانية

وتتضمن الدافعية الداخلية والخارجية، إذ تجذب الدافعية الداخلية الحاجة لتحقيق الذات وتجذب الدافعية الخارجية الحاجة لتقدير الذات فيتطلب الأمر عادة الاهتمام الأكبر بتحقيق الذات لدى هؤلاء الذين فات عليهم اشباع كل حاجاتهم النفسية بدرجة كافية واعطائهم الكثير من الاحساس بالارتياح البشري والنيل وذلك بالمقارنة بمن تم لديهم اشباع الحاجة لتقدير الذات وطبقاً لهم ماسلو المقترح لنظرية الحاجات النفسية ترتب الحاجات للأمن والعطف والحب وتقدير الذات وتحقيق الذات في ترتيب زمني حركي متدرج فإذا اشبعت الحاجات الأكثر اساسية بدرجة معينة فانه تظهر بعد ذلك الحاجات الأعلى وفي التعلم تتشكل الدافعية الداخلية تكيف لهذا النمط، اما الدافعية الخارجية فتتشكل بالتنافس والمكافآت الملموسة (زايد، ٢٠٠٣، ص ١٣١).

وفي ظل الدراسات الحديثة حول هرم ماسلو للحاجات اجريت دراسة حول دوافع التصرفات وعلاقتها بالاحتياجات التفاعلية حسب هرم ماسلو والدراسة اكدت ارتباط الدوافع بالتصرفات الدنية بالاحتياجات التصاعدية حسب ماسلو والدراسة تؤكد القيام بدراسات اخرى لفحص جدول الاحتياجات التصاعدية (حسب ماسلو) ذات العلاقة بالنواحي الدنية الاخرى لبيان نوع العلاقة بينهما

(BrownCullen,2006,P.P123)

الدافعية في التحليل النفسي

وتعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنها استثارة ذاتية لاستغلال اقصى طاقات الانسان وذلك من أجل اشباع دوافع الانسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته، وترى هذه النظرية ان سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان كما تؤكد هذه النظرية على ان الطفولة المبكرة هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل كما تنادي بمفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقدم به الانسان من سلوك دون ان يكون قادراً

على تحديث او معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه فرويد بالكبت، وحسب هذه النظرية يحدث تفاعل بين الرغبات اللاشعورية والتي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة حيث يقوم المجتمع المكون من الكبار بمنع الأطفال من التعبير عن مكوناتهم لذا يكبت السلوك ويظهر على شكل سلوك مقنع قد يؤدي إلى ممارسة بعض أنماط السلوك التدميري حول الذات او المجتمع ولذلك يمكن تفسير العديد من الأنماط السلوكية التي تبدو في ظاهرها غير سوية او غير معقولة بدوافع لا شعورية بعيدة عن ادراك الفرد ووعيه (كوافحة، ٢٠٠٤، ص١٤٧)

أما الدافعية في النظرية التحليلية فهي منظومة الاسقاطات اللاشعورية لدى الفرد التي تدفعه للقيام بنشاطات معينة في الموقف تشكل انعكاساً لها من جهة وتعد حافزاً للمزيد من الدوافع عبر تلك المسارات اللاشعورية الاسقاطية من جهة اخرى.

وهناك نمطان من الدوافع لدى الانسان دافع الحياة ودافع الموت ويرى انصار هذه النظرية بأن هذين النمطين من الدوافع في حالة صراع، وانطلقوا من ذلك في تفسير استمرارية السلوك وتحريكه للتأكيد على ان سلوك الفرد محكوم بطبيعة تركيبه الوراثي وتفاعله في بيئته (الشطي، ١٩٧٠، ص٦).

الدافعية والطالب الجامعي

وبما ان الفرد جزء من المجتمع فإن الدافعية تكون اما ذاتية تتعلق بشخصية الفرد وتكوينه المعرفي والعقلي او تتعلق في الرغبة التي تخص البيئة والمجتمع والمؤسسات التعليمية وبذلك فإن الدافعية تنشط السلوك وتوجهه.

ويعتقد عدد من علماء النفس بأن الدافعية الذاتية أكثر أهمية من الدافعية الخارجية، وفيما يخص الطالب فإنه من الضروري ان نعرف ما إذا كانت لديه أهداف واضحة ومحددة جيداً أم لا وما إذا كان ناضجاً للحصول على معدل يناسب اختصاصه ام لا فهناك فرق كبير بين دافعية طالب يعرف بان العلم والمعرفة والمهارة التي اكتسبها في الجامعة سيستخدمها ويستفيد منها في الوظيفة التي سيتعين بها وبين دافعية طالب آخر هدفه أن يحصل على شهادة جامعية.

وتلعب العوامل الفكرية دوراً كبيراً في الدافعية واليها يرجع الكثير من اسباب الاختلاف بين مستويات الطلبة فالطالب الذي لديه ثقة عالية بقدراته ويتوقع النجاح دائماً تكون دافعيته نحو التعلم عالية.

وقد اكدت الدراسات الحديثة خطأ الاعتقاد القائل ان الذكاء والجانب العقلي هو العامل الرئيس في المستوى الدراسي فهي تشير إلى العوامل النفسية ومنها الثقة بالنفس والشعور بالأمن النفسي والتكيف داخل الجامعة لذا فانها أكثر أهمية في (التحصيل) من عامل الذكاء.

كذلك فقد كشفت الدراسات عن ان المكافأة الخارجية تؤدي احياناً على خفض الدافعية نحو الانجاز، فقد كشفت احدى الدراسات عن الطلبة الذين لديهم رغبة قوية في الفن والذين لا يتوقعون مكافآت خارجية يقضون وقتاً أطول فينتجون اعمالاً فنية أكثر جودة موازنة بأقرانهم الذين يتوقعون مكافآت خارجية والمشكلة المتعلقة في المكافأة بوصفها حافزاً هي ان الطالب قد يدركها بوصفها سبباً في سلوك الانجاز أكثر منها سبباً يتعلق في الشخصية.

والجديد الذي لا يعرفه الكثيرون ان العوامل النفسية والمعرفية لدى الاشخاص الذين يتمتعون بدافعية تزيد في نشاط كيميائية الدماغ وتعمل على اطلاق هرمونات

الدوبامين مثلاً وتجعل الطالب يشعر باللذة والسعادة والمتعة في مواصلة التعلم وحب العلم.

اما العوامل الخارجية التي تؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى الطلبة الجامعيين فهي تختلف، فمحتوى المناهج الدراسية والطرائق التقليدية في التدريس وما يصاحبها من ملل وسوء الأداء والروتين المتعب والإدارة المتذبذبة ونظام التعليم المعتمد (صالح، ٢٠٠٧، ص ٢٠٨).

دراسات سابقة

دراسة العمر ١٩٨٧

دراسة المعمري ٢٠٠٣

دراسة العمر (١٩٨٧) دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الدافعية لدى الطلبة الجامعيين وفيما اذا كان هناك فرق بين الكليات العلمية والكليات الانسانية اذ بلغت العينة (٢٣٥) طالباً وطالبة من جامعة الكويت طبق عليهم مقياس الدافعية للكليات الجامعية يتكون هذا المقياس من (٢٠٠) سؤال كونت ستة مجالات من مجالات الدافعية وهي:

١. الاستجابة غير الشائعة.

٢. الدافعية الداخلية.

٣. اعداء الذات.

٤. توجيه الفرد.

٥. نقص الأصوات.

٦. الاختلاف الجنسي.

أظهرت النتائج عدم فروق ذات دلالة احصائية بين الكليات العلمية والنظرية في المقاييس الثلاثة (الدافعية الداخلية اعلاء الذات ونقص الاهداف)، كما أكدت النتائج

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة ودرجات الطالبات في المقاييس المستخدمة بالرغم من وجود مؤشرات لهذه الفروق في الدافعية الخارجية ونقص الأهداف، حيث كان متوسط الطالبات في المقاييس أعلى من متوسط الطلبة.

دراسة المعمري (٢٠٠٣)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خبرة المدرس واستراتيجية تدريسه و اثرها في تحصيل طلابه ودافعيتهم نحو مادة الفيزياء ذلك من خلال التحقق مما يأتي:

أ. تحديد الاستراتيجية التدريسية المستخدمة من قبل مدرسي الفيزياء في تدريسهم ونوع تلك الاستراتيجية تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل.

ب. أثر كل من خبرة المدرس واستراتيجية تدريسه المستخدمة في كل من تحصيل الطالب ودافعيته نحو مادة الفيزياء.

ولتحقيق أهداف البحث صيغت الفرضيات الآتية:

١. لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية العرضية ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون الاستراتيجية الاستقصائية ومدرسيهم المؤهلين ذوي خبرة (١٥) سنة فأكثر عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية العرضية ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية الاستقصائية ومدرسيهم غير المؤهلين ذوي خبرة (١٥) سنة فأكثر عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية الاستقصائية ومدرسيهم المؤهلين والطلبة الذين يدرسون

بنفس الاستراتيجية ومدرسيهم غير مؤهلين ذوي خبرة (١٥) سنة فأكثر عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات دافعية الطلبة نحو مادة الفيزياء للذين يدرسون بالاستراتيجية العرضية والطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية الاستقصائية ومدرسيهم غير المؤهلين ذوي خبرة (١٥) سنة فأكثر عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٥. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلبة للذي يدرسون بالاستراتيجية الاستقصائية ومدرسيهم المؤهلين والطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية العرضية ومدرسيهم غير المؤهلين ذوي خبرة من (٥-١٠) سنوات عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

واقصر البحث على:

١. المدارس الاعدادية للبنين في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣).

٢. مدرسي الفيزياء الذين يدرسون الصف الخامس علمي للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣).

٣. طلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣).

٤. الفصل الدراسي للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣).

فيما اعد الباحث اختباراً تحصيلياً على الطلبة مكوناً من (٥٠) فقرة موضوعية ومقالية موزعة على المستويات الخمسة للمستوى المعرفي.

وتحقق الباحث من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال طرائق التدريس واختصاص الفيزياء اذ طبق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية المختارة عشوائياً وبعد تطبيق الاختبار

أحصى النتائج وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (كودر . ريتشاردسون) (٢٠) فبلغ (٠,٨٥).

وكذلك اعد الباحث اختباراً لمقياس الدافعية نحو مادة الفيزياء من الطلبة والمكونة من (٣٠) فقرة منها (١٥) فقرة ايجابية (١٥) فقرة سلبية موزعة بالتساوي وتحقق الباحث من صدق اختبار المقياس وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال طرائق التدريس، علم النفس، القياس والتقويم. اذ طبق الاختبار للمقياس على العينة الاستطلاعية والمختارة عشوائياً وبعد تطبيق الاختبار أحصى النتائج وتم حساب ثبات اختبار المقياس باستخدام التجزئة النصفية اذ بلغ معامل سبيرمان براون وأصبح (٠,٩٥) مما أسفر عن النتيجة الآتية: انه لا توجد فروق ذو دلالة احصائية في متوسط درجات تحصيل الطلبة ودافعتهم نحو مادة الفيزياء عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للطلبة الذين يدرسون بالاستراتيجية الاستقصائية والعرضية وللمدرسين المؤهلين وغير المؤهلين وحسب متغير الخبرة التدريسية (المعمري، ٢٠٠٣، ص ٤٤).

مناقشة الدراسات السابقة

مما تقدم من الدراسات فان الباحث استفاد من اهدافها وأساليب جمع البيانات فيها واختبار العينات والوسائل الاحصائية المتبعة فمن ناحية الاهداف فإن أكثر الدراسات هدفت التعرف على مستوى الدافعية وأسباب انخفاضها كما في دراسة (العمر ١٩٨٧) في حين هدفت دراسة (المعمري ٢٠٠٣) إلى اثر استراتيجية المدرس على دافعية الطلبة لكنها اقتصرت على طلبة الاعدادية في حين الدراسة الحالية طبقت على طلبة كلية التربية قسم الفيزياء المرحلة الاولى.

أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء كلية التربية/جامعة البصرة تجاه تخصصهم، وسبل معالجتها.....م.د رياض ناصر رمضان

كما ان الدراسات السابقة اتفقت في بعض الوسائل الاحصائية واختلفت في البعض الآخر، فيما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام الاختبار التائي والوسط المرجح والوزن المئوي.

إجراءات البحث

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الأولى من قسم الفيزياء في كلية التربية جامعة البصرة للعام الدراسي ت(٢٠١٠-٢٠١١) والبالغ عددهم (٩٤) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١) مجتمع البحث

المرحلة	ذكور	اناث	المجموع
الأولى	٤٢	٥٢	٩٤

عينة البحث (العينة الأساسية)

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة عشوائية تتضمن طلبة المرحلة الاولى لشعبتين من قسم الفيزياء في كلية التربية حيث بلغت عينة البحث الاساسية (٥٤) طالباً وطالبة روعي فيها التمثيل المتوازن من حيث الجنس (ذكر - انثى).

جدول رقم (٢) عينة البحث

المرحلة	ذكور	اناث	المجموع
الأولى	٢٢	٣٢	٥٤

الصيغة الأولية لأداء البحث

١. اعداد الفقرات وصياغتها:

لغرض التعرف على أسباب انخفاض الدافعية لدى طلبة قسم الفيزياء في تخصصهم وسبل معالجتها كان من الضروري توزيع استبانة استطلاعية على عينة من طلبة قسم الفيزياء (مرحلة أولى) وكانت الاستبانة تحمل السؤال الآتي: ما أسباب عدم رغبة بعض الطلبة المقبولين في قسم الفيزياء في تخصصهم؟ وبعد أن تم تفرغ استجابات الطلبة وضيف إليها بعض الفقرات المشتقة عن الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بالموضوع أصبح الاستبيان الأولي يضم (٣٣) فقرة موزعة على مقياس ثلاثي الأبعاد (موافق جداً، موافق، غير موافق).

٢. صدق الفقرات وصلاحياتها:

لتحقيق صدق المحتوى الظاهري تم عرض الاداة على عدد من المحكمين والخبراء ملحق رقم (١) في قسمي العلوم التربوية والنفسية والارشاد النفسي لغرض تقويمها والتأكد من صلاحيتها او عدم صلاحيتها في قياس اسباب انخفاض الدافعية وذلك بوضع اشارة (✓) امام الفقرة والحقل المخصص لها للدلالة على صحتها من عدمه او انها بحاجة إلى تعديل والتعديل المقترح. وقد ابدى المحكمون صلاحية جميع الفقرات وان الحكم الصادر منهم يعتبر مؤشراً على صدق الاداة.

٣. منهج بناء الأداة

أ. التطبيق النهائي لأداة البحث

بعد أن حصلت جميع الفقرات على الصدق الظاهري قام الباحث بتطبيق الفقرات على عينة البحث البالغ عددهم (٥٤) طالباً وطالبة حيث قام الباحث بتوضيح هدف البحث.

ب. تصحيح الاداة

اي الحصول على الدرجة الكلية النهائية للمستجيب وذلك من خلال مجموعة الدرجات التي يحصل عليها كل طالب وطالبة من خلال اجابته على فقرات الاداة واعطيت قيم الدرجات (٣-١) لهذه البدائل وقد تراوحت درجات المستجيبين ما بين (٥٨ - ٩٥) وتنحصر الدرجة النظرية ما بين (٣٣-٩٩) درجة.

٤. ثبات الاداة

يعرف الثبات بأنه اتفاق النتائج مع نفسها اذا ما استخدم اكثر من مرة تحت ظروف مماثلة والحساب بثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية حيث تم تطبيق المقياس على (٢٠) طالبا وطالبة من نفس عينة البحث وبصورة عشوائية وقسمت فقرات الاداة إلى فقرات زوجية وفردية حيث تسمح هذه الطريقة بالتكافؤ بين الفقرات الزوجية والفردية وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة (معامل ارتباط بيرسون) وهي اكثر معاملات الارتباط استعمالاً وشيوعاً وبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٧٦) وبعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان براون) اصبح معامل الثبات (٠,٨١) وهو معامل ثبات مقبول للاختبارات والمقاييس النفسية ويشير (ابراهيم ١٩٨٩) بأن معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون (٦٢,٩٣) ..

الوسائل الاحصائية

١. الوسط المرجح = لحساب حدة المشكلة

$$(١ \times ٣) + (٢ \times ٢) + (٣ \times ١)$$

الوسط المرجح = —

مجموع التكرارات

٢. الوزن المنوي: لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة والاستفادة منه في تفسير النتائج.

حدة المشكلة

الوزن المئوي = $100 \times$

الدرجة القصوى

٣. معامل ارتباط بيرسون: لحساب ثبات الاداة بطريقة اعادة الاختبار.

٥. الوسط الحسابي:

تستخدم الحساب متوسط استجابات العينة على فقرات الاختبار

٦. الانحراف المعياري

ايجاد مدى تباين درجات أفراد العينة وانحرافها عن وسطها

٧. التباين

ايجاد تباين درجات العينة على وسطها الحسابي

٨. معادلة سييرمان:

لتعديل الثبات

٩. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد.

ن مج ست ص . مج س $\times$ مج ص

$$D = \frac{[N \text{ مج س}^2 \cdot (مج س)] - [N \text{ مج ص}^2 \cdot (مج ص)]}{(180, 989 \text{ ص إبراهيم})}$$

نتائج البحث

لقد اظهرت النتائج وجود عدد من الاسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى

الدافعية وكما هو مبين في الجدول رقم (٣).

يشير جدول رقم (٣) الى الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات أسباب انخفاض

الدافعية مرتبة تنازلياً

أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء كلية التربية/جامعة البصرة تجاه تخصصهم، وسبل معالجتها.....م.د. رياض ناصر رمضان

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١.	نسبة النجاح الواطئة نسبياً	٢,١	٧٠
٢.	طول الجدول اليومي مقارنة مع الاقسام الاخرى	٢,١	٧٠
٣.	فرص التعيين قليلة بعد التخرج	٢,٣	٧٦,٦
٤.	ضعف مستوى الاعداد الاولى في الفيزياء	٢,٥	٨٣,٣
٥.	صعوبة التخصص في قسمي	٢,٣	٧٦,٦
٦.	يحتاج تخصصي إلى جهد ومتابعة يومية مقارنة مع الاقسام الاخرى	٢,٥	٨٣,٣
٧.	عدم توفر مختبرات الفيزياء في المدارس المتوسطة والاعدادية مما لم تحبب المادة لدي	٢,٧	٩٠
٨.	عدم وجود استراحة كافية بين المحاضرات	٢,٤	٨٠
٩.	سماعي عن ضعف العلاقة بين التدريسين والطلبة	٢,٢	٧٣,٣
١٠.	عدم قدرتي على مسايرة الامكانية العلمية للتدريسين	٢,٣	٧٦,٦
١١.	تضخيم صعوبة المادة من قبل الطلبة الاقدم في قسمي	٢,٠	٦٦,٦
١٢.	عدم مراعاة رغبتي عند القبول	٣,٥	٩٣
١٣.	صعوبة قسمي قياساً بالعلوم التطبيقية الاخرى كالكيمياء وعلوم الحياة وعلوم الحاسبات	٢,٣	٧٦,٦
١٤.	عدم توضيح الصورة عن قسمي وخاصة في الايام الاولى لنا	٢,٤	٨٠
١٥.	يتطلب قسمي قدرات عقلية عالية	٢,٤	٨٠
١٦.	اعتماد قسمي على مستويات عالية من الرياضيات	٢,٤	٨٠
١٧.	كثرة عدد المواد الدراسية التخصصية في الفيزياء	٢,١	٧٠
١٨.	عدم توفر فرصة للعمل في المكاتب الخاصة بعد التخرج	٢,٤	٨٠
١٩.	عدم وضوح الصورة لدى بعض المؤسسات عن الدور الذي يقوم به خريج الفيزياء	٢,٣	٧٦,٦
٢٠.	قسم الفيزياء ليس هو الضمان للمستقبل في نظري	١,٨	٦٠

أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء كلية التربية/جامعة البصرة تجاه تخصصهم، وسبل معالجتها.....م.د. رياض ناصر رمضان

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
	مقارنة بقسم علوم الحاسبات		
٢١.	المفاهيم الاساسية في الفيزياء عندي مجهولة	٢,٢	٧٣,٣
٢٢.	اللغة العلمية الخاصة بالفيزياء لغة صعبة وتحتاج الى اسلوب علمي صحيح ودقيق	٢,٤	٨٠
٢٣.	عدم وجود القسم في محافظتي لذا لا يمكن الانتقال الى الدراسة في محافظتي	١,٩	٦٣,٣
٢٤.	ححص الفيزياء في المدارس الثانوية قليلة لم تعطي فرصة كافية للتعرف على هذا التخصص	٢,٢	٧٣,٣
٢٥.	سماعي عن ضعف العلاقة بين رئاسة القسم والطلبة قلل رغبتي به	١,٩	٦٣,٣
٢٦.	لا أحبذ الدراسة في هذا القسم لبعد المواد عما هو موجود في الثانوية	٢,٢	٧٣,٣
٢٧.	يؤرقني القبول في هذا القسم لأنه ليس مجال اهتمام العائلة	١,٧	٥٦,٦
٢٨.	اعتقد ان مواد تخصصي صعبة ومعقدة ونحتاج الى بذل المزيد من الجهد	٢,٤	٨٠

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢٩.	عدم فهم الاخرين لطبيعة تخصصي تقلل من رغبتي به	١,٧	٦٣,٣
٣٠.	عدم امتلاكي لأية معلومات عن قسمي تؤدي الى عدم قناعتي به	٢,٠	٦٦,٦
٣١.	احساسي بأن الاخرين في اقسام اخرى اكثر حظاً مني	١,٨	٦٠

أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء كلية التربية/جامعة البصرة تجاه تخصصهم، وسبل معالجتها.....م.د. رياض ناصر رمضان

٣٢.	تحتاج الفيزياء الى جهد في تدريسها فيما بعد عكس الدروس الآخري	٢,٣	٧٦,٦
٣٣.	رغبتي في التخصص باللغة الانكليزية او اللغة العربية أضعف دافعيتي تجاه تخصصي	٢,٢	٧٣,٣

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) ان حدة المشكلة في انخفاض الدافعية كانت بسبب عدم مراعاة رغبة الطلبة عند القبول وهي الفقرة رقم (١٢) في المقياس والتي اخذت المرتبة الاولى في الترتيب التنازلي حيث حصلت على وسط مرجح (٣,٠) ووزن مؤوي (٩٣%) وهذا يشير الى ان قبول الطالب في احد الاقسام بدون رغبته يؤدي الى انخفاض دافعيته لذلك يجب مراعاة رغبة الطالب عند القبول في احد التخصصات العلمية والأدبية.

أما الفقرة (٧) في المقياس (عدم توفر مختبرات في الفيزياء في المدارس المتوسطة والاعدادية مما لم تحبب المادة لدى الطلبة حيث احتلت المرتبة الثانية فقد حصلت على وسط مرجح (٢,٧) ووزن مؤوي (٩٠%) حيث لم يعتاد الطلبة على وجود مختبرات في المدارس مما اضعف دافعيتهم على عدم تقبل المختبرات أو لعدم اتقان استخدامها لعدم وجود معلومات اولية عنها مما وجدوا صعوبة في استخدامها وبالتالي انخفاض دافعيتهم تجاهها لذلك يجب ان تحتوي جميع المدارس الثانوية على مختبرات في تدريس بعض المواد التي تتطلب مختبرات في تدريس بعض المواد التي تتطلب مختبرات في مادة الفيزياء لتكون لدى الطلبة معلومات اولية عن هذه المختبرات.

اما الفقرة رقم (٤) في المقياس اخذت المرتبة الثالثة في الترتيب التنازلي وهي ضعف مستوى الاعداد الاولى في الفيزياء فقد حصلت على وسط مرجح (٢,٥) ووزن مؤوي (٨٣,٣) ان عدم وجود خبرات كافية في المدارس الثانوية لدى التدريسيين قد يضعف الاعداد الاولى لدى الطالب في الفيزياء وبالتالي يؤدي إلى عدم رغبته في تخصصه.

اما الفقرة السادسة في المقياس التي اخذت المرتبة الرابعة في الترتيب التنازلي وهي (يحتاج تخصصي الى جهد ومتابعة يومية مقارنة مع الاقسام الاخرى) فقد حصلت على وسط مرجح (٢,٥) ووزن مئوي (٨٣,٣%) يحتاج قسم الفيزياء الى التركيز والانتباه وهذا يتطلب جهد من الطلبة مما يكون سبباً في خفض دافعتهم نحو قسم الفيزياء خصوصاً وهم يسمعون من طلبة الاقسام الاخرى الى ان الجهد الذي يبذلونه اقل منهم مما يستدعي ان يخفض دافعتهم تجاه تخصصهم.

أما الفقرة الثامنة في المقياس التي اخذت المرتبة الخامسة في الترتيب وهي عدم وجود استراحة كافية من المحاضرات فقد حصلت على وسط مرجح (٢,٤) ووزن مئوي (٨٠%) عدم وجود وقت كافي للطلاب لكي يخفض من ضغوط المحاضرات مما كان من الاسباب المؤدية الى خفض واقعية الطلبة نحو هذا التخصص.

أما الفقرة رقم (١٤) في المقياس التي احتلت المرتبة السادسة وهي عدم توضيح الصورة عن قسمي وخاصاً في الايام الاولى لنا فقد حصلت على وسط مرجح (٢,٤) ووزن مئوي (٨٠%) يتطلب قسم الفيزياء حل المسائل المعقدة والرموز الرياضية الصعبة وهذا يفوق قدرات بعض الطلبة.

أما الفقرة رقم (١٦) التي اخذت المرتبة الثامنة في الترتيب التنازلي وهي اعتماد قسمي على مستويات عالية من الرياضيات فقد حصلت على وسط مرجح (٢,٤) ووزن مئوي (٨٠%) ضعف مستوى بعض الطلبة في الرياضيات مما كان سبباً في خفض دافعتهم نحو هذا القسم.

لقد شكلت هذه الامور حدة المشكلة لانها الثمان فقرات المهمة التي زاد وسطها المرجح على الوسط الفرضي حيث كان الوسط الفرضي يساوي (٢) اما الفقرات التي وسطها المرجح اقل من الفرضي فان ما جاء فيها من اسباب كان له اثر محدود في

انخفاض الدافعية ولكنه لم يشكل مشكلة لكنه على الرغم من ذلك فإنها تؤثر بنسب متفاوتة في خفض دافعية الطلبة منها:

عدم توفر فرصة للعمل في المكاتب الخاصة بعد التخرج وكذلك اللغة العلمية الخاصة بالفيزياء لغة صعبة وتحتاج الى اسلوب علمي صحيح ودقيق واعتقد ان مواد تخصصه صعبة ومعقدة وتحتاج الى بذل المزيد من الجهد وكذلك فرص التعيين قليلة بعد التخرج وصعوبة التخصص في الفيزياء وعدم قدرة الطالب على مسايرة الامكانية العلمية للتدريسيين وكذلك صعوبة قسم الفيزياء قياساً بالعلوم التطبيقية الاخرى كالكيمياء وعلوم الحياة وعلوم الحاسبات وعدم وضوح الصورة لدى بعض المؤسسات عن الدور الذي يقوم به خريج الفيزياء وتحتاج الفيزياء الى جهد في تدريسها فيما بعد عكس الدروس الاخرى.

وكذلك سماعي عن ضعف العلاقة بين التدريسيين والطلبة وكذلك المفاهيم الاساسية في الفيزياء عند بعض الطلبة مجهولة وغير صحيحة.

كل هذه الاسباب وغيرها تركزت عندها مشكلة انخفاض الدافعية فلايجاد الحلول لهذه المشكلة يجب القضاء على كل سبب من هذه الاسباب بإيجاد الحلول له و التي سنضعها بالتوصيات لتكون بيد المسؤولين عن اتخاذ القرار.

أما ما يتعلق بالهدف الثاني من البحث:

التعرف عما اذا كانت هناك فروق في الدافعية لدى طلبة قسم الفيزياء تجاه تخصصهم وفق متغير الجنس (إناث - ذكور) فإن النتائج اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,١١) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) ودرجة الحرية (٥٢) ولكن هناك دلالة على وجود تدني في الدافعية عند طلبة القسم بغض النظر عن الجنس والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء كلية التربية/جامعة البصرة تجاه تخصصهم، وسبل معالجتها.....م.د. رياض ناصر رمضان

جدول رقم رقم (٤) يوضح

الفروق في مستوى انخفاض الدافعية وفق متغير الجنس عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
ذكور	٢١	٧١,٣٨٥	٧,٧١٠	٠,١١	٢,٠٢	٥٢	٠,٠٥
اناث	٣٣	٧٢,٦٩٦	٧,٦٢				

ويفسر هذا الجدول ان الاسباب التي أدت إلى انخفاض الدافعية عند الذكور هي نفسها عند الإناث.

وأظهرت النتائج أيضاً:

١. ان هناك عدداً من الأسباب في انخفاض الدافعية لدى طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء أشدها عدم مراعاة رغبة الطلبة عند القبول حيث بلغ الوسط المرجح لها (٣,٥) ووزن مؤوي هو (٩٣%) وأقلها حدة يؤرق الطلبة القبول في هذا القسم لأنه ليس مجال اهتمام العائلة حيث بلغ الوسط المرجح لها (١,٧) وزن مؤوي هو (٥٦,٦).

٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في انخفاض مستوى الدافعية حسب متغير الجنس (ذكور - اناث).

التوصيات

١. مراعاة رغبة الطلبة عند القبول لأن مكونات الدافعية هي كل من الطموح مع الرغبة.

٢. يجب مراعاة وجود استراحة كافية بين المحاضرات مما يعزز لدى الطلبة حبه في قسمه وتقليل الضغوط عليه.

٣. استحداث الحصص الدراسية التي يفقدها الطلبة في الاعدادية مثل مختبرات الفيزياء التي يجب أن يعتاد عليها الطالب في المرحلة المتوسطة والاعدادية لكي لا يجد صعوبة في الدراسة الجامعية.
٤. تحسين العلاقة بين التدريسيين والكلية لكي تسهل صعوبة مادة الفيزياء عند مواجهة الطلبة صعوبات في دراسة المادة.
٥. ادخال مدخل جمالي في تدريس الفيزياء لتسهيل عملية اىصال المادة الى الطلبة وتتلخص من اسلوبها المعقد والجاف بأسلوب المدرس الفكاهي السلس.
٦. على وزارة التربية ان تزيد من مساحة التدريس في الدروس غير المرغوب بها حالياً لدى الطلبة.

المقترحات

١. الكشف عند مستوى الدافعية في الجامعات العراقية لتشخيص اسباب انخفاضها واقتراح سبل معالجتها عن طريق توظيف عدد من الوسائل الجامعية (ماجستير - دكتوراه) في بحوث التخرج لدراسة هذه الموضوعات.
٢. اجراء دراسة حول دافعية الطلبة في المرحلة الرابعة نحو تخصصهم في الفيزياء.
٣. اجراء دراسة حول دافعية خريجي الفيزياء نحو مهنتهم بعد ممارسة المهنة.
٤. إجراء دراسات تحليلية في المواد الموجودة في الاقسام غير المرغوبة وملاحظة مدى تلائمها ومستوى الطلبة.

٥. نقترح ان يتعامل التدريسيون ذوي الخبرة الطويلة مع الطلبة الجدد، فلديهم أساليب تربوية مجربة من التعامل وبالتالي يصبحون عوامل جذب للقسم بالعكس من التدريسيين الجدد.

٦. ان تكون آلية القبول لجميع كليات التربية لجامعات العراق موحدة ومبينة على اساس عوامل الرغبة والمعدل والقدرات.

المصادر العربية

١. ابراهيم، محمد عبد القهار وآخرون (١٩٨٩)، القياس في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن

٢. ابو جادر، صالح محمد (٢٠٠٠)، علم النفس التربوي، الطبعة (٢) عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣. ابو علام، رجاء محمود، (٢٠٠٤)، التعلم /اسسه وتطبيقاته، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤. الترتوني، محمد عوض، (٢٠٠٣)، الدافعية، عمان، الاردن،

نت: www.minshawi.com

٥. توق، محيي الدين وآخرون، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط(١٩٨٣).

٦. رشيد، رائق عاطف، (٢٠٠٥)، نصائح الكترونية للطلبة تساعد على النجاح وتحقيق السعادة والتكيف مع الذات والاستمتاع بالحياة، رسالة المعلم، المجلد (٤٣)، العدد (٣-٤) ص(٩٧-١٠٠).

٧. زايد، نبيل محمد، (٢٠٠٣)، الدافعية والتعلم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٨. الزهراني، نور عبدا لله (٢٠٠١)، الدافعية نحو التعلم، العدد التاسع، نشرة تربوية للآباء والمعلمين.
٩. سلامة، احمد عبد العزيز ونجاتي محمد عثمان (١٩٨٨)، الدافعية والانفعال، د.م، دار الشروق.
١٠. الشطي، محمد، (١٩٧٠)، من نظريات فرويد النفسية، بيروت، دار الفكر للنشر والتوزيع.
١١. صالح، قاسم حسين، (٢٠٠٧)، الدافعية نحو التعلم والتعليم، العدد (٢٠) ص (٢٠٨).
١٢. الطواب، سيد وعمر محمود، (٢٠٠٠)، الشخصية الدافعية والانفعالات الظاهرة، العدد الدولية للاستثمارات الثقافية.
١٣. العمر، بدر عمير، (١٩٨٧)، دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.
١٤. العيسوي، عبد الرحمن محمد، (١٩٨٤)، الذكاء، مجلة التربية للجنة النضومية القطرية للتربية والثقافة العدد، (٦٦).
١٥. كوافحة، تيسير فصلح، (٢٠٠٤)، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٦. المعمري، محمد محمد عبد الله، (٢٠٠٣)، خبرة مدرس الفيزياء واستراتيجية تدريسه وأثرها في تحصيل طلابه ودافعتهم نحو مادة الفيزياء رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، بغداد.

المصادر الأجنبية

1. Brophy, (1987), syntheses is of , 17, Research on strategies for motivating students to learn education leadership 45(2) 40-42.
2. BrownJ&Callen C. (2006) maslows hierarchy of needs used to measure motivation for religious behavior mental health religion culture 9(1) 99-108.

التمهيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب

أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني
م.م. سهاد أحمد شيخو

مشكلة البحث:

إن من اهم العوامل التي تؤثر في معالم شخصية الطفل هي غياب أحد الوالدين عن البيت فالأبوان يمثلان قطبين أساسيين في عملية التكوين النفسي للطفل، وغياب أحد هذين القطبين يؤثر بشكل أو بآخر على التوازن النفسي والسلوكي للطفل. ويؤدي الأب ووجوده الفاعل في الأسرة دوراً مهماً ومباشراً في التنشئة الاجتماعية للأبناء بصفته معلماً ونموذجاً للتقليد الواعي والتقمص. وتزداد أهمية هذا الدور خلال الاعوام الثمانية الأولى من عمر الطفل، حيث تعد هذه الفترة مرحلة حرجية للنمو الاجتماعي للأطفال وتشير الدراسات إلى ان غياب الأب خلال هذه المرحلة يترك أثراً نفسية سلبية في تكوين شخصية الطفل وبخاصة في اكتساب الدور المنط جنسياً. وكلما كان الفقدان مبكراً كانت نتائجه أشد تأثيراً وهناك أدلة ثابتة في الدراسات الأجنبية تدل على ان لفقدان الأب تأثيراً أكثر سلبية على البنين من البنات وذلك لأن نموذج البنات في التقليد واكتساب الدور الانثوي هي الأم . ومن بين أهم النتائج السلبية لغياب الأب على الأبناء الذكور هو ضعف اتجاهاتهم وتفضيلاتهم الذكورية (الرجولية) مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم ، أي ضعف اكتسابهم للدور المنط جنسياً المناسب والمقبول اجتماعياً الخاص بجنس الذكور (القرطاني ، ١٩٨٩، ص ٢٠) .

ولا تقتصر المشكلة في العالم العربي على ظاهرة هجرة ارباب الاسر للعمل ولفترة طويلة بل تتعداها إلى الظروف السيئة والحروب. والحروب الاهلية التي تعاني

منها بعض الاقطار العربية والتي تؤدي إلى فقدان الاشخاص وبضمنهم الآباء وبالرغم من قلة الاحصائيات في العراق عن حالات غياب الأب بكافة انواعه (الوفاة الطبيعي وبسبب المرض، الاستشهاد، الأسر، الطلاق، الفراق، التوقيف، السجن، الهجرة لاغراض مختلفة، العوق الوالدي، مجهولية النسب) . لكن واقع الحال غني بالمؤشرات التي تدلنا على عمق المشكلة ومدى انتشارها وحجمها فكل ما ذكر عن اسباب الغياب هي موجودة في العراق وبصورة واسعة وينسب متفاوتة حسب كل نوع نتيجة مامر به العراق من حروب مستمرة ومتتالية (الحرب العراقية- الإيرانية، حرب الخليج الاولى، حرب الخليج الثانية، الحروب الاهلية، العنف والارهاب والانفلات الأمني...الخ)، وعليه فان مشكلة غياب الأب المادي الكلي والجزئي (موت، سفر، طلاق) والمعنوي (قد يكون هناك ضعف في دوره بسبب هذه الظروف) هي من ابرز المشاكل التي يعاني منها العراق (العزي ، ٢٠٠٦ ، ص٤). وإن غياب الأب عن الأسرة يؤدي إلى افتقار ابنائه إلى الاشراف والرعاية الأبوية وإلى النموذج والمشجع للدور المنمط جنسياً، وفي حالة غياب الأب فمن المحتمل أن تزداد حماية الأم وأهتمامها لأطفالها ويزداد تأثير سلوكها الانثوي عليهم (حسين، ١٩٨٦). ويرى براون Brown بان الدراسات الميدانية تشير إلى ان الآباء اكثر اهتماماً ورغبة من الأمهات بالسلوك الملائم لجنس اطفالهم، ويصرون على ان يروا اطفالهم الصغار يتكلمون ويتصفون كالرجال وهذا الاسلوب في المعاملة له أثر أكبر على البنين منه على البنات (Brown,1964).

والأطفال الذكور الذين ينشأون وأباؤهم متغيبون عن البيت قد يعانون من متاعب ومشاكل في نمو قدراتهم الذهنية وكفائتهم الاجتماعية، وربما يتعشرون في النضج العاطفي، وهم أكثر عرضة للانحرافات السلوكية والفشل في المدرسة او تحقيق

تقدم نحو أهداف أكاديمية كالدراسات العليا فيما بعد (العظمائي، ١٩٨٨، ص ٣١٢).

لذا فإن مشكلة هذه الدراسة هي مشكلة نفسية اجتماعية مهمة تتلخص في تشخيص الآثار التي يمكن أن يتركها غياب الأب في اكتساب الدور الجنسي الملائم والمقبول اجتماعياً لدى الأطفال الذكور ومن مثل جنسهم ومدى تأثيره على توافقهم النفسي والاجتماعي ومقارنة ذلك بسلوك أقرانهم الذين يعيشون مع والديهم.

أهمية البحث:

لمرحلة الطفولة أهمية بالغة في حياة الإنسان الراشد، ذلك لأن ما يمر به الطفل من خبرات وتجارب ومواقف وانفعالات، تترك بصماتٍ باقية في شتى مراحل الحياة الأخرى. ففي مرحلة الطفولة توضع البذور الأولى للشخصية، بحكم ما يتمتع به الطفل من المرونة والقابلية للصقل والتشكيل والتنمية. فالطفل يكون في طور الأعداد ويكون مستعداً لقبول ما يقع عليه من المؤثرات إضافة إلى قلة خبراته، فالطفولة السعيدة تقود إلى مراهقة سعيدة في أغلب الأحيان (العيسوي، ٢٠٠٤، ص ١٦٢). والطفولة مرحلة حاسمة في بناء الأبعاد المختلفة وتكوينها في شخصية الفرد وأن العائلة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يأخذ منها الطفل أولى معارفه ومهاراته، وهي الوحدة الاجتماعية الأساسية في كل مجتمع ومسئولة عن إعداد الطفل وتهيئة الفرص إمامه لكي يمارس مجموعة من الأدوار التي سوف تساعده على التكيف مع المعايير الاجتماعية والعيش بيسر وفاعلية (القرطاني، ١٩٨٩، ص ث)

إن المحيط العائلي يتكون من العناصر الآتية: الأب والأم وطفلهما ومتى كانت العناصر الثلاثة متوازنة سيكون المحيط العائلي كُفأً، ويحدث التوازن عندما يتوفر للطفل وسط أسري سليم التكوين يوفر فيه الوالدان بقطبيهما (الأب والأم) وسطاً

مشبعاً مانحاً للحب والعطف كي ينشأ سوياً مع نفسه ومجتمعه مكتسباً أساليب وطرائق الدور الاجتماعي الذي عليه أن يؤديه في مستقبل حياته ذكراً كان أم أنثى وان أي اختلال في توازن الكفات الثلاث سوف يؤدي إلى الاضطراب الذي يدفع ثمنه الطفل في نهاية المطاف لأنه الجهة الأكثر تأثراً (داكو، ١٩٨٨، ص ٧٦-٧٧).

ان وجود كل من الأب والأم داخل الأسرة ومشاركتهم الوجدانية والنفسية واهتمامهم ورعايتهم للطفل يساعد في تطوير ادوار النوع وادراك الدور الذكري والدور الانثوي بسهولة للاطفال (علي، ٢٠٠٤). حيث يعامل الآباء والأمهات، الذكور والإناث من الرضع معاملة مختلفة فالأب يبدي فاعلية أكثر مع الذكور، ويستنز الرضيع الذكر ليحثه على تعلم مهارات حركية جديدة بينما يكون أكثر رقة وهذوءاً مع الاناث ويميل لحمايتهن. وقد يحمل الانثى ويهددها أكثر. ومع أنه قد لا يعترف بشعوره المختلف تجاه كل منهما، إلا انه يصبح، بفضل أطفاله المتحدث عن قواعد التصرف تجاه كل جنس (برازلتون، ٢٠٠٥، ص ٥٠٧).

ويرى (أبو الخير، ٢٠٠٤) بان الظروف البيئية والأسرية المحيطة بالطفل ذات تأثير كبير على سلوكه الجنسي المبكر وقد أوضحت دراسات عديدة ان فقدان الدور الصحيح للذكر او للأنثى في الأسرة قد يؤثر على نموه الجنسي النفسي مستقبلاً. طبقاً لذلك فإن الأطفال أنفسهم يبدؤون منذ نعومة أظفارهم بتكوين فكرتهم عن أنفسهم تمشياً مع سلوك الوالدين والأهل المحيطين بهم (ابو الخير، ٢٠٠٤، ص ٣٧).

وعلى الرغم من إن الطفل أو الطفلة يولدان بخصائص بدنية محددة بجنس كل منهما إلا إنهما لا يمتلكان الخصائص النفسية الأنثوية او الذكورية، بل يكتسبانها من المجتمع وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ضمن إطار نطلق عليه اسم

التمهيط الجنسي (الحمداي، ١٩٨٩، ص ١٩٢). وان اكتساب الدور الجنسي من أهم الأدوار الاجتماعية للفرد، ويتميز بالدوام، وهو يلزم الفرد من ولادته وحتى مماته. فتنتقل هذه الاتجاهات النمطية جنسياً من جيل إلى آخر مع حدوث القليل من التغيرات في محتواها (كونجر، ٢٠٠٠، ص ٢٣٢).

وفي الوقت الذي شهدت فيه مرحلة الرضاعة إرساء أسس تمهيط الدور الجنسي، إلا أن الجزء الرئيسي من هذه الأسس يتم بناؤه خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ولهذا فإنه غالباً ما يشار إلى هذه المرحلة باعتبارها فترة حرجية في التمهيط الجنسي، ويتوقع من الطفل في هذه المرحلة أن يتقن مهمتين أساسيتين على درجة كبيرة من الأهمية، هما: تعلم كيفية لعب الدور الجنسي المناسب وقبول حقيقة وجوب تبني النمط الجنسي المناسب له والتناغم مع توقعات المجتمع لهذا الدور، إذا أراد أن يحظى بالأحكام الاجتماعية المحببة ومن ثم القبول الاجتماعي. أما إذا فشل الطفل في تحقيق ذلك فإنه سيواجه مشكلات تعيقه عن التكيف مع جماعة الأقران التي تلعب دوراً مهماً في الحياة الاجتماعية للأطفال الأكبر سناً (أبو جادو، ٢٠٠٧، ص ٣٣٠).

وتأتي أهمية دراسة الدور النمط جنسياً لكونه يؤثر كثيراً في نمو الجوانب المختلفة لشخصية الطفل كالميول والاتجاهات والتكيف الإيجابي مع المجتمع واحترام الذات ... الخ. حيث يبدأ الفتى والفتاة ومنذ الطفولة المبكرة، في إدراك الاختلافات الجنسية بصورة تدريجية، وتبعاً لذلك يقوم كل منهما بتصرف مناسب لجنسه كما يلاحظ ذلك في طريقة تصفيف الشعر واختيار الملابس المختلفة ولو قليلاً، كما يتزين كل منهما بطريقة مغايرة للجنس الآخر. ومنذ السنوات الأولى يتعلم الولد الصغير والبنات الصغيرة بواسطة الوالدين وغيرهما من الكبار، الأعمال المناسبة لجنسهم (الالوسي، ١٩٨٣، ص ١٣٤ - ١٣٦). ويكون الفرد قد عرف دوره الجنسي ذكراً كان

او انثى قبل ان يصل إلى نهاية مرحلة الطفولة. حيث يمكن للطفل في سن الثالثة ان يميز ذاته فيما إذا كان ذكراً او انثى، حيث يستطيع أن يعرف اسمه كاملاً ويعرف بعض أجزاء جسمه. كذلك أظهرت نتائج الدراسات ان الآباء يكونون أكثر اهتماماً بالسلوك الجنسي المناسب من الأمهات، كما انهم يحاولون الضغط على ابنائهم لاجبارهم على ان يسلكوا سلوكاً ذكرياً، ونتيجة لذلك فإن الذكور يتعرفون على دورهم الجنسي اكثر من الإناث (قطامي وبرهوم، ٢٠٠٤، ص ٩٢-٩٣).

وفي واقع الأمر لا توجد فروقات كبيرة في الهيئة الجسمية بين الذكر والانثى حتى سن الثالثة من عمرهما حتى اننا احياناً لانستطيع التمييز بالمظهر الخارجي، علمياً، تبدأ الفروق بين الجنسين (الذكر والانثى) في الظهور بعد سن الثالثة من العمر وللتأكد من صحة ذلك، أجرى العالم النفسي في مجال الطفولة " فان ارنشتين " سلسلة من الدراسات، توصل فيها إلى نتيجة مفادها انه فقط بعد سن الثالثة يبدأ سلوك الطفل يعكس انتماءه الجنسي، وفي سن (٤-٥ سنوات) يظهر جنس الطفل بوضوح في اللعب (لعبة عريس وعروس مثلاً) (بني يونس، ٢٠٠٤، ص ٣٨-٣٩).

ويرى العديد من الباحثين أن الأب هو الوالد الذي يقوم بالدور الاساسي والفعال في عملية التمييط الجنسي لأطفاله من البنين والبنات على حد سواء. وفي مناقشتها لهذا الدور ترى لين (Lynn, 1974) أن الأب دائماً ما يقوم بدور فعال في الأسرة وذلك في مقابل الدور التعبيري الذي تؤديه الأم . وحيث ان دور الأب يتضمن إعداد الأطفال للأدوار التي سوف يؤديونها في المجتمع فإنه يكون أكثر اهتماماً بتدعيم الذكورة لدى ابنائه والانوثة لدى بناته. ومن هذا المنطلق يعود غياب الأب بآثار سلبية عديدة في هذا الصدد على اطفاله من الجنسين أياً كان سبب هذا

الغياب، فتتأثر عملية اكتساب الدور الجنسي بالنسبة للأطفال البنين تأثراً كبيراً بغياب الأب، وتصادف الولد العديد من المشكلات التي ترتبط بكفاءة نمو الدور الجنسي . بل ان غياب النموذج الذكري الذي يمكنه التوحد معه والتعلق به ومحاكاته يحرمه من الاحساس الذكري فيتعلم من خلال توحده مع امه أن ينظر للعالم من وجهة نظر أنثوية مما يؤدي إلى غلبة السمات الأنثوية والسلوك الانثوي لديه وهو ما يعني أن غياب الأب يرتبط بالعديد من اوجه القصور او الشذوذ في نمو الدور الجنسي للولد (محمد، ١٩٩٩، ص١٨٧). واستناداً إلى لين فإن غياب الأب يعني من الناحية التقليدية فقدان القائد الادائي الاول الذي يحدد ادوار وامتيازات العائلة (Grinder, 1978, p.265).

ويرى (توق، ١٩٨٤) بان غياب الأب يعني حرمان الولد من التبلور الثقافي لاسلوب الذكري مما يزعج به إلى مظلة التنشئة الانثوية فينظر الولد إلى العالم من المنظور الانثوي. ويرى ايضا بأن الأبناء يتأثرون سلباً بفقدان الأب، ولعل اخطر فترة لتأثير هذا فقدان هي السنوات الخمس الأولى من العمر، إذ ان فقدان الأب في هذه الفترة يعني فقدان موضوع التقمص او التوحد الذي يظهر في هذه الفترة. فمثلاً يمكن ان نتوقع ان الأطفال الذين يعيشون في البيوت التي يغيب عنها الأب بصورة مستمرة او لفترة طويلة، تظهر لديهم اضطرابات في عملية التمهيط الجنسي بسبب بروز دور الأم وسيطرتها بعد غياب زوجها عن البيت (توق، ١٩٨٤، ص٧٤).

وتختلف درجة التأثير باختلاف الجنسين إذ يكون غياب الأب اكثر وقعاً على الولد من البنت لأن الولد اقرب إلى الأب من البنت، حيث يميل الأب في اغلب الاحيان إلى تنشئة ابنه وفق منهجه أو بالطريقة التي يراها مناسبة وتلبي طموحه، أو قد يتجاوب في تعامله مع الولد وفق ما هو محدد له وفق العادات والتقاليد وأنماط التنشئة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه، لأن أغلب المجتمعات تؤكد على

خصائص وسلوكات معينة تشكل الصورة المقبولة لذلك المجتمع، كذلك الحال بالنسبة للبننت (الظاهر، ٢٠٠٤، ص ١٠٨).

وان العمر الذي يفقد به الطفل اباه ذو اهمية كبيرة ، كما وان احتمال وجود رمز بديل يقوم مقام الأب الغائب او المفقود امر كبير التأثير، ويبدو ان الطفل الذي يفقد اباه بين عمر (٤-٦) سنة يكون اشد تأثراً بغيبابه من الناحية النفسية والعاطفية والسلوكية، ويقل تأثير فراق الأب فيما بعد تبعاً للظروف المحيطة بالطفل والعائلة، ولعلنا نذكر بأن هذه الفترة الحرجة في نمو الطفل النفسي هي المرحلة التي يقوم بها الطفل بالتنشئة والاقتداء بالأب وربما في تقمص معظم معالم شخصيته وسلوكه Identification ، ان هذه العملية النفسية عادة ماتؤدي إلى تحويل وصل شخصية الطفل عبر التفاعل والتأثير (العظمائي، ١٩٨٨، ص ٣١٣).

وقد تم تحليل (٣٣) دراسة عن العلاقة بين فقدان الأب والتميط الجنسي لدى الذكور و(١٦) دراسة لدى الإناث من قبل الباحثين ستيفنسون وبلاك (Stevenson & Black, 1988)، وقد اجريت هذه الدراسات بين (١٩٥٨-١٩٨٦) وكان سبب فقدان الأب هو الوفاة والطلاق والفراق وتوصل الباحثان في تحليلهما لهذه الدراسات ان فقدان الأب يعيق نمو الدور الجنسي الذكري للابناء ولاسيما عندما يكون الفقدان والطفل لايزال دون السادسة من العمر اما الأطفال الذكور الذين عاشوا مع ابويهم فقد تبين انهم كانوا اكثر ذكورة في مقياس دور الجنس المفضل بينما وجد البنات اللواتي فقدن آباءهن كن اقل انوثة من البنات اللواتي لم يفقدن آباءهن (Yang, 2001, p.735).

وترى ايضاً هيدرنكتون (Hetherington, 1966) ان الاولاد الذين انفصلوا عن آباءهم خلال السنوات الاربع الاولى من حياتهم كانوا أقل عدوانية واكثر انوثة من

الأولاد الذين كانت أعمارهم عند انفصالهم عن آبائهم خمس سنوات أو أكثر. وبوجه عام كلما حدث غياب الأب في وقت مبكر من عمر الطفل كانت آثاره أكثر سوءاً عليه. وسواء كان غياب الأب مؤقتاً كما يحدث بسبب ظروف العمل أو في حالات السفر، أو كان دائماً كما في حالات الموت والطلاق تصبح له آثاراً سلبية على النمو الجنسي للأطفال، ومن ناحية أخرى ترى هيزنكتون في دراستها لآثار الطلاق على الأسر التي بها أطفال في سن ما قبل المدرسة أن غياب الأب بسبب الطلاق يرتبط بانخفاض في معدل ممارسة هؤلاء الأطفال لأدوارهم الجنسية الملائمة بعد مرور عامين على حدوث الطلاق، وأن البنين أكثر تأثراً من البنات بهذا الوضع، كما يرى اكبايو (Agbayew, 1984) في دراسته لحالة ولد في السادسة من عمره ينتمي إلى أسرة تسيطر عليها الأم نظراً لطلاقها، فكانت تقوم الأم بالتالي بوظيفة الأب أيضاً بالنسبة لهذا الولد، ويرى أنه قد حدث تأخر في نمو الدور الجنسي لذلك الولد إضافة إلى قيامه بالأدوار الجنسية الانثوية كدالة لغياب أبيه. وقد توصلت دراسات عديدة إلى غلبة السمات الانثوية والسلوك الانثوي بين البنين في مثل هذه الحالات، إلا أن تلك النتائج ليست حاسمة (محمد، ١٩٩٩، ص ١٩٥-١٩٦).

ويمكن التقليل من الآثار السلبية لغياب الأب على نمو الأدوار الجنسية للأطفال عن طريق إيجاد نماذج بديلة للأب كالأب البديل أو الإخوة الأكبر سناً على سبيل المثال حيث وجد بيلر وبوم (Biller & Baum, 1971) أن الأولاد الذين يغيب عنهم آبائهم ويوجد معهم أب بديل كانوا أقل اعتمادية من أقرانهم الذين لم يكن معهم أب بديل علماً بأن الاعتمادية تعتبر سمة انثوية. ويرى بيلر (Biller, 1974) أن الإخوة الأكبر سناً يعتبرون نماذج هامة للأطفال حيث وجد أن الولد الذي لديه إخوة أكبر سناً لم يتأثر بغياب الأب بنفس الدرجة التي تأثر بها قرينه الذي ليس له إخوة أكبر منه (محمد، ١٩٩٩، ص ١٨٩).

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تجرى على أطفال المرحلة الابتدائية في اعمار (٦-٩) سنوات وخصصت لمعرفة تأثير غياب الأب في اكتساب الطفل للادوار الذكورية والانثوية والسلوك المقبول اجتماعيا لمثل جنسه في بيئته الاجتماعية وعلاقة ذلك بالتوافق النفسي والاجتماعي لديه. وبعد توافر نتائج هذه الدراسة سنحصل على معلومات يستفيد منها المجتمع والتربويون ومتخذو القرار حول الاساليب السليمة التي يمكن اعتمادها في تنشئة الأطفال المحرومين من الأب لتقادي جوانب القصور في نمو شخصياتهم. وفضلاً عما تقدم فان هذه المرحلة العمرية (مرحلة الطفولة المتوسطة) والأثر الذي يتركه غياب الأب على الدور الجنسي للذكور وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي في مجتمعنا الكردي لم يتناوله الباحثون بالدراسة على حد علم الباحثان.

اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١- مستوى التمهيط الجنسي لدى التلاميذ فاقي الأب ولدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم.
- ٢- الفرق في التمهيط الجنسي بين التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم واقرانهم فاقي الأب.
- ٣- الفروق في التمهيط الجنسي بين التلاميذ الذكور فاقي الأب حسب مستويات الفقدان (فقدان مبكر، فقدان متأخر، فقدان الأب مع وجود البديل، فقدان الأب مع عدم وجود البديل، فقدان مبكر مع وجود بديل الأب، فقدان مبكر مع عدم وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع عدم وجود بديل الأب).

- ٤- مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ فاقدى الأب وقرانهم الذين يعيشون مع والديهم.
- ٥- مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم وقرانهم فاقدى الأب.
- ٦- مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ الذكور فاقدى الأب حسب مستويات فقدان (فقدان مبكر، فقدان متأخر، فقدان الأب مع وجود البديل، فقدان الأب مع عدم وجود البديل، فقدان مبكر مع وجود بديل الأب، فقدان مبكر مع عدم وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع عدم وجود بديل الأب).
- ٧- طبيعة العلاقة بين التمييط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم وقرانهم فاقدى الأب.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالتلاميذ الذكور الذين تتراوح اعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات وفي الصف الاول والثاني والثالث والرابع الابتدائي ممن فقدوا آباءهم لأي سبب كان (الاستشهاد، أو الوفاة ، أو الطلاق، أو الانفصال، أو السفر إلى خارج البلد) قبل سنتين من تاريخ بدء الدراسة- حسب متغير نوع الحرمان، وقرانهم من التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم في مركز مدينة السلیمانية للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

تحديد المصطلحات:

التميط الجنسي Sex- Stereotyping

وقد عرفه كل من :

بارسونز (Parsons, 1955):

" مدى فهم الطفل (ذكرا انثى) وإدراكه لمتطلبات الدور الوسيلى (الادائى) للذكور والدور التعبيري للإناث والتمثلة بمجموعة الحقوق والواجبات والالتزامات والمتطلبات. والاهتمامات السلوكية المعبرة عن هذه الأدوار من حيث الأفعال المرتبطة بها والخصائص المميزة لها والتي يقرها المجتمع انها تخص الذكور او الاناث وتجسد مفهوم الذكورة والانوثة في ذلك المجتمع"(العزي، ٢٠٠٦، ص٢٤).

لفيتين (Levitin, 1972):

" هو السلوك الذي يعد مرغوباً وملائماً عندما يقوم به احد الجنسين وغير ملائم ولا مرغوب عندما يقوم به الجنس الآخر " (Levitin, 1972, p.1309).

زهران (١٩٧٧):

"هو"عملية توحد مع نفس الجنس"، حيث يقول: هو تبني الدور الجنسي او عملية التوحد مع شخصية الجنس نفسه واكتساب صفات الذكورة بالنسبة للبنين وصفات الانوثة بالنسبة للبنات" (زهران، ١٩٧٧، ص٢٣٩).

ستوكيد (Stockade, 1980):

"هو السلوك الناتج عن مجموعة من الانماط الثقافية المتضمنة للمعايير والقيم والقواعد السلوكية التي يرسمها المجتمع لكل من الرجل والمرأة (Stockade, 1980, " p.418 .

دوكس (Deaux, 1993):

" تشير إلى مجموعة أو نمط من السلوكيات يعد مناسباً للذكور أو الإناث لدى الثقافة التي يعيشون فيها " (Vasta, 1999, p.573).

وهناك تعريفات أخرى كثيرة لكنها لا تخرج في مضامينها عما ورد من تعريفات في أعلاه وقد تبنت الباحثان تعريف بارسونز (Parsons) تعريفاً نظرياً للتمهيط الجنسي، اما التعريف الإجرائي فيتضمن الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض والبالغة (١٨) زوجاً من الصور.

النوع الجنسي (الذكورة، الأنوثة) أو (الجنس) Gender:

" يصف الخصائص والسلوكيات التي تعتبرها الثقافة مناسبة للذكور أو الإناث. النوع الجنسي مصطلح نفسي أو ثقافي وليس وصفاً احيائياً " (الريماوي، ٢٠٠٨، ص٤٥٧).

و تعرفه منظمة الصحة العالمية على أنه "المصطلح الذي يفيد استعماله وصف الخصائص التي يحملها الرجل والمرأة كصفات مركبة اجتماعية، لا علاقة لها بالاختلافات العضوية. بمعنى أن كونك ذكراً أو انثى ليس له علاقة باختيارك لأي نشاط جنسي قد تمارسه فالمرأة ليست امرأة إلا لأن المجتمع أعطاها ذلك الدور " (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦، ص٢٢٢).

الجنس Sex:

"يعني التمييز بين الذكر والانثى مستنداً على الخصائص الاحيائية" (Lahy, 2004, p.410).

الدور الجنسي Sex – role:

"مجموعة من السمات النفسية التي يكتسبها الفرد والتي يدركها على أنها تميز الذكر أو الأنثى على وفق الثقافة التي ينتمي إليها. أي هي الدوافع والاتجاهات والقيم وانماط السلوك التي تعتبرها الثقافة مذكرة أو مؤنثة" (محمد، ١٩٩٩، ص ١٩٠).

دور النوع الجنسي Gender role:

"هو مجموعة من التوقعات التي تصف طريقة تفكير واداء الذكور والاناث ومشاعرهم"

(Santrock, 2001, p.396).

أو " هو السلوكات والاهتمامات والاتجاهات والمهارات وخصائص الشخصية التي تعتبرها الثقافة مناسبة للذكور والاناث، فكل المجتمعات لديها أدوار جنسية " (الريماوي، ٢٠٠٨، ص ٤٥٨).

درجة الذكورة:

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل (الذكر) في ضوء اختياراته لصورة الأداة المناسبة لدوره الجنسي من مجموع (١٨) زوجاً من الصور.

نلاحظ من التعريفات السابقة أن مصطلح التمهيط الجنسي يطلق عليه اسماً اخر ويعطي نفس المعنى مثل: الدور الجنسي والجنس (Gender) أي (النوع الجنسي) أو الذكورة والانوثة وتتميط الدور الجنسي. اذ اكد علوان (٢٠٠٣) ان مصطلح الدور الجنسي والتمهيط الجنسي typing Sex-role لهما المعنى نفسه والذي يعني تنمية السمات السلوكية لدى الطفل التي تتناسب مع جنسه بمعنى ان يكتسب الطفل الولد صفات الذكورة، وتكتسب البنت صفات الانوثة. ويلعب الوالدان باعتبارهما المحور الاساسي الذي تدور حوله عملية التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في تشكيل السلوك المناسب للطفل (علوان، ٢٠٠٣، ص ٢٤٦). وإن مصطلح جنس (Gender) يستخدم في القضايا المعرفية والاجتماعية، ومصطلح جنس (Sex)

يستخدم في الأمور البيولوجية والفسولوجية، كما أن هناك مصطلح التمهيط الجندي (Gender Typing) وهو مفهوم متعدد الأبعاد، ويشير إلى العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد القيم والدوافع والسلوكات الملائمة لجنسهم من وجهة نظر الثقافة التي ينتمون إليها (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢٢٨).

ونظراً لتتوع استخدامات هذا المصطلح من قبل العلماء والمؤلفين والباحثين ولاختلاف استخدامها في العديد من المصادر العربية منها والاجنبية ستستخدم الباحثان تلك المصطلحات جميعاً في بحثها هذا والتي تعني المعنى للمصطلح الاساسي نفسه في عنوان بحثها التمهيط الجنسي والذي تم تعريفه .

التوافق النفسي والاجتماعي (Psychological Social Adjustment)

and التوافق (Adjustment)

تعريف كابن وستين (Kaplan & Stein, 1984):

"هو العملية التي يحاول فيها الفرد ان يعالج بنجاح ويسيطر على تحديات الحياة او يتجاوزها "

(Kaplan & Stein, 1984, p.19)

تعريف داود (١٩٨٨):

"هو مفهوم خاص بالانسان في سعيه لتنظيم حياته، وحل صراعاته، ومواجهة مشكلاته من اشباعات واحباطات وصولاً إلى ما يسمى بالصحة النفسية، او السواء، او الانسجام، او التناغم مع الذات، ومع الآخرين في الأسرة والعمل والتنظيمات التي ينخرط فيها .الخ، وعليه فالتوافق مفهوم انساني " (داود، ١٩٨٨، ص ٣-٤).

تعريف الألوسي (١٩٩٠):

"هو سلوك الفرد المتنوع للتوفيق بين حاجاته ومطالبه، وبين ظروف البيئة ومطالبها، فهي عملية ديناميكية مستمرة طوال الحياة، يسعى الفرد من خلالها إلى تغيير نشاطه ليتوافق مع بيئته" (السفاسفة وعريبات، ٢٠٠٥، ص ٤١).

تعريف أيزنك (Eysenck, 1999):

"الحالة التي تتناول حاجات الفرد ومطالبه بالنسبة للبيئة التي تحقق له الاشباع الكامل" (الداهري والكبيسي، ١٩٩٩، ص ٢٠٣).

تعريف أبو حويج (٢٠٠١):

"يعني العملية الديناميكية التي يحدث فيها تغيير أو تعديل في سلوك الفرد أو في أهدافه وحاجاته أو فيها جميعاً، ويصاحبها شعور بالارتياح والسرور، إذا حقق الفرد ما يريد، ووصل إلى أهدافه واشبع حاجاته، ويصاحبها شعور عدم الارتياح والاستياء اذا فشل في تحقيق أهدافه، ومُنْع من إشباع حاجاته " (أبو حويج، ٢٠٠١، ص ٤٨).

وفي ضوء استعراض التعاريف المتعلقة بالتوافق نرى ان بعضها يركز على اشباع الحاجات لدى الفرد والتمتع بالعلاقات الاجتماعية والتقبل الاجتماعي، فضلاً عن ان التوافق يتضمن تفاعل الانسان مع الانسان، فهو يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، وللارادة البشرية أثر في التوافق.

ويعرف الباحثان التوافق نظرياً : القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين والانسجام مع متطلبات البيئة والاشباع النسبي لحاجاته ورغباته وشعوره بالارتياح والسعادة .

التوافق النفسي (Psychological Adjustment)

تعريف دسوقي (١٩٧٣):

"عملية اشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة" (دسوقي، ١٩٧٣، ص ٣٨٥).

تعريف زهران (١٩٧٨):

"عملية مستمرة (دينامية) تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة" (زهران، ١٩٧٨، ص ٢٩).

تعريف ابو النيل (١٩٨٤):

"رضا الفرد عن نفسه، اي تكون حياته النفسية خالية من التوترات، والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والنقص" (ابو النيل، ١٩٨٤، ص ١٥٣).
ويمكن ان نستخلص من التعريفات السابقة أن التوافق النفسي عملية شخصية ونسبية ومستمرة فهو اتصال مباشر للفرد ببيئته الخارجية من اجل اشباع حاجاته ودوافعه والشعور بالانسجام مع بيئته ومع الآخرين وتحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها.

وتعريف الباحثان للتوافق النفسي نظرياً هو: "إحساس الطفل بالسعادة والثقة بالنفس والرضا عنها بين أقرانه في المدرسة، وقدرته على التركيز والمبادهة والاعتماد على النفس وميله إلى التجريب والاستطلاع والتقيد بالتعليمات والأنظمة المدرسية.
ولاغراض البحث الحالي يعرف الباحثان التوافق النفسي اجرائياً أنه: الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ الذكور عن طريق استجابات معلمهم او مرشدهم الصفي لفقرات بُعد التوافق النفسي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي المستخدم في البحث الحالي.

التوافق الاجتماعي (Social Psychology)

تعريف زهران (١٩٧٨):

"يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والأمثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة، والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية " (زهران، ١٩٧٨، ص ٢٩).

تعريف عبد الرحيم (١٩٨١):

"هو تكيف الفرد من ميلاده إلى آخر عمره مع الحياة الاجتماعية، أي معيشة الفرد وفقاً لمعايير المجتمع وقيمه، بحيث تصبح ثقافة المجتمع هي الموجهة لسلوكه وأفكاره وأفعاله" (عبد الرحيم، ١٩٨١، ص ٣٣-٣٤).

تعريف بتروفسكي وياروشفسكي:

"هو العملية التي يتكيف بها الفرد مع بيئته الجديدة بحيث يمثل المحتوى الاجتماعي النفسي للتوافق الاجتماعي نقطة التقاء بين أهداف جماعة ما وتوجهاتها القيمية من جانب وأهداف فرد ما داخل هذه الجماعة وتوجهاته القيمية من جانب آخر، أي توحد الفرد في بنية دور الجماعة "

(غانم، ٢٠٠٥، ص ١٨٩).

وفي ضوء عرض التعاريف السابقة الخاصة بالتوافق الاجتماعي نلاحظ ان بعض التعاريف اخذ بجانب المسايرة اي ان الانسان المتوافق اجتماعياً هو الذي يمشي ويساير عادات المجتمع وقيمه وتقاليده، بينما اخذ بعضها الآخر بالعلاقة التفاعلية المتبادلة بين المجتمع والفرد وبعبارة اخرى ان التأثير متبادل بين الفرد والمجتمع ، وهذه العلاقة تعمل على تطور المجتمع وتقدمه.

لذا يعرف الباحثان التوافق الاجتماعي نظرياً: قدرة الطفل على انشاء علاقات اجتماعية فعالة وسليمة مع غيره ممن يعيشون معه، واقامة علاقات ودية معهم من خلال قدرته على الحب والعطاء والعمل المنتج الفعال الذي يجعله شخصاً نافعا في

محيطه الاجتماعي، وامتلاكه الطرائق المختلفة التي يشبع بها حاجاته ويتعامل بها مع غيره من المحيطين.

ولأغراض البحث الحالي تعرف الباحثان التوافق الاجتماعي إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ الذكور عن طريق استجابات معلمهم او مرشدهم الصفي لفقرات بُعد التوافق الاجتماعي لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي المستخدم في البحث الحالي.

المفاهيم المنضوية تحت مفهوم أطفال فاقدى الأب والتي تدخل ضمن منهجية البحث وهي:

الطفل فاقد الأب:

هو الطفل الذي غاب أبوه عن البيت لأي سبب كان (الاستشهاد، أو الوفاة ، أو الطلاق، أو الانفصال، أو السفر إلى خارج البلد) وفقد رعايته بصورة مستمرة حتى وقت إجراء البحث الحالي.

الفقدان المبكر:

هو فقدان الطفل لوالده وبصورة مستمرة قبل بلوغه السنة الخامسة أو عند ذلك، وحتى زمن إجراء البحث.

الفقدان المتأخر:

هو فقدان الطفل لوالده وبصورة مستمرة بعد بلوغه السنة الخامسة من العمر وحتى بلوغه السنة التاسعة أو قبل سنتين من زمن إجراء البحث الحالي.

بديل الأب:

هو الشخص الذي يقيم مع الطفل الفاقد الأب بشكل دائم في العائلة نفسها ويكون أكبر من الطفل سناً ومن نفس جنسه (الذكر) كالعم أو الخال أو الجد أو الأخ الأكبر او زوج الأم.

الإطار النظري

التمهيط الجنسي:

لقد عُدّ تبني السلوك المنمط جنسياً بمثابة هدف مستساغ في تنشئة الطفل وهدفاً جوهرياً للتوافق النفسي والاجتماعي السليم.

فالتمهيط الجنسي: هو عملية التوحد مع شخصية الجنس نفسه واكتساب صفات الذكورة بالنسبة للذكور وصفات الأنوثة بالنسبة للإناث. ويبدأ التمهيط الجنسي مبكراً بالتوحد مع شخصية الوالد والكبار من الجنس نفسه. ويتضمن التمهيط الجنسي اكتساب المعايير السلوكية والميول والاهتمامات ونوع الألعاب والنشاط العام، فجد الذكور يهتمون بالنشاط التنافسي، مثل اللعب الرياضية والعاب السيارات وركوب الدراجة وما شابه ذلك بينما تهتم الإناث بالحياسة والأشغال اليدوية والفنية وأعمال المنزل ورعاية الأطفال الأصغر منهن وما شابه ذلك. ونحن نعرف ان الجنسين يختلفان حيويًا بحكم الوراثة والبنية العضوية ووظائف الأعضاء. ومع النمو يتمايز الجنس اجتماعياً من حيث الملابس والميول والاتجاهات والمعايير السلوكية وأشياء مثل مقاييس الجمال والقوة وبعض خصائص الشخصية الاخرى (بدير، ٢٠٠٧، ص١٦٣-١٦٤).

وتعتمد عملية التمهيط الجنسي على الثواب وعلى التعلم بالتقليد وعلى التوحد، وتتأثر بوجود الوالد من نفس جنس الطفل أو غيابه، فالذكر الذي يعيش مع والده يظهر لديه السلوك الجنسي الذكري أكثر من زميله الذي يغيب والده عن البيت. وتتأثر عملية التمهيط الجنسي أيضاً بالطبقة الاجتماعية حيث يتم التمهيط الجنسي في الطبقة الدنيا اسرع منه في الطبقتين الوسطى والعليا. وبصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية. فان الذكور يسبقون الاناث في عملية التمهيط الجنسي، ربما بسبب نظرة المجتمع إلى جنس الطفل والميل إلى تفضيل جنس الذكر (بدير، ٢٠٠٧، ص١٦٤). فعملية التمهيط الجنسي وتحديد الدور الجنسي عملية معقدة ذات

معطيات بعيدة المدى بالنسبة لوظائف الشخصية إذ يشير تطور الفروق إلى مسائل مهمة حول التفاعل بين العوامل الاحيائية والخبرات الاجتماعية في تحديد مسارات السلوك (الحمداني، ١٩٨٩، ص ١٩٢).

اكتساب الاتجاهات المنمطة جنسياً :

يحتاج الأطفال لاكتساب السلوك المنمط جنسياً إلى عدة عمليات نفسية، كما ان هناك ثلاثة دوافع على الاقل متضمنة لاكتساب الطفل لأنواع السلوك المنمطة جنسياً وهي كالآتي:

١- الرغبة في المدح والمودة والتقبل من جانب الأبوين والاقربان ورضاهم عن انواع السلوك المنمطة جنسياً.

٢- القلق من فقدان الرعاية والخوف من العقاب او النبذ بسبب السلوك غير المناسب.

٣- التوحد مع الأب من نفس الجنس او مع بديل الأب او مع ذات مثالية متخيلة.

تأثير الآباء على التنميط الجنسي لدى الأبناء :

أن التنميط الجنسي يبدأ في وقت مبكر من حياة الطفل ، حيث يبدأ الوالدان بتشجيع الطفل على ممارسة الدور الجنسي الملائم له منذ اللحظات الأولى للميلاد فمعظم الآباء يلبسون أولادهم ملابس بشكل مختلف، كما ان نوع اللعب التي يتم شرائها للولد تختلف عن اللعب التي تشتري للبنات. كذلك فان اول الاعمال التي تكلف بها البنت هي رعاية إخوتها الصغار بينما يكلف الولد بشراء حاجات الأسرة من الخارج... الخ. وهكذا يدعم الوالدان أنماط سلوكية معينة عند أبنائهم تختلف باختلاف جنس الطفل (علوان، ٢٠٠٣، ص ٢٤٦).

وبصورة غير مباشرة، يشجع الآباء على تبني الدور الجنسي من خلال الخبرات التي يوفرونها لأطفالهم. فالآباء يختارون أغلب ألعاب أطفالهم، فأكثر ألعاب بناتهم يشجع على الازعان، بينما ألعاب الذكور يشجع على الاستقلال. إن ألعاب التمهيط الجنسي لها تأثير آخر على الأطفال. فاللعب مع المجسمات، ومواد البناء، وصندوق العدة، ونماذج الطائرات الورقية، ينمي لديه المهارات المرتبطة بالرياضيات والعلاقات المكانية، ويزود الأولاد بمعلومات عن عالم الماديات. أما لعب المنزل مع دمي باربي يشجع الاناث على تطوير المهارات اللفظية (Hoffman & others, 1994, p.228).

ويلعب الأب دوراً مهماً في تشكيل شخصية أطفاله وفي تحديد أدوارهم الجنسية في ضوء ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه حيث يعتبر هو الوالد الذي يهتم بدرجة اكبر بعملية التمهيط الجنسي لهؤلاء الأطفال. ويعتبر غيابهم بمثابة غياب للنموذج الذي يقتدى به الطفل، ومن ثم يصبح لهذا الغياب تأثير سلبي على التكوين النفسي والشخصي للأبناء، إذ يتسم البناء النفسي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة الذي يغيب عنه أبوه بمشاعر الخوف والتهديد والحرمان من الحماية والسند وبالأعراض الاكتئابية التي تتولد نتيجة غياب الأب عن الأسرة. كما ينتج عن هذا الغياب أيضاً غلبة للخصائص الأنثوية على سلوك هذا الطفل حيث يترتب على غياب الأب في وقت مبكر من حياة الأبناء حدوث نقص وخلل في العديد من جوانب شخصيتهم ومن بينها بطبيعة الحال إكتسابهم للأدوار الجنسية التي تتناسب مع جنسهم البيولوجي (محمد، ١٩٩٩، ص ٢٠٤).

إذن يؤدي الأب دوراً مهماً في عملية التمهيط الجنسي، ويمكن ان نتوقع بأن الأطفال الذين يعيشون في البيوت التي يغيب عنها الأب بصورة مستمرة او لمدة طويلة تظهر لديهم اضطرابات في عملية التمهيط الجنسي، بسبب بروز دور الأم

وسيطرتها بعد غياب زوجها عن البيت مما يفرض عليها ان تأخذ دوراً وقرارات اكثر جدية في تنشئة أولادها لوحدها. ومما لاشك فيه أن غياب نموذج الذكر وانعدام فرصة التفاعل مع الأب سيسهمان في تعطيل او اضطراب عملية التمييط الجنسي في مثل تلك البيوت (Hetherington, 1986). ولقد وجدت لين (Lynn, 1974) أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم لمدة طويلة من الزمن كانت خصائص الذكورة لديهم أقل وضوحاً من الأولاد الذين كان آبائهم متواجدين معهم بشكل مستمر (هرمز، ١٩٨٨، ص ٤٥١-٤٥٣).

التوافق النفسي والاجتماعي:

مفهوم التوافق (Adjustment Concept) :

يتردد كثيراً مفهوم التوافق في ادبيات علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم الصحة النفسية، وهو من اكثر المفاهيم شيوعاً وتبايناً في فهمه، وتفسيره.

فالتوافق معناه الانسجام، (المؤازرة)، المشاركة، التضامن، وهذه كلها مترادفات تقابل المصطلح الانجليزي conformity (فهمي، ١٩٧٩، ص ٢١). ان مفهوم التوافق من اكثر المفاهيم شيوعاً في علم النفس ذلك أنه تقييم سلوك الإنسان، وعلم النفس إنما هو علم سلوك الإنسان وتوافقه مع البيئة لذلك كانت دراسة علم النفس لا تنصب على السلوك ذاته او على التوافق نفسه بل تدور حول كيفية الوصول إلى التوافق وطبيعة العمليات التي يتم بواسطتها التوافق او عدم التوافق (الداهري، ٢٠٠٨، ص ٦٤). وعملية التوافق ليست عملية جامدة (ثابتة) تحدث في موقف معين أو فترة زمنية معينة، بل إنها عملية مستمرة دائمة، فعلى الإنسان ان يواجه سلسلة لا تنتهي من المشاكل والحاجات والمواقف التي تحتاج الى سلوك مناسب مما يؤدي الى خفض التوتر واعادة التوازن والاحتفاظ بالعلاقة مع البيئة وهذا يعني ان الإنسان مطالب

بإعادة الاتزان والاحتفاظ بالعلاقة المنسجمة مع البيئة كلما أطاح بهذا الاتزان أو هدد هذه العلاقة أي مثير أو منبه داخلي أو خارجي، ويتبين من ذلك بان عملية التوافق عملية دينامية وظيفية (بطرس، ٢٠٠٨، ص ١١٢). وقد اشار (شاذلي، ١٩٩٩) إلى مفهوم التوافق بانه "وجود علاقات منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على اشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم مطالبه الاحيائية والاجتماعية". وعلى ذلك يتضمن التوافق كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حتى يتم الاشباع في اطار العلاقة المنسجمة مع البيئة (السفاسفة، ٢٠٠٥، ص ٣٩). ووضح ميشيل دنكن (Duncan, 1980) ان مصطلح التوافق هو اصطلاح نفسي اكثر من كونه إصطلاحاً اجتماعياً ويستعمل بكثرة لدى علماء النفس الاجتماعي ليعني العملية التي بواسطتها يدخل الفرد في علاقة طيبة ومرتنة وإيجابية مع بيئته الاجتماعية (دنكن، ١٩٨٠، ص ١٨). ويعرفها شوبن (Shoben) بأنها قدرة الفرد على ان يعيش مع الناس، ويختار حاجاته واهدافه دون ان يثير سخطهم عليه، ويشبعها بسلوكيات تتفق مع معايير وثقافة مجتمعه (ابو حويج والصفي، ٢٠٠١، ص ٤٨).

وتتألف عملية التوافق من جانبين :

الأول - الجانب الموضوعي: يتمثل في قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية تتميز

بالتبادل الايجابي البناء مثل الاخذ والعطاء والتعاون والتسامح .

الثاني - الجانب الذاتي: أي قدرة الفرد على الموازنة بين ما يحمل في داخله من رغبات متصارعة مع الواقع الخارجي الذي يمثل المواجهة الحياتية من ازمات وشدائد ومواقف صعبة، و بين قدرته على الموازنة بين الداخلى (الذاتى) والخارج (الموضوعي)، وكلما ازداد الاستبصار لدى الفرد مع نفسه استطاع أن يحل الاشكالات الذاتية العالقة أو تأجيل تنفيذها، خصوصاً تلك التي تتعارض مع متطلبات المجتمع (محمد رضا، ٢٠٠٨، ص ١٤-١٥) .

طبيعة العلاقة بين متغيري التمنيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي :

إن للوالدين دوراً كبيراً في تمتع الفرد بالاستقرار الداخلي والقدرة على التكيف، والتي تؤثر على الصحة النفسية للفرد حيث يؤثران على تكيفه ونموه النفسي والاجتماعي، كما يمارس الأبوان دوراً في مساعدة الأبناء على تطوير هوياتهم الجنسية (Gender identity) والإحساس بالذكورة والأنوثة ومع تطور الهوية الجنسية يكتسب الأبناء أيضاً أنماط التوجه نحو تمثل الدور الجنسي، والتي تتمثل في المعتقدات حول أنماط الخصائص والسلوكيات المناسبة للقيام بها من قبل الأولاد والبنات (البرواري، ٢٠٠٥، ص ٥٠).

وإن الطفل الذي يكتسب المهارات التي تجد قبولاً اجتماعياً يشعر بزيادة قدرته على السيطرة على بيئته، مما يبعث في نفسه الاعتزاز، ولذلك يغدو مثل هؤلاء الأطفال من النوع الذي يتصيد كل فرصة تزيد من ثقته بنفسه ومن احساسه بالقدرة على المواجهة الناجحة للمثيرات (عريفج، ٢٠٠٤، ص ١٣٣).

ونلاحظ ان غياب الأب يؤثر على طبيعة العلاقات التي تحكم العائلة اضافة إلى تأثيره في كافة جوانب الشخصية للاطفال من كلا الجنسين فقد اثبتت كثير من الدراسات ان هنالك اثاراً سلبية عديدة لغياب الأب فبين كوسمانو وباركلاي وسيدفيلد (Cusumano, Barclay, Suedfeld, 1972) ان غائبي الأب من الذكور يكونون اقل تفهما لاسلوب الحياة واكثر سلبية واقل اعتماداً على الذات ولديهم مشاكل في السلوك الانضباطي (Grinder, 1978, p.66). وظهرت دراسات ستابين وبرودي وميشيل (Gold stabin, Brody, micheal, 1981) ان فاقدى الأب ومن كلا الجنسين لديهم مشاعر نقص واكثر احساساً بالقلق النفسي والاضطراب الانفعالي واقل استقلالية واقل قدرة على الانتباه والتركيز واقل توافقاً (العزي، ٢٠٠٦، ص ٥). وظهرت دراسات جونسون (Johnson, 1979) واديلسون (

(Adelson,1980) ولامب (Lump,1981) وارمسدن (Armsden,1986) وستيفنسون وبلاك (Stevenson & Black,1986) وهايز ونوب (Hayes & Nopp,1991) ان غياب الأب يمكن ان يؤثر بشكل خطير في تطور الدور الجنسي للصبيان ويضعف قدرة الصبيان والبنات على التكيف مع الاقران والتفاعل الاجتماعي في مرحلة ما قبل المراهقة اضافة إلى زيادة القلق نتيجة انحرافهم الجدي عن الجانب المثالي لأدوارهم الجنسية (Beaty, 1995, p.873).

ويرى علماء نفس النمو أن الدور المنمط جنسياً أحد متطلبات النمو الرئيسية في الطفولة والمراهقة. وافترضوا ان اكتساب الرغبات والاتجاهات والقيم وتفضيل الدور الجنسي الملائم ضروري لنمو الشخص الأمثل، ويرون بأن قبول الدور الجنسي الملائم للمعايير الاجتماعية ورفض الاتجاهات والسلوك المعاكس للدور الجنسي أساس للتكيف الاجتماعي والنفسي. ووجدت كثير من الدراسات ان هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الدور الجنسي الملائم واحترام الذات والتكيف النفسي والاجتماعي...الخ (القرطاني، ١٩٨٩، ص ٩-١٠).

وفي محاولته للتعرف على الوضع النفسي للطفل الذي ينمو في اسرة يغيب عنها الأب كان من بين ما توصل اليه ستوكلوسا (Stoklosa, ١٩٨١) ان نمو الدور الجنسي للأطفال يتأثر سلباً بغياب الأب حيث تقل فرص توحيد الطفل مع نموذج للدور الذكري، كما يصاحب ذلك حدوث بعض الاضطرابات في سلوك الطفل (Stoklosa, 1981, p.496-504). ومن بين ما توصلت اليه دراسة كاترينك (Kathering, 1982)، ايضاً في دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الجنسي والتوافق الشخصي للمراهقين الذين حرّموا من الأب في الطفولة المبكرة، سواء بالوفاة او بالطلاق او بالسفر للعمل قبل او بعد سن الخامسة، تبين وجود فروق دالة بين المجموعتين فيما يتعلق بتقمص الدور الجنسي والعلاقات الجنسية الغيرية لصالح

الطلاب الذين لم يخبروا غياب الأب في طفولتهم (نادر، ٢٠٠٥، ص٣٤٦) وايضا في دراسة هودجز وآخرون (Williom Hodges and Others, 1984) والتي شملت "العلاقة بين الطفل ووالديه وأثرها في توافقه في مرحلة ما قبل المدرسة - دراسة مقارنة بين أسر مترابطة وأسر منفصلة بالطلاق بين الوالدين" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر علاقة الوالدين بالأبناء في تكيف الطفل في مرحلة الروضة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين دفء علاقة الطفل بوالديه وقدرته على التكيف، ولوحظ أن الذكور في الأسر المنفصلة أقل قدرة على التكيف مقارنة بالاناث (محرز، ٢٠٠٥، ص٢٨٧).

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

حددا الباحثان مجتمع البحث الحالي بالتلاميذ الذكور الذي يبلغ أعمارهم ما بين (٦ - ٩) سنوات أي من الصف الاول الابتدائي الى الصف الرابع الابتدائي من الذين يعيشون مع والديهم والذين فقدوا آباءهم ضمن مركز محافظة السليمانية. والتي بلغت عدد مدارسها (١٢٨) مدرسة حسب بيانات المديرية العامة لتربية السليمانية* وللعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) و(الملحق/١) يوضح ذلك. ولعدم وجود اي إحصائيات عن عدد التلاميذ فاقي الأب في تلك الأعمار في المديرية العامة لتربية السليمانية لم يتسنى للباحثة معرفة حجم مجتمع البحث.

عينة البحث:

ان اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة للبحث، فالأهداف والإجراءات تحددان اختيار طبيعة العينة، فالعينة هي ذلك الجزء من المجتمع التي يتمثل فيها كافة خصائص المجتمع الأصلي (الجادري، ٢٠٠٣، ص ٢٠).

تم اختيار المدارس الابتدائية* بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق القرعة حيث تم وضع أسماء المدارس جميعاً في كيس ثم تم سحبها جميعاً وترقيمها بحسب تسلسل سحبها ومن ثم تم تحديد التلاميذ فاقي الأب في كل مدرسة ويحدد في ضوء عدد التلاميذ فاقي الأب- التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم في كل مدرسة. (جدول ٣-١) يبين أسماء المدارس الابتدائية لعينة الدراسة وموقعها وعدد التلاميذ فاقي الأب وفق شروط محددة وعدد التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم ومجموعهما في كل مدرسة.

وتم اختيار عينة التلاميذ بالطريقة القصدية، وقد قام الباحثان بزيارة المدارس الابتدائية التي يوجد فيها تلاميذ فاقدو الأب لاختيار عينة الدراسة وبحسب المواصفات والمعايير المبينة في أدناه:

- ١- ان يكون جنس التلميذ ذكراً.
- ٢- ان تكون عينة التلاميذ من الذكور في أعمار ما بين (٦-٩) سنوات.
- ٣- ان تكون عينة التلاميذ شاملة لحالتي فاقي الأب وغير فاقي الأب.
- ٤- ألا يكون التلميذ محروماً من كلا الوالدين، اي اما ان يكون يعيش مع امه (مع وجود بديل الأب او عدمه) او مع والديه.
- ٥- ان تكون المدة بين غياب الأب وتأريخ اجراء الدراسة على الولد بحدود سنتين على الأقل.
- ٦- ان تكون هناك حالات يوجد فيها بديل عن الأب الغائب وحالات اخرى لا يوجد فيها بديل.

وقد حرص الباحثان ان يكون جميع أفراد العينة سالمين من أمراض الكلام والسمع والبصر والعيوق الجسمي ويعيشون مع أمهاتهم، والسبب في وضع هذه المعايير هو سلامة نتائج البحث. وقام الباحثان في البداية بتوزيع استمارة جمع المعلومات * المعدة لهذا الغرض كما في (الملحق/٢)(رقم/١) على ٧٠ مدرسة ابتدائية من اصل ١٢٨ وذلك من اجل تحديد عدد التلاميذ فاقي الأب ضمن شروط محددة وبعد جمع المعلومات وصل عدد التلاميذ فاقي الأب بعد استبعاد (٧٣) منهم ممن لم يشملهم شروط اختيار العينة الى (١٠٤) تلميذ تنطبق عليهم شروط الدراسة، ومقابل ذلك تم اختيار العدد نفسه من التلاميذ ممن يعيشون مع والديهم في نفس المدارس وفي نفس الشعب، وظهر ان التلاميذ الذين غاب آباؤهم في (٢٥) مدرسة ابتدائية (من مجموع ٧٠ مدرسة) لا تنطبق عليهم شروط الدراسة المذكور في اعلاه او لم يتوافر فيها أصلاً اطفال فاقدو الأب ولذلك استبعدت هذه المدارس من عينة الدراسة وأبقي على (٤٥) مدرسة ابتدائية شملتهم عينة البحث.

اما بالنسبة لعينة المعلمين (وهم كوسيلة من اجل تطبيق الاداة الثانية للبحث) فقد تم اختيارهم بصورة قصدية من اجل الاجابة على الفقرات التي تخص مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وتشمل المعلمين او مرشدي الصفوف القائمين على تدريس التلاميذ عينة البحث اي ممن لهم علاقة مباشرة مع التلاميذ وقد بلغ عدد المعلمين (٦٤) معلماً ومعلمة وقد طبقت هذه الاداة عن طريق المعلمين على عينة التلاميذ نفسها الذين طبق عليهم مقياس التمهيط الجنسي كما بينها في عينة التلاميذ.

تكافؤ أفراد عينة البحث:

تم تكافؤ أفراد العينة من ناحية متغير العمر فعند اختيار كل تلميذ فاقد للاب تم اختيار تلميذ آخر يعيش مع والديه ومن العمر نفسه وهكذا مع جميع مستويات فقدان يتم تكافؤ العمر بين التلاميذ فاقدى الأب وبين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم باختيار العمر نفسه وفي الصف والشعبة نفسها.

وقد تم جمع المعلومات والتأكد منها من السجلات المدرسية ومن اولياء امور التلاميذ وأفراد العينة أنفسهم بإتباع الإجراءات الآتية:

١- مقابلة اولياء امور التلاميذ او الاتصال بهم عبر الهاتف من اجل التأكد من استمارة المعلومات (رقم/١) (ملحق/٢) التي حصلت عليها الباحثان من الإدارة المدرسية والتأكد من ان المدة التي غاب فيها الأب عن البيت لا تقل عن سنتين من بداية مدة الغياب وبداية المدة التي طبقت فيها أداة البحث والتأكد من ان الطفل الفاقد الأب مستمر في العيش مع امه منذ فقدان وحتى تأريخ اجراء الدراسة.

٢- مقابلة التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم ممن تم اختيارهم لعينة الدراسة للتأكد من عدم غياب آبائهم عن البيت مدة تزيد عن شهرين بصورة مستمرة خلال مدة الدراسة الحالية والتأكد من مطابقتهم للمواصفات التي تضمنتها استمارة جمع المعلومات، وان يكون من شعبة التلاميذ الفاقدى الأب نفسها ومن المدرسة نفسها من أجل التكافؤ.

٣- التأكد من وجود بديل الأب او عدم وجوده لدى التلاميذ فاقدى الأب وطول مدة وجوده وهل هو مقيم معهم بشكل دائم بعد غياب الأب؟

وفي ضوء ذلك تم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة وبحسب مستويات فقدان، إذ بلغ عدد التلاميذ الذين غاب ابائهم مع عدم وجود البديل (٥٢) اما الذين غاب آبائهم وتوفر لهم بديل الأب فكانوا (٥٢) تلميذاً، وقد عُدَّ التلاميذُ فاقدو الأب وهم بعمر اقل من خمس سنوات يعانون من فقدان مبكر وقد بلغ عددهم (٥٢) تلميذاً اما التلاميذُ فاقدو الأب وهم بعمر (٥-٩) سنة او فقدوا آبائهم قبل اكثر من سنتين من

اجراء الدراسة فاعتبروا انهم يعانون من فقدان متأخر وبلغ عددهم (٥٢) تلميذاً. اما في حالة وجود بديل للأب او عدمه فيتم تصنيف التلاميذ الى فقدان مبكر مع وجود بديل الأب، فقدان مبكر مع عدم وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع عدم وجود بديل الأب. وقد بلغ عددهم في كل مجموعة (٢٦) تلميذاً انظر (جدول ٣-٢).

اما بخصوص التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم فهم مجموعة ضابطة تستعمل للمقارنة وقد بلغ عددهم (١٠٤) تلميذ، وجميع التلاميذ فاقدى الأب بمستوياتهم (فقدان مبكر، فقدان متأخر، فقدان مبكر مع وجود بديل الأب، فقدان مبكر مع عدم وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع عدم وجود بديل الأب) والذين يعيشون مع والديهم هم من الصف الاول الى الرابع الابتدائي (جدول ١) يوضح انتشار أفراد العينة في مستوياتها الست على المدارس المشمولة بالدراسة.

(جدول ١) أفراد عينة الدراسة مصنفيين بحسب مستويات فقدان

العمر / فقدان الأب	فقدان مبكر قبل ٥ سنوات	فقدان متأخر بعد ٥ سنوات	المجموع
فاقدو الأب مع وجود البديل	٢٦	٢٦	٥٢
فاقدو الأب مع عدم وجود البديل	٢٦	٢٦	٥٢
المجموع	٥٢	٥٢	١٠٤

(جدول ٢)

أسماء المدارس وعدد أفراد عينة الدراسة مصنفيين في مستوياتها الست

ت	اسم المدرسة	فاقد الأب وله بديل	فاقد الأب وليس له بديل	فاقد الأب قبل ٥ سنوات وله بديل	فاقد الأب قبل ٥ سنوات وليس له بديل	فاقد الأب بعد ٥ سنوات وله بديل	فاقد الأب بعد ٥ سنوات وليس له بديل
١	قائد خير	1	0	1	0	0	0

التمهيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدى الأب.....
أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

ت	اسم المدرسة	فاقد الأب وله بديل	فاقد الأب وليس له بديل	فاقد الأب قبل ٥ سنوات وله بديل	فاقد الأب قبل ٥ سنوات وليس له بديل	فاقد الأب بعد ٥ سنوات وله بديل	فاقد الأب بعد ٥ سنوات وليس له بديل
٢	ثمره لان	1	2	0	2	1	0
٣	سيفتر	4	0	3	0	1	0
٤	شكاك	1	0	1	0	0	0
٥	طهشة	0	1	0	1	0	0
٦	شه هيداني ٩ حزينان	5	2	3	2	2	0
٧	سليماني	0	2	0	2	0	0
٨	كاني كوردة	5	1	4	0	1	1
٩	هونتر	0	5	0	2	0	3
١٠	بلند	1	2	0	0	1	2
١١	ثريشنت	1	3	1	3	0	0
١٢	ديار بكر	3	1	3	0	0	1
١٣	ستركوتن	3	0	3	0	0	0
١٤	هتروقر	1	1	1	0	0	1
١٥	كرمانج	1	1	1	1	0	0
١٦	نوروز	0	2	0	2	0	0
١٧	خانزاد	1	1	0	0	1	1
١٨	صالح قفتان	0	4	0	2	0	2
١٩	بابان	1	3	1	2	0	1
٢٠	نمين زكي	1	0	1	0	0	0
٢١	ابراهيم احمد	1	0	1	0	0	0
٢٢	موتلوي	1	0	1	0	0	0
٢٣	طوران	0	1	0	1	0	0
٢٤	ثملون	0	2	0	0	0	2
٢٥	بيرانان	1	2	1	1	0	1
٢٦	نجم الدين مولا	0	1	0	1	0	0
٢٧	ثريظ	1	0	0	0	1	0
٢٨	جمالي حاجي علي	0	1	0	0	0	1
٢٩	سعيد كابان	1	0	0	0	1	0
٣٠	مفتي	1	0	0	0	1	0
٣١	ناسوودي نمونيبي	1	2	0	1	1	1

التمهيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرچتاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

ت	اسم المدرسة	فاقد الأب وله بديل	فاقد الأب وليس له بديل	فاقد الأب قبل ٥ سنوات وله بديل	فاقد الأب قبل ٥ سنوات وليس له بديل	فاقد الأب بعد ٥ سنوات وله بديل	فاقد الأب بعد ٥ سنوات وليس له بديل
٣٢	ثيوبية	1	1	0	0	1	1
٣٣	حمدي	2	0	0	0	2	0
٣٤	محمد قودسي	0	1	0	0	0	1
٣٥	شيخ عباس	2	1	0	1	2	0
٣٦	ولوية	1	0	0	0	1	0
٣٧	رينير	2	1	0	1	2	0
٣٨	كاني	1	0	0	0	1	0
٣٩	كامران موكرى	1	0	0	0	1	0
٤٠	ثشكو	3	0	0	0	3	0
٤١	خوشناو	0	1	0	0	0	1
٤٢	سوركيو	1	0	0	0	1	0
٤٣	ابراهيم ثاشا	0	3	0	0	0	3
٤٤	بيكتس	0	3	0	0	0	3
٤٥	سريستى	1	1	0	1	1	0
	المجموع	52	52	26	26	26	26

أداتا البحث:

من اجل الوصول الى أهداف البحث وتحقيق ما يصبو اليه، استخدمت الباحثان أداتين لبحثها الاولى لقياس متغير التمهيط الجنسي، والثانية لقياس التوافق النفسي والاجتماعي. ونظراً لعدم توفر أدوات جاهزة وملاءمة لقياس متغيري البحث، عليه قام الباحثان ببناء أداتي البحث التمهيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي وفيما يلي وصف لكلا الأداتين والخطوات المتبعة فيهما:

مقياس التمهيط الجنسي:

تحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس التمهيط الجنسي (الذكورة والانوثة)، فبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة وجدت أن اغلب هذه الدراسات تباينت في الادوات التي استخدمتها في قياس التمهيط الجنسي إلا ان اغلب هذه الدراسات اعتمدت بشكل او بآخر على عرض مجموعات من الصور تحتوي على

مجموعة من الفعاليات الذكرية والانثوية الخاصة بكل جنس. وبما ان اغلب هذه الدراسات التي استخدمت مثل هذه الأداة كانت في بيئات ثقافية مختلفة بسبب تأثيرها في المثيرات المستعملة فيها فقد ارتأت الباحثة بناء أداة خاصة ببحثها.

خطوات إعداد مقياس التنميط الجنسي:

تحديد المفهوم:

تم تحديد مفهوم التنميط الجنسي على وفق افكار وفرضيات نظرية الدور الاجتماعي (Social – Role) والتي اشارت الى ان مفهوم الذكورة والانوثة يعتمد على طبيعة الدور الواسيلي الذي يؤديه الأب والدور التعبيري الذي تؤديه الام. واستناداً الى مجموعة من الدراسات السابقة التي تدعم النظرية كما في دراسة (اسماعيل وابراهيم ومنصور، ١٩٧٤) ودراسة (الكيال، ١٩٨٦) ودراسة (آليس اكلي، ١٩٨٧) ودراسة (العزي، ٢٠٠٦) (العزي، ٢٠٠٦، ص ١١٦).

إعداد الأداة :

تكونت الأداة من (٢٠) زوجاً من الصور كما في (الملحق/٣)، تضمنت مهناً ونشاطات وملابس والعباب خاصة بعضها ملائم للذكور (٢٠ صورة) وبعضها الآخر ملائم للاناث (٢٠ صورة) بحسب المعايير الاجتماعية السائدة، واستند في تحديد هذه الصور الى مقابلات أجرتها الباحثة مع بعض الآباء والامهات في مركز محافظة السليمانية تضمنت بعض المعلمين والمعلمات في عدد من المدارس الابتدائية، اذ طلب منهم أن يذكروا عدداً من النشاطات والملابس والالعب والاعمال الخاصة بالذكور واخرى خاصة بالاناث. واستند ايضاً في تحديد ملائمة النشاطات والالعب والملابس والاعمال للاطفال الذكور والاناث على الدراسات السابقة المتعلقة بالتنميط الجنسي ومنها دراسة كل من (القرجستاني، ١٩٨٩) و(محمد، ١٩٩٩) و(المولي، ٢٠٠٢) ودراسة (العزي، ٢٠٠٦).

وقام الباحثان بتهيئة مواقف للعب او العمل بعضها ملائم للذكور وبعضها مناسب للاناث بحسب العرف الاجتماعي السائد، وطلبت من الاولاد الذكور فقط القيام بهذه النشاطات والالعاب والاعمال مؤكدة لهم أن الهدف هو لغرض الدراسة العلمية ولمجرد تصوير الموقف فقط، وبعد الحصول على موافقتهم وموافقة أهاليهم تم تصوير هذه المواقف في الاماكن الطبيعية المناسبة لممارستها. وبعد عرض الصور على الخبراء بهدف ايجاد صدقها، تم وضع كل صورتين متعاكستين في الدور الجنسي معاً في ورقة بحجم (A4) (٢١٠ * ٢٩٧) ملم ، بهدف عرضها على التلاميذ.

إعداد تعليمات المقياس:

في البداية قام الباحثان بملء استمارة المعلومات (ملحق/٢)(رقم/٢) وذلك عند مقابلة كل تلميذ من اجل الحصول على المعلومات المطلوبة من اجل إجراءات البحث، وقد حرص الباحثان على ان تكون تعليمات المقياس بالنسبة للتلميذ بسيطة وواضحة، فعند مقابلة كل تلميذ أثناء تطبيق الأداة وعرض الصورتين له يتم معرفة محتوى كل صورة وفهمها ومن ثم اختيار الصورة المفضلة، اذ يقال له: "ستعرض عليك مجموعة من الصور تتضمن نشاطات وملابس والعباً واعمالاً، يمارسها ولد في عمر قريب من عمرك، المطلوب منك ان تخبرنا عما يفعله او يعمله او يلعب به هذا الولد، ثم تخبرنا بعد ذلك اي من الصورتين المعروضتين تفضلها اكثر من غيرها" ويتم تسجيل الاجابات بوضع علامة (✓) في الجدول المعد لهذا الغرض في استمارة المعلومات (رقم/٢).

التجربة الاستطلاعية:

بعد استكمال خطوات بناء أداة البحث وعرضها على المحكمين (الخبراء) وإجراء التعديلات المقترحة فيها حتى تستقر الأداة بصورتها المعدلة (ملحق/٦) تم التطبيق الاستطلاعي لها. وقد تم هذا التطبيق من أجل الوصول الى معلومات دقيقة

عن واقع العينة وكيفية استجابتها على المقياس وللتأكد من مدى ادراك التلميذ وفهمه لمحتوى الصور ومدى وضوحها، ولتدريب الباحثان على كيفية إجراء التطبيق الفردي (المقابلة)، وكيفية تلافي الصعوبات التي تواجه الباحثان، ولحساب الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقياس مع كل تلميذ على حدة. قام الباحثان بعرض صور الأداة على (١٢) تلميذاً ستة منهم محرومون من الأب وستة يعيشون مع والديهم اختيروا بطريقة عشوائية من مدرستين ابتدائيتين في محافظة السليمانية (الجدول ٣). ولم يجد الباحثان أي غموض او عدم فهم لدى عينة التلاميذ وظهر ان جميع الصور (١٨) زوجاً واضحة ومفهومة من قبل التلاميذ بصورة جيدة. وقد تم حساب الوقت التي تستغرقه المقابلة واعطاء الدرجات لكل تلميذ من أفراد العينة فقد تراوح ما بين (٦- ١٠) دقائق وبمتوسط مقداره (7.5) دقيقة.

(الجدول ٣) أفراد عينة التجربة الاستطلاعية لمقياس التمنيط الجنسي

اسم المدرسة	المنطقة	عدد التلاميذ فاقدى الأب	عدد التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم	مجموع التلاميذ
رفيق حلمي	صابون كقران	٣	٣	١٢
شاكر فتاح	شة هيداني زقرطة	٣	٣	

مؤشرات صدق وثبات مقياس التمنيط الجنسي:

الصدق (Validity):

ان الصدق هو أهم خاصية من خواص القياس، حيث يشير هذا المفهوم الى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها

وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (أبو علام، ١٩٩٨، ص ٤٤).

فالصدق في الأساس وسيلة اختبارية يتقصى الباحث ما اذا كان الاختبار يقيس ما أردنا له ان يقيس، وليس شيئاً آخر (ثورنديك وهيجن، ١٩٩٨، ص ٥٤). وبهدف الحصول على صدق مقياس التمييط الجنسي لهذا البحث والتأكد من وضوح الصور وصلاحياتها ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لاجله اعتمد البحث الحالي على الصدق الظاهري، ويعتبر الصدق الظاهري من احد انواع الصدق الشائعة الاستعمال، واسمه يدل عليه حيث يحكم على الاختبار بأنه صادق من النظر الى عنوان الاختبار او النظر ظاهرياً الى فقراته، او طريقة ترتيبه، او الى تعليماته، او طريقة طباعته....الخ (أبو مغلي وسلامة، ٢٠٠٢، ص ٤١). ولقد تم التأكد من تحقيق الصدق الظاهري للأداة Face Validity من خلال عرض الصورة الاولى للأداة المتكونة من (٢٠) زوجاً من الصور(ملحق/٤) على عدد من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس من ذوي الخبرة (ملحق/٥)، لغرض تقويم المقياس والحكم عليه من حيث:

١- مدى تطابق كل زوج من الصور في ابراز النشاط الخاص بكل جنس ومدى التطابق في حجم النشاط وطبيعة الملابس وملاءمة الالعب لما متعارف عليه في المجتمع.

٢- مدى ملاءمة النشاطات والملابس والالعب التي تمثلها الصور مع ادراك الطفل في مرحلته العمرية ومدى القدرة على تمييزها.

وقد اعتمدا الباحثان المعيار الشائع في الدراسات السابقة في قبول الصورة والمتمثل بإجماع ٨٠% من الخبراء على صلاحيتها. وبعد ان تم جمع آراء الخبراء تم اختزال الصورة الاولى للأداة لتكون الصورة النهائية للأداة مكونة من (١٨) زوجاً من

الصور بدلاً من (٢٠) زوج (ملحق/٦) وإجراء بعض التعديلات الأخرى على بعض الصور من خلال إعادة تصوير بعض المواقف أو الصور لأنها كانت غير واضحة جزئياً بناءً على آراء الخبراء.

الثبات (Reliability):

الثبات يعني دقة القياس والمقياس الثابت هو مقياس موثوق فيه ويعتمد عليه (العزي، ٢٠٠٦، ص١٣٤). وقد تحققا الباحثان من ثبات المقياس عن طريق نوعين من الثبات هما:

إعادة الاختبار (Retest):

استخرجوا الباحثان هنا ثبات مقياس التمهيط الجنسي بطريقة إعادة الاختبار، حيث يشير الثبات بهذه الطريقة إلى استقرار واتساق الدرجات المستخرجة من استجابات الأفراد أنفسهم عندما يعاد اختبارهم بالمقياس نفسه في أوقات مختلفة على اعتبار أن الظاهرة المقاسة لا تتغير وهذا ما يسمى بالاتساق الخارجي للمقياس (الانصاري، ٢٠٠٢، ص٤٣) أي معامل الاستقرار. وتم إيجاد ثبات المقياس بهذه الطريقة في ضوء تطبيق مقياس التمهيط الجنسي (الذكورة والانوثة) وبصورته النهائية على (٣٠) تلميذاً نصفهم فاقدو الأب ونصفهم الآخر ممن يعيشون مع والديهم، اختبروا عشوائياً من ست مدارس ابتدائية (جدول ٤)، وبعد مرور أسبوعين على الاختبار الأول تم تطبيق المقياس على العينة نفسها من التلاميذ الذين تم تطبيق المقياس عليهم في المرة الأولى، وبعد أن حسبوا الباحثان الدرجات التي حصل عليها التلاميذ (ملحق/٧)، استخدموا معامل ارتباط بيرسن (البياتي واثاسيوس، ١٩٧٧، ص١٨٣) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وذلك لإيجاد معامل الثبات للمقياس. ووجدوا أن معامل الارتباط يبلغ (٠,٩٥) وهو معامل ارتباط عال مما يدل على أن الأداة ثابتة ويمكن الاعتماد عليها.

(جدول ٤) عدد التلاميذ الذين طبقت عليهم أدوات البحث لايجاد معامل ثباتهما

بطريقة اعادة الاختبار

المجموع	التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم	التلاميذ الذين غاب آباؤهم	اسم المدرسة
٦	٣	٣	ثقرة لان
٢	١	١	ققدم خير
٨	٤	٤	سيظطر
٤	٢	٢	بابان
٨	٤	٤	ثرشنط
٢	١	١	بلند
٣٠	١٥	١٥	المجموع

التجزئة النصفية (Split Half):

هناك طريقة لقياس الثبات الداخلي (الاتساق الداخلي) للوحدات المكونة للمقياس. اذ يقسم الاختبار ككل على مقياسين كل واحد منهما يحتوي على نصف المقياس الاصلي (الهالي، ٢٠٠٨، ص ٦٥). وقام الباحثان بايجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وعلى اساس ازواج الصور الفردية والزوجية، إذ طبق الأداة على عينة مكونة من (٤٠) تلميذاً نصفهم فاقدو الأب ونصفهم الاخر ممن يعيشون مع والديهم، اختيروا عشوائياً من سبع مدارس ابتدائية (جدول ٥)، وبعد تصحيح اجاباتهم عن أداة التتميط الجنسي، تم حساب مجموع الدرجات التي حصل عليها كل تلميذ (ملحق/٨) على الازواج الفردية للصور ومجموع درجاته على الازواج الزوجية للصور. ومن ثم تم ايجاد معامل الارتباط بين درجاتهم على الازواج الفردية للصور ودرجاتهم على الازواج الزوجية للصور وبلغ (٨٦,٠) وبعد تصحيح قيمة معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون (ثورنديك وهيجن، ١٩٩٨، ص ٧٧) بلغت قيمة الثبات

التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرجتاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

لمقياس التتميط الجنسي (٩٢,٠). وهو معامل ارتباط عال مما يدل على ان الأداة ثابتة ويمكن الاعتماد عليها.

(جدول ٥) عدد التلاميذ الذين طبقت عليهم أدوات البحث لايجاد معامل ثباتهما بطريقة التجزئة النصفية

المجموع	التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم	التلاميذ الذين غاب آباؤهم	اسم المدرسة
٦	٣	٣	نقردة لان
٢	١	١	ققة دم خير
٨	٤	٤	سيطرة
١٠	٥	٥	بابان
٨	٤	٤	ثرشنط
٢	١	١	بلند
٤	٢	٢	شكاك
٤٠	٢٠	٢٠	المجموع

تصحيح المقياس (اعطاء الدرجات):

تعطى الدرجة للتلميذ لاختياره الصورة المناسبة لجنسه، اي الصورة الدالة على الدور الذكوري. إذ يعطى "درجة واحدة" لكل اختيار منمط جنسياً مناسب للدور الذكوري، ويعطى "صفرًا" اذا اختار الصورة الدالة على الدور المعاكس لجنسه. وهكذا يحصل التلميذ على درجة واحدة او صفر على كل زوج من الصور المعروضة امامه. ثم تجمع درجات الفقرات كافة لتمثل درجة التلميذ الكلية على المقياس. وبذلك يتراوح مجموع درجاته بين (٠-١٨) درجة. وبذلك تبلغ اعلى درجة للذكورة على المقياس (١٨) درجة اي انه مكتسب للدور الجنسي المناسب، واقل درجة في الذكورة على المقياس (٠) درجة اي انه غير مكتسب للدور الجنسي المناسب، بينما يبلغ المتوسط في الذكورة على المقياس (٩) درجات اي لديه ذكورة معتدلة.

التطبيق النهائي للأداة:

تطبيق المقياس:

في البداية قام الباحثان بتوزيع استمارة المعلومات (ملحق/٢)(رقم/١) على إدارة المدارس الابتدائية وعددها (٧٠) مدرسة من اجل جمع أسماء التلاميذ الذين غاب آباؤهم بحسب الشروط المدونة في الاستمارة واستغرقت مدة جمع الأسماء (٢٥) يوماً شملت (١٧٧) تلميذاً واثناء تطبيق المقياس تم استبعاد (٧٣) تلميذاً لانه لم تنطبق عليهم شروط الدراسة لعدة اسباب منها (عدم بلوغ المدة الزمنية لغياب الأب (السنيتين)، ووفاة الام مع الأب، وحالة فقدان الأب تكون في عمر لا يمكن تصنيفه حسب فقدان المبكر او حسب فقدان المتأخر...الخ)، ولذلك بلغ عدد التلاميذ فاقي الأب (١٠٤) تلميذ وتم استبعاد (٢٥) مدرسة ابتدائية وبقيت (٤٥) مدرسة كما موضح في (جدول ٢)، وبعد ان حصل الباحثان على عدد من التلاميذ فاقي الأب من المدرسة وطلبا من إدارات المدارس ان تزودهما بعدد التلاميذ نفسه من الذين يعيشون مع والديهم مع التأكيد على اختيارهم بصورة عشوائية من مجموع تلاميذ الصف بشرط ان يتكافأ من ناحية العمر مع كل عينة يتم مقابلتها من فاقي الأب. وبذلك بلغت العينة الأساسية (٢٠٨) تلميذ نصفهم فاقد الأب ونصفهم الآخر يعيشون مع والديهم. وقد استغرق تطبيق الأداة (٣٦) يوماً اعتباراً من تاريخ ٢٠٠٩/٤/١٣ ولغاية ٢٠٠٩/٥/١٨ على عينة التلاميذ البالغ عددهم (٢٠٨) تلميذ موزعين على (٤٥) مدرسة ابتدائية.

طريقة التطبيق:

رُتبت الصور البالغة عددها (٣٦) صورة ملونة بشكل ازواج مطبوعة على ورقة كارتونية بحجم ورقة كاملة (A4) ، احدهما تكون ملائمة اجتماعياً لجنس الذكر والآخرى معاكسة لها ملائمة للجنس المضاد (الانثى). وروعي في الترتيب ان يكون

موضع الصورتين عشوائياً في كل ورقة اي تكون الصور الملائمة للدور الذكوري في بعض الاحيان في النصف الاعلى من الورقة، وتكون في احيان اخرى في النصف الاسفل من الورقة وكذلك الحال بالنسبة للصور الملائمة للدور الانثوي، وذلك لتلافي تحيز الاختيار الذي يقوم به الطفل واقتصاره على جهة واحدة في اختيار الصور المناسبة لجنسه، ثم حصوله على درجات غير حقيقية، وقام الباحثان بمقابلة أفراد العينة بشكل فردي في غرفة خاصة مخصصة لمقابلة التلاميذ، مبادرة بمحادثة التلميذ وتوجيه بعض الاسئلة حول المعلومات الخاصة به وتكوين اللفة معه لتلافي الخوف والخجل الذي قد يحدث بينهما وبين التلميذ. واثاء عملية التطبيق يتم عرض ازواج الصور المتعكسة (احدهما خاصة بالدور الذكوري والاخرى خاصة بالدور الانثوي) أمام التلميذ في الوقت نفسه، وبعد ان يُسأل التلميذ عن محتوى الصورتين وعن تفضيله لأحدهما وتقدير الدرجة له، يقومان الباحثان باستبدالهما بصورتين أخريين وهكذا.

مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

تحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، فبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة لم تكن هناك بحسب علم الباحثان أداة خاصة تخص هذه المرحلة العمرية اي مرحلة الطفولة المتوسطة ولذلك قام الباحثان ببناء أداة خاصة بها، وفيما يأتي استعراض للاجراءات التي تم اعتمادها:

خطوات بناء مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

بعد اطلاع الباحثان على المقاييس الآتية: مقياس (الكبيسي، ١٩٨٨) و(السوداني، ١٩٩٠) و(بندر، ١٩٩٦) و(العزي، ٢٠٠٢) و(الدلي، ٢٠٠٤) و(غانم، ٢٠٠٥) و(محمود، ٢٠٠٦) و(محمد رضا، ٢٠٠٨)، وجدا انها غير ملائمة للبحث الحالي وذلك بسبب انها بنيت على عينات تختلف كلياً عن عينة البحث وعلى شرائح

اجتماعية تختلف عن مجتمع البحث وقد اقتصر بعضها على بناء المقياس فقط واغلبها اقتصر على متغير واحد دون ربطها بمتغير آخر وبعضها اقتصرت على مجال واحد من مجالات التوافق النفسي والاجتماعي. أما المقياس الحالي فتعامل مع مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي بطريقة تختلف عن المقاييس الاخرى من ناحية نوع المجالات وعناصر المجال الواحد بحيث يشمل المساحات المهمة لهذا المفهوم اضافة الى ربطه بمتغير آخر وهو التتميط الجنسي. لكن على الرغم من ذلك استفاد الباحثان من بعض الفقرات الموجودة في تلك البحوث مع بعض التعديلات اللازمة، وقد قام الباحثان ببناء مقياس للتوافق النفسي والاجتماعي وفيما يأتي استعراض للإجراءات التي تم اعتمادها في بناء هذا المقياس:

التخطيط للمقياس بتحديد مجالاته:

في ضوء التعريفات التي وردت للتوافق النفسي والاجتماعي، وفي ضوء الدراسات السابقة والادبيات التي عرضت في الفصل الثاني، حدد المقياس ببعدين رئيسيين تضمن:

١- التوافق النفسي، ويتضمن ثلاث مجالات هي:

- التوافق مع الذات. التوافق الانفعالي. -التوافق الجسدي / الصحي.

٢- التوافق الاجتماعي، ويتضمن مجالين هما:

- العلاقات الاجتماعية. - التوافق الدراسي.

ومن أجل وضع تعريف لكل مجال من المجالات الخمس، درس كل مجال منها لتحديد المواقف، والعناصر المرتبطة به، كما اطلع على ما تيسر من الادبيات في التوافق على وجه العموم والتوافق النفسي والاجتماعي على وجه الخصوص، ثم اختيرت لكل مجال مجموعة مستقلة من المواقف، تمثل كل منها مظهراً من مظاهر

التوافق النفسي والاجتماعي. وقد تم وضع تعريف عام لكل مجال من مجالات المقياس الخمس تمثل الفرد المتوافق نفسياً واجتماعياً في تحديد عبارات المقياس وعلى عكسه يكون الفرد الأقل توافقاً.

وفيما يلي مجالات المقياس، وتعريفاتها العامة:

١- **بعد التوافق النفسي:** إحساس الطفل بالسعادة والثقة بالنفس والرضا عنها بين أقرانه في المدرسة وقدرته على التركيز والمبادأة والاعتماد على النفس وميله الى التجريب والاستطلاع والتقييد بالتعليمات والأنظمة المدرسية.

ويتمثل هذا البعد في المجالات الآتية:

أ- **التوافق مع الذات:** تقبل الطفل لذاته واحترامه لها واعتماده عليها ، مع انعدام مشاعر الذنب والاحساس بالنقص ، والاعتراف بإمكاناته وقدراته .

ب- **التوافق الانفعالي:** قدرة الطفل في السيطرة على الانفعالات (كالغضب والخجل والقلق والخوف) وشعوره بالطمأنينة والأمن النفسي ، والالتزان الانفعالي ، وشعوره بالسعادة والرضا والارتياح .

ت- **التوافق الجسمي / الصحي:** تقبل الفرد جسمه كما هو عليه ، وقلة الإصابات بالأمراض ، وشعوره بتناسق أعضائه الجسمية ، ولا يشكو من التعب باستمرار ، ويشعر بالنشاط والحيوية .

٢- **بعد التوافق الاجتماعي:** قدرة الطفل على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة وسليمة مع غيره ممن يعيشون معه، وإقامة علاقات ودية معهم من خلال قدرته على الحب والعطاء والعمل المنتج الفعال الذي يجعله شخصاً نافعا في محيطه الاجتماعي، وامتلاكه الطرائق المختلفة التي يشبع بها حاجاته ويتعامل بها مع غيره من المحيطين. ويتمثل هذا البعد في المجالين الآتيين:

أ- العلاقات الاجتماعية: شعور الطفل بالتقدير والحب من قبل الآخرين، ويشعر بالاتفاق والتفاهم مع زملائه، ويحب الاختلاط مع الآخرين، ولا يحب السيطرة أو العدوان، ويتصف بالمرونة والمسالمة.

ب- التوافق الدراسي: بناء علاقات حميمة مع الأصدقاء وتبادلته الاحترام معهم، وتعاونه مع الإدارة حبه لمدرسته، واحترامه للنظام والتعليمات المدرسية، وتحضيره لواجباته المدرسية باستمرار، ورغبته في المشاركة مع زملائه في النشاطات الاجتماعية التي تقيمها المدرسة.

صياغة الفقرات في كل مجال:

بعد تحديد مجالات المقياس، وتعريفاتها العامة، اعتمدت هذه التعريفات أساساً في جمع واعداد فقرات كل مجال، وبشكل مستقل عن المجال الآخر، وكذلك روعي عند انتقاء فقرات المقياس ان تكون هذه الفقرات منسجمة مع تعريفاتها، لذا تمت صياغة (٦٨) فقرة تغطي مكونات المجالات وضعت جميعها في استمارة واحدة، وقد روعي في صياغة الفقرات سهولة ووضوح مضمونها وان تكون معبرة عن فكرة واحدة وقابلة لتفسير واحد.

صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات - الصدق الظاهري - عرضت بصورتها الاولية (ملحق/٩) على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس من ذوي الخبرة (ملحق/٥)، وفي ضوء آراء الخبراء والمناقشات التي أُجريت معهم، أُبقي على الفقرة التي حصلت على نسبة ٨٠%، وحذفت في ضوءها بعض الفقرات المتشابهة، ودمجت ببعضها البعض، وتم تعديل فقرات أخرى بناءً على آراء الخبراء واستبدلت بفقراتهم المقترحة، وعليه استقر المقياس على (٣٤) فقرة موزعة على المجالات الخمس.

إعداد تعليمات المقياس:

رُوعي عند إعداد تعليمات المقياس ان تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لمستوى فهم العينة من المعلمين او مرشدي الصفوف من القائمين على تعليم التلاميذ، موضحاً الغرض العلمي للمقياس، مع ضرورة اختيار المستجيب لبدائل الاستجابة الذي يعبر عن رأيه الفعلي، كما تضمنت التعليمات طريقة الإجابة عن المقياس مع انموذج يوضح كيفية الإجابة.

صدق الترجمة:

قام الباحثان بترجمة مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من اللغة العربية الى اللغة الكردية وعرض النص العربي مع النص الكردي بصورته الاولية (ملحق/١٠) على خبراء متخصصين (ملحق/١١) للتأكد من صدق الترجمة، وبعد الأخذ بالآراء المقترحة للخبراء عُلّت صياغة بعض الفقرات. وبعد ذلك قام الباحثان بترجمة النص الكردي الى العربية (ملحق/١٢) وتم عرضه ثانية على مجموعة أخرى من الخبراء المتخصصين (ملحق/١١) للتأكد من مدى تطابق النصين، ولم يجدوا فيه اشكالا. وبهذا اتفق خبراء الترجمة بالإجماع على ان الترجمة العربية للمقياس تتطابق مع نصها الكردي، وبهذا اصبح المقياس على صيغته النهائية باللغة العربية (ملحق/١٣) وعلى صيغته النهائية باللغة الكردية (ملحق/١٤).

التجربة الاستطلاعية:

لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات من ناحية الصياغة والمعنى والكشف عن الفقرات غير الواضحة من ناحية لغتها ومفهومها، وللتعرف على متوسط الوقت الذي تستغرقه للاجابة، طبق المقياس على عينة تم اختيارها بصورة عشوائية من معلمي المدارس الابتدائية في مركز محافظة السليمانية، تألفت من (١٥) معلماً ومعلمة (جدول-٦) (ملحق/١٤).

(جدول ٦) أفراد عينة التجربة الاستطلاعية لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي

اسم المدرسة	المنطقة	عدد المعلمين	المجموع
رفيق حلمي	صابون كقران	٥	١٥
شاكر فتاح	شقة هيداني زقرطقة	٥	
بلند	ناشتي	٥	

وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى وضوح التعليمات والفقرات، أما متوسط الوقت المستغرق في الاستجابة فهو (٢١) دقيقة.

مؤشرات صدق وثبات مقياس التوافق النفسي والاجتماعي:

الصدق (Validity):

ان الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، فالصدق هو أهم خاصية من خواص القياس، وقد تم استخراج الصدق عن طريق:

الصدق الظاهري (Face Validity):

ان الصدق الظاهري يميل الى الكشف والتعرف على المظهر العام للمقياس، عن طريق المفردات التي تغطي الصورة الخارجية للمقياس وكيفية صياغتها ووضع الفقرات ومناسبتها لقياس السمة المراد قياسها، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي عندما عرضت فقرات المقياس على لجنة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس كما ذكرت سابقاً.

الثبات (Reliability):

الثبات يعني دقة القياس والمقياس الثابت هو مقياس موثوق فيه ويعتمد عليه (العزي، ٢٠٠٦، ص ١٣٤). وقد تحققت الباحثان من ثبات المقياس في ضوء نوعين من الثبات هما:

إعادة الاختبار (Retest):

تتلخص هذه الطريقة بتطبيق المقياس على مجموعة واستخراج النتائج، ثم إعادة تطبيق المقياس على المجموعة نفسها واستخراج النتائج (أبو مغلي وسلامة، ٢٠٠٢، ص ٤٣).

وقام الباحثان بإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار اذ اختارت بصورة عشوائية (٣٠) معلماً ومعلمة من القائمين على تعليم التلاميذ عينة البحث، اختيروا عشوائياً من ست مدارس ابتدائية وبعد مرور اسبوعين على الاختبار الاول تم تطبيق المقياس على العينة نفسها من التلاميذ الذين تم تطبيق المقياس عليهم في المرة الاولى (وهم العينة نفسها المستخدمة لإيجاد الثبات في المقياس الاول للتمهيط الجنسي (جدول ٣-٥))، وبعد ان حسب الباحثان الدرجات التي حصلوا عليها (ملحق/١٥)، استخدمت معامل ارتباط بيرسن (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص ١٨٣) بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني وذلك لإيجاد معامل الثبات للمقياس. ووجدا ان معامل الارتباط بلغ (٠,٨٨) وهو معامل ارتباط عال مما يدل على ان الأداة ثابتة ويمكن الاعتماد عليها.

التجزئة النصفية (Split Half):

تتمثل هذه الطريقة في تقسيم فقرات المقياس على نصفين يفترض أنهما متكافئان، وذلك بوضع الفقرات جميعاً ذات الأرقام الفردية في أحد النصفين، والفقرات ذات الأرقام الزوجية في النصف الآخر. وتميل التجزئة بهذه الطريقة الى تحقيق الموازنة في عوامل من نوع وشكل الفقرة وشمول محتواها ومستوى صعوبتها، وتكون الاحتمالات حسنة عندما يكون نصف المقياس المتشكّلان بهذه الطريقة (متكافئين) (ثورندايك وهيغن، ١٩٨٩، ص ٧٧). وطبقت الأداة على عينة مكونة من (٤٠) تلميذاً نصفهم فاقدو الأب ونصفهم الآخر ممن يعيشون مع والديهم (وهم العينة نفسها المستخدمة لإيجاد الثبات في المقياس الاول للتمهيط الجنسي)، واختيروا عشوائياً في

سبع مدارس ابتدائية، وبعد تصحيح إجاباتهم عن أداة التوافق النفسي والاجتماعي، تم حساب مجموع الدرجات التي حصل عليها كل تلميذ على الفقرات الفردية للمقياس ومجموع درجاته على الفقرات الزوجية للمقياس (ملحق/١٦). ومن ثم تم ايجاد معامل الارتباط بين درجاتهم على الفقرات الفردية ودرجاتهم على الفقرات الزوجية للمقياس وبلغ (٠,٨٩)، وبعد تصحيح قيمة معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون (ثورنديك وهيجن، ١٩٩٨، ص٧٧) بلغت قيمة الثبات لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي (٠,٩٤). وهو معامل ارتباط عال مما يدل على ان الأداة ثابتة ويمكن الاعتماد عليها.

وفي ضوء ما تقدم من إجراءات في تحديد الخصائص السيكمترية المتمثلة في الصدق والثبات لمقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وما توصل اليه من مؤشرات يمكن القول بأن الأداة أصبحت ملائمة لقياس متغير التوافق النفسي والاجتماعي ويمكن الاعتماد عليها.

تصحيح المقياس:

تمت صياغة الفقرات بالصيغتين الايجابية والسلبية، أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات فقد شملت خمسة بدائل وهي (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا أبداً) يقابلها سلم درجات (٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) فيما يتعلق بالفقرات ذات المضمون الايجابي، وبالعكس سلم الدرجات هذا حال الفقرات السلبية وبهذه الطريقة حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على المقياس في ضوء جمع درجات استجاباته على الفقرات جميعها، وقد تراوحت درجات المجيبين عن المقياس بين (١٣٥ - ٥٧) درجة، بينما تراوحت الدرجة النظرية على المقياس بين (١٣٦ - ٠) درجة والوسط الفرضي (٦٨) درجة.

التطبيق النهائي لأداتي البحث:

بعد اتمام اعداد الأداةين والتحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث بشكلهما النهائي (ملحق/٦) و(ملحق/١٤) على أفراد العينة الأساسية للبحث (التلاميذ الذكور من المدارس الابتدائية والتي بلغت ٤٥ مدرسة) الذين تبلغ اعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات من فاقي الأب وغير فاقي الأب والبالغ عددهم (٢٠٨) تلميذ نصفهم فاقدو الأب ونصفهم الآخر ممن يعيشون مع والديهم.

الوسائل الإحصائية:

استخدم في البحث الحالي الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- معامل ارتباط بيرسن. ٢- معادلة سبيرمان - براون. ٣- الاختبار التائي (t-test)
- test) لعينة واحدة. ٥- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين. ٦- تحليل التباين بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن هذ الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثان وتفسيرها وسيتم عرض النتائج وفقاً لأهداف البحث والدراسات السابقة المعروضة في الفصل الثاني، ومناقشة النتائج التي لها دلالة إحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها:

التعرف على مستوى التمهيط الجنسي لدى التلاميذ فاقي الأب ولدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم.

من اجل قياس مستوى التمهيط الجنسي لدى التلاميذ فاقي الأب، صحت اجابات أفراد العينة البالغ عددها (١٠٤) تلميذ، وادخلت البيانات في الحاسبة

الالاكترونية، وتبين من تحليل البيانات ان درجات أفراد العينة على مقياس التمهيط الجنسي تراوحت بين (٣-١٨) درجة وبمتوسط مقداره (١٣) درجة وبانحراف معياري مقداره (٤,١) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (٩) درجة، يلاحظ انه أعلى منه وعند اختبار هذا الفرق باستخدام الاختبار التائي، تبين أنه دال معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (١٠٣) (جدول 7) يبين ذلك.

(جدول7)نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات التمهيط الجنسي مع المتوسط الفرضي للمقياس لدى التلاميذ فاقي الأب

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	جدولية	
١٣	٤,١	٩	٩,٨٩	٢,٦٣	٠,٠١

ويتبين من الجدول اعلاه ان الوسط الحسابي للعينة اكبر من الوسط الفرضي بفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١٠٣)، وهذا يدل على ان عينة البحث يتمتعون بأدوار ذكورية فعالة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على اساس ما تشير اليه نظرية الدور الاجتماعي بأن وجود نماذج لأدوار ذكرية أخرى في حالة غياب الأب كالأخوة الأكبر سناً على سبيل المثال من العوامل التي يمكن أن تقلل من الآثار السلبية لغياب الأب (محمد، ١٩٩٩، ص٢٢٧).

ومن اجل قياس مستوى التمهيط الجنسي لدى التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم صحت إجابات أفراد العينة البالغ عددها (١٠٤) تلميذ، وتبين من تحليل البيانات ان درجات أفراد العينة على مقياس التمهيط الجنسي تراوحت بين (٨-١٨) درجة وبمتوسط مقداره (١٤,٧٠) درجة وبانحراف معياري مقداره (3.04) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (٩) درجة، يلاحظ انه أعلى منه وعند اختبار هذا الفرق باستخدام الاختبار التائي، تبين أنه دال معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (١٠٣) (جدول8).

(جدول 8) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات التمنيط الجنسي مع المتوسط

الفرضي للمقياس لدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	جدولية	
١٤,٧٠	٣,٠٤	٩	١٩,١٦	٢,٦٣	٠,٠١

ويتبين من الجدول اعلاه ان الوسط الحسابي للعينة اكبر من الوسط الفرضي بفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١٠٣)، وهذا يدل على ان عينة البحث يتمتعون بأدوار ذكورية فعالة، ويمكن تفسير ذلك للدور المهم لوجود الأب اذ يقوم بتعزيز واستدعاء سلوكيات محددة من الطفل تتناسب دوره الجنسي الذي يتلاءم مع تكوينه الاحيائي ومع ما يعتبره المجتمع مقبولاً اجتماعياً، وبحسب ما يقوم به الآباء بمساعدة أبنائهم مباشرة على تشكيل السلوك باتجاه الدور الجنسي المناسب، وذلك عن طريق تشجيع السلوك الموافق لجنسهم ومكافأته وعدم تشجيع السلوك غير الموافق.

التعرف على الفرق في التمنيط الجنسي بين التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم واقارنهم فاقيدي الأب.

تحقيقاً للهدف الثاني وبعد جمع البيانات المحصلة من تطبيق مقياس التمنيط الجنسي (الذكورة) على التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ الذكور فاقيدي الأب من أفراد العينة تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم بلغ (١٤,٧٠) وبانحراف معياري قدره (٣,٠٤) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقيدي الأب (١٣) وبانحراف معياري قدره (٤,١). وللتأكد من ان الفرق بين المتوسطين هو فرق حقيقي وليس ناجماً عن عوامل عشوائية، فقد أستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وظهر بأن القيمة

التائية المحسوبة كانت (٣,٣٩) وهي اكبر من القيمة جدولية البالغة (٢,٦٠) عند درجة حرية (٢٠٦) ومستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يدل بان هناك فروقاً في الذكورة بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقدى الأب لصالح التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم (جدول 9).

(جدول 9)

نتيجة الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق في التنميط الجنسي بين متوسط درجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم وبين متوسط درجات التلاميذ فاقدى الأب

المعالم الإحصائية المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
تلاميذ يعيشون مع والديهم	١٠٤	١٤,٧٠	٣,٠٤	٢٠٦	٣,٣٩	٢,٦٠	٠,٠١
تلاميذ فاقدو الأب	١٠٤	١٣	٤,١				

ويتبين من الجدول أعلاه وجود الفروق في أداء الأدوار الذكورية لصالح التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم. ويُستنتج بأن غياب الأب عن البيت يؤثر في اكتساب الدور النمط جنسياً لدى الأطفال. اذ كانت درجات التلاميذ الذين غاب آباؤهم عن البيت أقل من درجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم. ويمكن ان يُعزى ذلك الى ان وجود الأب يساعد الأطفال على اكتساب الدور النمط جنسياً، في ضوء توحيد الابن مع شخصية أبيه عن طريق عمليتي التقمص والتقليد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس ما تشير إليه نظرية الدور الاجتماعي من حيث أن نمو الدور الجنسي وتطوره بالنسبة للذكور مرتبط وسيلياً بعلاقة دور تبادل بين (الأب والابن) وهذه العلاقة تعني أن الأب يقوم بتعزيز واستدعاء سلوكيات محددة من الطفل تناسب دوره الجنسي الذي يتلاءم مع تكوينه الحيائي ومع ما يعتبره المجتمع مقبولاً اجتماعياً. وفي حالة فقدان الأب من الأسرة يؤثر ذلك في اكتساب الذكور لدورهم الجنسي على اعتبار أن الأب هو القائد الوصيلي (الأدائي) الأول الذي يحدد أدوار العائلة والذي يدرّب ويعلم ابنه مختلف التوجهات الوصيلية التي تنمي لديه القدرة والعمل والأداء النشط والفاعل في التأثير في داخل وخارج العائلة وينمي لديه صفات الذكورة والثقة بالنفس والاستقلالية والتنافسية التي تجعله قادراً على التأثير (العزي، ٢٠٠٦، ص ١٤٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (McDougall & Drak, 1977) ودراسة (Fleming, 1969) ودراسة (covell and Turnbull, 1982) ودراسة (القرطاني، ١٩٨٩) ودراسة (Beaty, 1995) ودراسة (بخيت، ١٩٩٩) ودراسة (محمد، ١٩٩٩) ودراسة (العزي، ٢٠٠٦) إذ أظهر بعضها أن هناك دوراً رئيسياً للأب في ذكورة ابنائه الذكور وأظهرت أخرى أن الذكور غائبي الأب أقل ذكورة من أقرانهم حاضري الأب.

الفرق بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل في التمهيط الجنسي.

بعد جمع البيانات المحصلة من تطبيق مقياس التمهيط الجنسي لإيجاد الفرق بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل تشير المعالجة الإحصائية إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم بلغ (١٤,٧٠) وبانحراف معياري قدره (٣,٠٤) في حين بلغ متوسط درجات

التلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل (١٤,١٢) وبانحراف معياري قدره (٣,٦٣). وبعد استخدام الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (١,٠٦) وهي اصغر من القيمة جدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٥٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فرق في الذكور بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل (جدول 10).

(جدول ١٠)

الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق في التمهيط الجنسي بين متوسط درجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم وبين متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل

المتغيرات الإحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية جدولية	مستوى الدلالة
تلاميذ يعيشون مع والديهم	١٠٤	١٤,٧٠	٣,٠٤	١٥٤	١,٠٦	١,٩٦	٠,٠٥
تلاميذ فاقدو الأب مع وجود البديل	٥٢	١٤,١٢	٣,٦٣				

ويتبين من الجدول اعلاه عدم وجود فروق دالة احصائية، ويمكن الاستنتاج بأن الفرق الظاهر بين متوسطي المجموعتين قد يعود الى متغيرات دخيلة غير مسيطر عليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على اساس نظرية الدور الاجتماعي ولما اعطته من أهمية ودور مؤثر لبديل الأب تماشياً مع مكانته الاجتماعية التي حددها المجتمع

له باعتباره قادراً على تعليم الدور الوصيلي للذكور وقادراً على دمجهم مع المحيط الاجتماعي الكبير ويمكن ان يعوض عن الأب في مساعدة التلاميذ الذين فقدوا آباءهم في اكتساب الدور الجنسي الذكري بغض النظر عن العمر الذي تم فيه الفقدان، ويبدو ان وجود الاخ او العم او الجد... الخ يمثلون نموذج الدور الايجابي ويمثلون الذكر البديل في حياة الطفل (العزي، ٢٠٠٦، ص ١٦). فيتخذ الطفل في هذه الحالة من أخيه الأكبر سناً مثلاً يحتذى به فيقلده بدقة إذا ما كان يتصف بالذكورة مما يعمل على زيادة درجة الذكورة لديه قياساً بأقرانه غائبي الأب ممن ليس لهم إخوة ذكور أكبر منهم سناً أو لهم أخوات بنات أكبر منهم (محمد، ١٩٩٩، ص ٢٢٨). ونتيجة تأثير دور البديل فقد قلل من الأثر السلبي لغياب الأب، ولهذا لم تظهر فروق دالة احصائياً بين وجود الأب وغيابه مع وجود البديل.

الفرق بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقي الأب مع عدم وجود البديل في التمهيط الجنسي.

لايجاد الفرق بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقي الأب مع عدم وجود البديل تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم بلغ (١٤,٧٠) وبانحراف معياري قدره (٣,٠٤) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب مع عدم وجود البديل (١١,٨٩) وبانحراف معياري قدره (٤,٢٩). وبعد استخدام الاختبار التائي ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة كانت (٤,٧١) وهي اكبر من القيمة جدولية البالغة (٢,٥٨) عند درجة حرية (١٥٤) ومستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يدل على وجود فرق في الذكورة بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقي الأب مع عدم وجود البديل ولصالح التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم (جدول 11).

(جدول 11)

التمنيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدى الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

نتيجة الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق في التمنيط الجنسي بين متوسط درجات التلاميذ

الذين يعيشون مع والديهم وبين متوسط درجات التلاميذ فاقدى الأب مع عدم وجود البديل

المعالم الإحصائية المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية جدولية	مستوى الدلالة
تلاميذ يعيشون مع والديهم	١٠٤	١٤,٧	٣,٠٤	١٥٤	٤,٧١	٢,٥٨	٠,٠١
تلاميذ فاقدو الأب مع عدم وجود البديل	٥٢	١١,٨٩	٤,٢٩				

ويتبين من الجدول اعلاه وجود الفروق لصالح التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم. ونستنتج أن غياب الأب عن البيت يؤثر في اكتساب الدور المنمط جنسياً لدى التلاميذ. إذ كانت درجات التلاميذ فاقدى الأب دون وجود البديل أقل من درجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم. ويمكن ان يعزى ذلك إلى أهمية وجود الأب في تطوير واكتساب الدور المنمط جنسياً لدى الأطفال، وعليه فان فقدان الأب في مرحلة الطفولة يحرم الأبناء من وجود نموذج السلوك الذكري في الأسرة مما يعرضهم لفقدان الخبرات السلوكية الذكورية التي يقدمها الأب عادة فيؤثر في درجة ذكورتهم (القرطاني، ١٩٨٩، ص ٧٩).

التعرف على الفروق في الذكورة بين التلاميذ الذكور فاقدى الأب حسب مستويات فقدان (فقدان مبكر، فقدان متأخر، فقدان الأب مع وجود البديل، فقدان الأب مع عدم وجود البديل فقدان مبكر مع وجود بديل الأب، فقدان مبكر مع عدم وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع وجود بديل الأب، فقدان متأخر مع عدم وجود بديل الأب).

تحقيقاً للهدف الثالث تمت معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بعد جمع البيانات المحصلة من تطبيق مقياس التمنيط الجنسي على التلاميذ فاقدى الأب وبمستوياتهم كافة. وتبين الآتي:

الفرق في التمنيط الجنسي على وفق فقدان المبكر والمتأخر للأب:

تشير المعالجة الإحصائية إلى إن المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ فاقي الأب في وقت مبكر بلغ (١٣,١٥) وبانحراف معياري قدره (٣,٩٥) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب في وقت متأخر (١٢,٨٥) وبانحراف معياري قدره (٤,٢٨). وبعد استخدام الاختبار التائي ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٠,٣٨) وهي اصغر من القيمة جدولية البالغة (١,٩٨) عند درجة حرية (١٠٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فرق في الذكورة بين التلاميذ فاقي الأب في وقت مبكر والتلاميذ فاقي الأب في وقت متأخر (جدول 12).

(جدول 12)

الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق في التمهيط الجنسي بين متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب (فقدان مبكر وفقدان متأخر)

المعالم الإحصائية المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
فقدان مبكر	٥٢	١٣,١٥	٣,٩٥	١٠٢	٠,٣٨	١,٩٨	٠,٠٥
فقدان متأخر	٥٢	١٢,٨٥	٤,٢٨				

إن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكورة لمجموعتي التلاميذ الفاقي الأب في وقت مبكر (اقل من خمس سنوات) والفاقي الأب في وقت متأخر (٥ - ٩) سنوات يدل على ان المدة التي بدأ بها الحرمان لكلا المجموعتين لم تكن كافية لحدوث مثل هذا الفروق على الرغم من ان درجات الذكورة عند المجموعتين كانت اقل من درجات الذكورة عند اقرانهم الذين يعيشون مع والديهم. ولربما وجود بديل الأب قلل من اثر غياب الأب على الطفولة المبكرة، فلم يظهر هناك فروق بين فقدان المبكر للأب والفقدان المتأخر.

وعلى الرغم من تأكيد كثير من البحوث والنظريات على شدة الأثر الذي يتركه غياب الأب في الدور الجنسي خلال مرحلة الطفولة المبكرة كما ذكر سابقاً، إلا ان بعض البحوث تقترح ان غياب الأب حينما يتراوح عمر الطفل بين (٤-٨) سنة له تأثير أكثر أهمية في نمو واكتساب الدور الجنسي، وهناك رأي آخر وجد بأن أعمار ما بين (٦-١٢) سنة تكون أكثر تأثيراً اذا ما حدث فيها غياب الأب (Yang, 2001, p.735).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرجتاني، ١٩٨٩) التي اظهرت بانه ليس هناك فروق بين الغياب المبكر والمتأخر. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Brown, 1964) ودراسة (McDougall & Drak, 1977) ودراسة (covell and Turnbull, 1982) ودراسة (Beaty, 1995) ودراسة (العزي، ٢٠٠٦).

الفرق في التمنيط الجنسي على وفق وجود بديل للأب من عدم وجوده:

تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ فاقدى الأب مع وجود البديل بلغ (١٤,١٢) وبانحراف معياري قدره (٣,٦٣) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقدى الأب مع عدم وجود البديل (١١,٨٩) وبانحراف معياري قدره (٤,٢٩). وبعد استخدام الاختبار التائي، ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة كانت (٢,٨٦) وهي اكبر من القيمة جدولية البالغة (٢,٦٣) عند درجة حرية (١٠٢) ومستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يدل على وجود فرق في الذكورة بين التلاميذ فاقدى الأب مع وجود البديل والتلاميذ فاقدى الأب مع عدم وجود البديل ولصالح التلاميذ فاقدى الأب مع وجود البديل (جدول 13).

(جدول 13)

الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق في التمنيط الجنسي بين متوسط درجات التلاميذ

فاقدى الأب (فقدان مع وجود بديل وفقدان مع عدم وجود بديل)

المعالم الإحصائية المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية جدولية
فقدان مع وجود	٥٢	١٤,١٢	3.63	١٠٢		١,٩٨

بديل					
فقدان بدون بديل	٥٢	١١,٨٩	4.29	٢,٨٦	٢,٦٣

وتبين من الجدول اعلاه ان التلاميذ الذين عانوا من فقدان الأب ولديهم بديل الأب هم اكثر اكتساباً للدور الجنسي (اكثر ذكورة) من التلاميذ الذين عانوا من فقدان الأب ولم يكن لديهم بديل ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب ما تشير اليه نظرية الدور الاجتماعي من خلال تأكيدها على التكوين الاجتماعي والحضاري والثقافي للمجتمع الذي يميز بين صفات الرجل والمرأة اعتماداً على تكوينهم الاحيائي والذي يخلق بدوره الفروق بين الجنسين ومن ثم يحدد طبيعة الادوار التي يقوم بها الرجل والتي تقوم بها المرأة والمتمثلة بالادوار الوسيطة التي يؤديها الرجل والادوار التعبيرية التي تقوم بها المرأة. ويمكن القول ان بديل الأب كونه ذكراً (العم والخال او الأخ الأكبر) يؤدي الادوار الوسيطة (الادائية) الموجهة نحو الخارج تماشياً مع صفاته الإحيائية والادوية الاجتماعية التي اختارها المجتمع له، فانه قادر على اقامة علاقات بين البيئة العائلية وبين النظام الاجتماعي الكبير اضافة الى قدرته على تعليم الأبناء الذكور الأدوار الوسيطة التي هي نواة الدور الجنسي الذكري كذلك ان مجتمعنا يعطي لبديل الأب دوراً كبيراً ومكانة بارزة في الاشراف على العائلة والاهتمام بها وبالذات مع الأبناء الذكور تماشياً مع ثقافة المجتمع التي تسند للذكور مهام ومسؤوليات اكبر مقارنة بالاناث، لادراك الجميع بأن الدور الذكري هو اصعب اكتساباً وتعلماً بالمقارنة مع الدور الانثوي مما يجعل بديل الأب اكثر اهتماماً ورعاية للابناء الذكور (العزي، ٢٠٠٦، ص١٤٦-١٤٧). وعلى هذا الأساس ومما تقدم يبدو ان لبديل الأب القدرة على تقليل الآثار السلبية التي يتركها فقدان الأب بغض النظر عن العمر الذي تم فيه فقدان وخاصة اذا كان البديل من جنس الطفل نفسه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرچتاني، ١٩٨٩) ودراسة (محمد، ١٩٩٩) ودراسة (العزي، ٢٠٠٦) إذ توصلوا

التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدى الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرجتاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

الى ان لبديل الأب دوراً في اكتساب الدور الجنسي الذكري بينما لم تتفق نتيجة
الدراسة الحالية مع دراسة

الفروق في التمييط الجنسي على وفق مستويات الفقدان (فقدان مبكر مع وجود

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحتسبة
بين المجاميع	١٣٣.٢٣١	٣	٤٤.٤١٠	٢,٧١٧ *
داخل المجاميع	١٦٣٤.٧٦٩	١٠٠	١٦.٣٤٨	
المجموع	١٧٦٩.٠٠٠	١٠٣	_____	

بديل - فقدان مبكر مع عدم وجود بديل وفقدان متأخر مع وجود بديل - فقدان متأخر مع عدم وجود بديل):

لقد تم استخدام تحليل التباين كعمالجة احصائية للتعرف على الفروق بين مستويات غائبي الأب في التمييط الجنسي إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٧٢) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية جدولية (٢,٧٠) نرى بأنها دالة احصائياً لكن بدرجة قليلة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣-١٠٠) (جدول ١٤).

(جدول 14) تحليل التباين الاحادي للتعرف على دلالة الفروق في التمييط الجنسي بين التلاميذ فاقدى الأب حسب مستويات الفقدان (فقدان مبكر مع وجود بديل - فقدان مبكر مع عدم وجود بديل وفقدان متأخر مع وجود بديل - فقدان متأخر مع عدم وجود بديل)

وهذا يعني ان هناك فروقاً بين التلاميذ أفراد العينة وحسب مستويات او ظروف الفقدان ولمعرفة طبيعة الفروق تم اعتماد اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، ففي البداية لجأت الباحثة الى استخدام اختبار شيفيه لمعرفة طبيعة الفروق لكن لم تظهر اية فروق بين التلاميذ فاقدى الأب حسب مستويات الفقدان وذلك لأن قيمة (ف) المحتسبة اكبر من قيمة (ف) جدولية بنسبة قليلة جداً إذ بلغت (٢,٧٢) درجة ولهذا

التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدى الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

استبدل اختبار شيفيه باختبار (LSD) وتعني اقل فرق معنوي، ولأن مستويات فاقدى الأب هي اربع مستويات (حالات) فمن الممكن إجراء ست مقارنات فيما بينها (جدول ١٥).

(جدول ١٥) جدول يبين فروقات الاوساط الحسابية في التتميط الجنسي ومقارنتها بقيمة (LSD)

قيمة LSD	المتغيرات		فقدان مبكر مع وجود بديل	فقدان مبكر مع عدم وجود بديل	فقدان متأخر مع وجود بديل	فقدان متأخر مع عدم وجود بديل
	س-		١٤,٣٨٤	١١,٩٢٣	١٣,٨٤٦	١١,٨٤٦
١,٨٦١	فقدان مبكر مع وجود بديل	١٤,٣٨٤	-----	*٢,٤٦١	٠,٥٣٨	*٢,٥٣٨
	فقدان مبكر مع عدم وجود بديل	١١,٩٢٣	-----	-----	*-١,٩٢	٠,٠٧٧
	فقدان متأخر مع وجود بديل	١١,٨٤٦	-----	-----	-----	*٢
	فقدان متأخر مع عدم وجود بديل	١١,٨٤٦	-----	-----	-----	-----

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- * تفوق فقدان مبكر بديل على فقدان مبكر لا بديل في مقياس التتميط الجنسي.
- * تفوق فقدان مبكر بديل على فقدان متأخر لا بديل في مقياس التتميط الجنسي.
- * تفوق فقدان متأخر بديل على فقدان متأخر لا بديل في مقياس التتميط الجنسي.
- * تفوق فقدان متأخر بديل على فقدان مبكر لا بديل في مقياس التتميط الجنسي.
- * تكافؤ فقدان مبكر بديل و فقدان متأخر بديل في مقياس التتميط الجنسي.

* تكافؤ فقدان مبكر لا بديل و فقدان متأخر لا بديل في مقياس التمييط الجنسي.
- ويتبين من (جدول 15) ان التلاميذ الذكور الذين عانوا من فقدان الأب في وقت مبكر ولديهم بديل الأب هم اكثر اكتساباً للدور الجنسي من التلاميذ الذين عانوا من فقدان الأب في وقت مبكر ولم يكن لديهم بديل الأب. ويمكن تفسير هذه النتيجة على اساس نظرية الدور الاجتماعي لما اعطته من أهمية ودور مؤثر لبديل الأب تماشياً مع مكانته الاجتماعية التي حددها المجتمع له باعتباره قادراً على تعليم الدور الوصيلي للذكور وقادراً على دمجهم مع المحيط الاجتماعي الكبير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزي، ٢٠٠٦).

- اما الفرق الثاني في (جدول 15)، فيتبين في ان التلاميذ الذكور الذين عانوا من فقدان الأب في وقت مبكر ولديهم بديل الأب هم اكثر اكتساباً للدور الجنسي من التلاميذ الذين عانوا من فقدان الأب في وقت متأخر ولم يكن لديهم بديل الأب. ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب ما تشير إليه نظرية الدور الاجتماعي من خلال تأكيدها على أهمية الدور المؤثر لبديل الأب كما ذكر سابقاً، لذلك يبدو ان وجود بديل الأب وفي وقت مبكر له تأثير اكبر من وجود الأب ولمدة زمنية محدودة (الطفولة المبكرة) وقد تقتصر فترة دخول الأب في حياة الطفل بطول فترة اعتماده الرضيعي على امه واستمرار علاقته الامتزاجية معها وبالذات في مجتمعنا الذي يعتبر العلاقة بين الام وطفلها علاقة قوية ومتينة اضافة الى تأكيد المجتمع على ان رعاية الأطفال من مهام الام، كذلك ضعف الثقافة الاسرية كل هذه الاسباب قد تطيل مدة الاعتماد الرضيعي وبالتالي تجعل دور الأب يبدأ متأخراً لذلك لا تكون المدة التي يقضيها الطفل الذكر مع ابيه مدة كافية في ظل هذه الظروف لنمو وتطور الدور الجنسي لذلك يبرز دور بديل الأب الذي يعيش مع الطفل الذكر منذ الصغر اكثر تأثيراً في اكتساب الدور الجنسي الملائم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزي، ٢٠٠٦).

- أما الفرق الثالث في (جدول 15)، فيتمثل في أن التلاميذ الذكور الذين عانوا من فقدان الأب في وقت متأخر ولديهم بديل الأب هم أكثر اكتساباً للدور الجنسي من التلاميذ الذين عانوا من فقدان الأب في وقت متأخر من دون وجود بديل الأب. وتفسر هذه النتيجة أيضاً حسب ماتم ذكره حول أهمية دور بديل الأب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزي، ٢٠٠٦).

- أما الفرق الرابع في (جدول 15)، فيتمثل في أن التلاميذ الذكور الذين عانوا من فقدان الأب في وقت متأخر ولديهم بديل الأب هم أكثر اكتساباً للدور الجنسي من التلاميذ الذين عانوا من فقدان الأب في وقت مبكر من دون وجود بديل الأب. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس ما تشير إليه نظرية الدور الاجتماعي أيضاً على اعتبار أن الأطفال الذكور فاقي الأب وفي وقت متأخر ولديهم بديل الأب لديهم ما يعوضهم عن فقدان الأب من ناحية وجود الأب في مدة مهمة من حياتهم وهي فترة الطفولة المبكرة إضافة إلى وجود بديل الأب في مدة أخرى من حياتهم لذلك فإن تأثيرات فقدان الأب السلبية في الدور الجنسي وفي صفات الذكورة تكون أقل بالمقارنة مع الذكور فاقي الأب في فترة مبكرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزي، ٢٠٠٦).

- أما الفرق الخامس في (جدول 15)، فيتمثل في أنه لا توجد فروق في اكتساب الدور الجنسي بين التلاميذ فاقي الأب في وقت مبكر ولديهم بديل الأب وبين التلاميذ فاقي الأب في وقت متأخر ولديهم بديل الأب. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً حسب ما تشير إليه نظرية الدور الاجتماعي من حيث أن دور البديل يبقى بالقوة والتأثير نفسه في حالة فقدان المبكر والمتأخر وللأسباب الموضحة لطبيعة دور البديل والفقدان المتأخر المبينة سلفاً في المقارنة الثانية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزي، ٢٠٠٦).

- أما الفرق السادس في (جدول 15)، فيتمثل في أنه لا توجد فروق في اكتساب الدور الجنسي بين التلاميذ فاقدى الأب في وقت مبكر من دون وجود بديل الأب وبين التلاميذ فاقدى الأب في وقت متأخر من دون وجود بديل الأب. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً حسب ما تشير اليه نظرية الدور الاجتماعي من حيث أهمية وجود الأب او البديل في تطوير واكتساب الدور المنمط جنسياً لدى الأطفال.

التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ فاقدى الأب ولدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم.

من اجل قياس مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ فاقدى الأب، صحت اجابات أفراد العينة البالغ عددها (١٠٤) تلميذ، وتبين من تحليل البيانات ان درجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تراوح بين (٥٧-١٣٣) درجة وبمتوسط مقداره (96.64) درجة وبانحراف معياري مقداره (18.23) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (٦٨) درجة، يلاحظ انه أعلى منه وعند اختبار هذا الفرق باستخدام الاختبار التائي، تبين أنه دال معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (١٠٣) (جدول 16).

(جدول ١٦)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات التوافق النفسي والاجتماعي مع

المتوسط الفرضي للمقياس لدى التلاميذ فاقدى الأب

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
	جدولية	المحسوبة			
٠,٠١	٢,٦٣	١٦,٠٢	٦٨	١٨,٢٣	٩٦,٦٤

ويتبين من الجدول اعلاه ان الوسط الحسابي للعينة اكبر من الوسط الفرضي بفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١٠٣)، وهذا يدل على ان

عينة البحث يتمتعون بتوافق نفسي واجتماعي، وهذا يدل على مدى وعي واهتمام مجتمعنا الكردي بالطفل الفاقد الأب ومدى مراعاتهم له بشتى الطرق من أجل توفير بيئة نفسية واجتماعية جيدة تقل فيها الضغوطات النفسية بحيث تساعد الطفل على النمو النفسي السليم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Drayton, 1978) ودراسة (السوداني، ١٩٩٠) لكن دراسة (Khan, 1981) ودراسة (Beaty, 1995) ودراسة (covell and Turnb

ومن اجل قياس مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم صحت اجابات أفراد العينة البالغ عددها (١٠٤) تلميذ، وتبين من تحليل البيانات ان درجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تراوح بين (٧٦-١٣٥) درجة وبمتوسط مقداره (111.27) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٤,٠٥) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس وهو (٦٨) درجة، يلاحظ انه أعلى منه بكثير وعند اختبار هذا الفرق باستخدام الاختبار التائي، تبين أنه دال معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (١٠٣) (جدول ١٧).

(جدول ١٧)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات التوافق النفسي والاجتماعي مع المتوسط الفرضي للمقياس لدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	جدولية	
١١١,٢٧	١٤,٠٥	٦٨	٣١,٤	٢,٦٣	٠,٠١

ويتبين من الجدول اعلاه ان الوسط الحسابي للعينة اكبر من الوسط الفرضي بفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١٠٣)، وهذا يدل على ان عينة البحث يتمتعون بتوافق نفسي واجتماعي، وهذا يدل على دور وجود الأب في

التوافق النفسي والاجتماعي للطفل عن طريق توفير البيئة النفسية الجيدة من حب وحنان وأمان...الخ والتوازن الاسري والعلاقات الاجتماعية السليمة، كل ذلك يساعد على توافق الطفل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Khan, 1981) ودراسة (Beaty, 1995) ودراسة (covell and Turnbull, 1982) ودراسة (بخيت، ١٩٩٩) لكنها لم تتفق مع دراسة (Drayton, 1978) ودراسة (السوداني، ١٩٩٠) إذ توصلت الى ان حضور الأب او غيابه عن البيت ليس لهما أثر دال في استجابات الفرد للتوافق النفسي والاجتماعي.

التعرف على الفرق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم وأقرانهم فاقيدي الأب.

تحقيقاً للهدف الخامس وبعد جمع البيانات المحصلة من تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي على التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ الذكور فاقيدي الأب من أفراد العينة تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم بلغ (١١١,٢٧) وبانحراف معياري قدره (١٤,٠٥) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقيدي الأب (٩٦,٦٤) وبانحراف معياري قدره (١٨,٢٣). وللتأكد من ان الفرق بين المتوسطين هو فرق حقيقي وليس ناجماً عن عوامل عشوائية، فقد أستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وظهر بأن القيمة التائية المحسوبة كانت (٦,٤٨) وهي اكبر من القيمة جدولية البالغة (٢,٦٠) عند درجة حرية (٢٠٦) ومستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يدل على ان هناك فروقاً في التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقيدي الأب لصالح التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم (جدول ١٨).

التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

(جدول ١٨)

الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم وبين متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب في التوافق النفسي والاجتماعي

المتغيرات	المعالم الإحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
تلاميذ يعيشون مع والديهم	١٠٤	١١١,٢٧	١٤,٠٥	٢٠٦	٦,٤٨	١,٤٧	٠,٠٥	
تلاميذ فاقدو الأب	١٠٤	٩٦,٦٤	١٨,٤٥			٢,٦٠	٠,٠١	

يتبين من الجدول اعلاه بأن التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم هم اكثر توافقاً من التلاميذ فاقي الأب وهذا يدل على اثر غياب الأب على التوافق النفسي والاجتماعي للابناء، لان للآباء دوراً مهماً في حياة الأبناء، كما ان فاقد الأب يكون جائعاً، لكن الى غير الخبز، فهو جائع الى الحب والحنان الوالدي، ومن هنا تلعب الاسرة المتكاملة دوراً هاماً في حياة الطفل، فهي التي تساعد على إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتوفر له الدفء العاطفي الاسري والحنان والاطمئنان والأمان ولهذا فان غيابه يحمل في ثناياه عمقاً نفسياً كبيراً (البزاز، ٢٠٠٦، ص ٨٠-٨١).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Khan, 1981) ودراسة (Beaty, 1995) ودراسة (بخيت، ١٩٩٩) اذ أظهرت بأن المحرومين من الأب يعانون من ضعف في التوافق. لكنها لم تتفق مع دراسة كل من (Drayton, 1978) ودراسة (السوداني، ١٩٩٠) إذ اظهرت النتائج عكس ذلك.

التعرف على الفروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ الذكور فاقي الأب حسب مستويات الفقدان (فقدان مبكر ، فقدان متأخر ، فقدان الأب مع وجود البديل ، فقدان الأب مع عدم وجود البديل ، فقدان مبكر مع وجود بديل الأب ، فقدان مبكر مع عدم وجود بديل الأب ، فقدان متأخر مع وجود بديل الأب ، فقدان متأخر مع عدم وجود بديل الأب).

تحقيقاً للهدف السادس تمت معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بعد جمع البيانات المحصلة من تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي على التلاميذ فاقي الأب وبمستوياتهم كافة وتبين الآتي:

الفرق في التوافق النفسي والاجتماعي على وفق الفقدان المبكر والمتأخر للأب:
 تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ فاقي الأب في وقت مبكر بلغ (٩٧,٧٥) وبانحراف معياري قدره (١٨,٦٤) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب في وقت متأخر (٩٥,٥٤) وبانحراف معياري قدره (١٧,٧٣). وبعد استخدام الاختبار التائي ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (٠,٦) وهي اصغر من القيمة جدولية البالغة (١,٩٨) عند درجة حرية (١٠٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فروق في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ فاقي الأب في وقت مبكر والتلاميذ فاقي الأب في وقت متأخر (جدول ١٩).

(جدول ١٩)

الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب (فقدان مبكر وفقدان متأخر) في التوافق النفسي والاجتماعي

المتغيرات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية جدولية

التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

١,٩٨	٠,٦	١٠٢	١٨,٦٤	٩٧,٧٥	٥٢	فقدان مبكر
٢,٦٣			١٧,٧٤	٩٥,٥٤	٥٢	فقدان متأخر

نرى من الجدول اعلاه عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات التوافق النفسي والاجتماعي لمجموعتي التلاميذ فاقي الأب في وقت مبكر وفاقي الأب في وقت متأخر، ان عدم وجود فروق بين متوسطي درجات التوافق النفسي والاجتماعي لمجموعتي التلاميذ يدل على ان تأثير غياب الأب يبقى بنفس القوة والتأثير في حال الغياب المبكر والمتأخر للأب على الرغم من ان درجات التوافق النفسي والاجتماعي عند المجموعتين كانت اقل من درجات التوافق النفسي والاجتماعي عند اقرانهم الذين يعيشون مع والديهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Drayton, 1978) ودراسة (السوداني، ١٩٩٠). لكنها لم تتفق مع دراسة (covell and Turnbull, 1982) ودراسة (Beaty, 1995).

الفرق في التوافق النفسي والاجتماعي على وفق وجود بديل للأب من عدم وجوده:

تشير المعالجة الإحصائية الى ان المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل بلغ (٩٧,٦٥) وبانحراف معياري قدره (١٧,٧٨) في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب مع عدم وجود البديل (٩٥,٦٤) وبانحراف معياري قدره (١٨,٦١). وبعد استخدام الاختبار التائي، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (٠,٥٦) وهي اصغر من القيمة جدولية البالغة (١,٩٨) عند درجة حرية (١٠٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على عدم وجود فرق في التوافق النفسي والاجتماعي بين التلاميذ فاقي الأب مع وجود البديل والتلاميذ فاقي الأب مع عدم وجود البديل (جدول ٢٠).

(جدول - ٢٠)

الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ فاقي الأب
(فقدان مع وجود بديل وفقدان مع عدم وجود بديل) في التوافق النفسي والاجتماعي

المعالم الإحصائية	عدد أفراد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى

التمهيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب.....
أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرجتاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

المتغيرات	العينة	الحسابي	المعياري		المحسوبة	جدولية	الدالة
فقدان مع وجود بديل	٥٢	٩٧,٦٥	١٧,٧٨	١٠٢	٠,٥٦	١,٩٨	٠,٠٥
فقدان بدون بديل	٥٢	٩٥,٦٤	١٨,٦١				

نرى من الجدول اعلاه عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات التوافق النفسي والاجتماعي لمجموعتي التلاميذ فاقي الأب مع وجود بديل وفاقي الأب مع عدم وجود بديل، وهذا يدل على التأثير الكبير لغياب الأب على التوافق على الرغم من وجود البديل او عدمه وهذا يعني ان وجود البديل لا يعوض عن أثر فقدان الأب على توافق التلميذ النفسي والاجتماعي، وهذا ما أكدته أغلب نتائج البحوث والدراسات عن أهمية التواجد النفسي للأب في حياة الطفل.

الفروق في التوافق النفسي والاجتماعي على وفق (فقدان مبكر مع وجود بديل - فقدان مبكر مع عدم وجود بديل وفقدان متأخر مع وجود بديل - فقدان متأخر مع عدم وجود بديل) في:

تم استخدام تحليل التباين ك معالجة إحصائية للتعرف على الفروق بين مستويات غائبي الأب في التوافق النفسي والاجتماعي إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٥٧) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية جدولية (٢,٧٠) نرى أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠٠-٣) (جدول ٢١).

(جدول ٢١) تحليل التباين الاحادي للتعرف على دلالة الفروق بين التلاميذ فاقي الأب حسب مستويات الفقدان (فقدان مبكر مع وجود بديل - فقدان مبكر مع عدم وجود بديل و فقدان متأخر مع وجود بديل - فقدان متأخر مع عدم وجود بديل) في التوافق النفسي والاجتماعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة (ف) المحتسبة
بين المجاميع	٢٦٤,٤١٣	٣	٨٨,١٣٨	٠,٢٥٧	
داخل المجاميع	٣٤٢٧٩,٤٢٣	١٠٠	٣٤٢,٧٩٢		

التمنيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدى الأب.....
أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

المجموع	٣٤٥٤٣,٨٣٧	١٠٣

التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري التمنيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ الذكور الذين يعيشون مع والديهم ولدى التلاميذ فاقدى الأب.

من أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحثان في البداية باختيار (٢٧%) من الدرجات العليا أي (٢٨) فرداً من التلاميذ المتطرفين الحاصلين على أعلى الدرجات في مقياس التمنيط الجنسي بعد ترتيبها تنازلياً ويقابلها درجاتهم على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وتم اختيار (٢٧%) من الدرجات الدنيا أي (٢٨) فرداً من التلاميذ الحاصلين على أقل الدرجات في مقياس التمنيط الجنسي ويقابلها درجاتهم على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وقد تم ترتيب تلك الدرجات بهذه الطريقة لكلا الفئتين من التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم والتلاميذ فاقدى الأب.

العلاقة بين التمنيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ الذين يعيشون مع والديهم:

فيما يتعلق بمعامل الارتباط بين الدرجات العليا للتلاميذ الذين يعيشون مع والديهم في التمنيط الجنسي والدرجات العليا في التوافق النفسي والاجتماعي، بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٠) درجة اما قيمة معامل الارتباط بين الدرجات الدنيا للفئة نفسها في التمنيط الجنسي والدرجات الدنيا في التوافق النفسي والاجتماعي فقد بلغت (٠,٩٦) (جدول ٢٢).

(جدول ٢٢)

معاملات الارتباط لدرجات التلاميذ العليا ودرجاتهم الدنيا بين التمنيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم

المتغيرات	معامل الارتباط بين الدرجات	معامل الارتباط بين الدرجات

التمهيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرطاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

الدنيا	العليا	
٠,٩٦	٠,٦٠	التمهيط الجنسي
		التوافق النفسي والاجتماعي

ما يبينه هذا الجدول هو وجود علاقة ايجابية بين درجات التلاميذ العليا في التمهيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي معتدلة. أما معامل الارتباط بين الدرجات الدنيا للتمهيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي كما في جدول اعلاه فكان (٠,٩٦) وهذا يدل على ان العلاقة بينهما قوية جداً. مما يدل على ان زيادة ذكورة التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم تتبعها زيادة في توافقهم النفسي والاجتماعي.

العلاقة بين التمهيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ فاقي الأب:

فيما يتعلق بمعامل الارتباط بين الدرجات العليا للتلاميذ فاقي الأب في التمهيط الجنسي والدرجات العليا في التوافق النفسي والاجتماعي، بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩١) درجة، اما قيمة معامل الارتباط بين الدرجات الدنيا للفئة نفسها في التمهيط الجنسي والدرجات الدنيا في التوافق النفسي والاجتماعي فقد بلغ (٠,٩٥) (جدول ٢٣).

(جدول - ٢٣)

معاملات الارتباط لدرجات التلاميذ العليا ودرجاتهم الدنيا بين التمهيط الجنسي

والتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ فاقي الأب

المتغيرات	معامل الارتباط بين الدرجات العليا	معامل الارتباط بين الدرجات الدنيا
التمهيط الجنسي	٠,٩١	٠,٩٥
التوافق النفسي والاجتماعي		

يتبين في الجدول اعلاه وجود علاقة ايجابية بين درجات التلاميذ العليا في التمهيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي قوية جداً. أما معامل الارتباط بين الدرجات الدنيا للتمهيط الجنسي والتوافق النفسي والاجتماعي كما في جدول اعلاه فكان (٠,٩٥) وهذا يدل على ان العلاقة بينهما قوية جداً. وهذا يدل على ان زيادة ذكورة التلاميذ فاقي الأب تتبعها زيادة في توافقهم النفسي والاجتماعي.

ويمكن تفسير النتائج في الجدولين اعلاه (٢٣-٤) و(٢٤-٤) الى الدور المهم والفاعل الذي تؤديه البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل في إعدادة للحياة الاجتماعية الفاعلة عن طريق تزويده بقيم المجتمع واتجاهاته، فضلاً عن المعارف والمهارات اللازمة من أجل استمراره وتوافقه بصورة ايجابية في الحياة الاجتماعية.

والأسرة هي الوسيط الذي اعتمد عليه المجتمع لتلبية دوافع الطفل الطبيعية والاجتماعية وهي المدرسة الأولى التي تقوم بتنشئته وتربيته وتطبيعته الاجتماعي، والمكون الأساسي لشخصيته من الجوانب جميعاً. فإليها يعود حسن توافق الطفل أو عدمه مع المحيط الذي يعيش فيه. إذ عن طريقها يتعلم أنماط السلوك المناسب لجنسه والتي يتبعها في حياته، ولديه الوسائل التي تساعد على تحقيق توافقه داخل محيط الاسرة وخارجها (محرز، ٢٠٠٥، ص٢٨٧). كما يرى علماء النفس بأن قبول الدور الجنسي الملائم للمعايير الاجتماعية ورفض الاتجاهات والسلوك المعاكس للدور الجنسي أساس للتوافق النفسي والاجتماعي.

وانتقت هذه النتيجة مع أغلب الدراسات والتي شملت دراسة (Fleming, 1969) ودراسة (covell and Turnbull, 1982) ودراسة (Hodges and others, 1984) ودراسة (Beaty, 1995) ودراسة (بخيت، ١٩٩٩).

التوصيات Recommendations :

- ١- قيام المعلمين برعاية التلاميذ فاقي الأب وتكليفهم بواجبات ونشاطات تناسب جنسهم لكونهم أكثر قدرة على تذكرها، وتوفير الألعاب والنشاطات والهوايات المناسبة لكلا الجنسين مع توفير الفرص لهم لأداء هذه الفعاليات في درس الرياضة او الفن مثلاً والتي يمكن ان يتعلموا عن طريقها الأدوار المناسبة لجنسهم.
- ٢- قيام المؤسسات ذات العلاقة مثل الجمعيات والمؤسسات التربوية والاجتماعية المعنية ومؤسسات المجتمع المدني على حث وتوجيه امهات الأطفال فاقي الأب توفير بدائل للأب في العائلات التي يكون فيها الأب غائباً اذ يتوجب احتكاك الطفل (الذكر) بذكر بالغ، بزيارة الأقارب كالأعمام والأخوال والأجداد والتعايش معهم لانه يساعد في اغناء وتطوير واكتساب الدور الملائم جنسياً كذلك توجيه الامهات الى ضرورة تشجيع ابنائهن على تكوين صداقات مع اقرانهم الذين يعيشون مع والديهم ليكتسبوا منهم السلوك المناسب لجنسهم.
- ٣- قيام المؤسسات اعلاه ايضاً بتوفير النوادي الرياضية والكشافات والمخيمات ودور العبادة ليتمكنوا عن طريق هذه العلاقات وعمليات التفاعل الاجتماعي والتي تتضمن التشجيع والتقليد والتقمص في اغناء وتطوير السلوك المناسب لجنسهم.
- ٤- زيادة عدد المعلمين الذكور ابتداءً من رياض الأطفال دخولاً فالمدارس الابتدائية على الرغم من ان تواجد المعلمين والمعلمات في المدرسة الواحدة أمر ضروري ايضاً ليعرف الطفل (الذكر) طبيعة الأخذ والعطاء بين الجنسين.

المقترحات : Suggestions

استكمالاً لفهم العلاقة بين المتغيرات المدروسة يقترحان الباحثان إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- ١- التمهيط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الإناث فاقدات الأب.

- ٢- تأثير غياب الأم على التمهيط الجنسي للأبناء (الذكور والإناث) وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي ومقارنتها بنتائج غياب الأب.
- ٣- علاقة كل من الأب والأم (المعاملة الوالدية) وأثرها على التمهيط الجنسي للأطفال ولكلا الجنسين.
- ٤- تأثير غياب الأب في التمهيط الجنسي ومن ثم في متغيرات أخرى (مفهوم الذات، الثقة بالنفس، الذكاء،....الخ).
- ٥- علاقة غياب الأب بالتمهيط الجنسي حسب المتغيرات الآتية:
 - أ- أسباب الغياب (سفر، طلاق، موت، سجن، طول الغياب بسبب العمل..الخ).
 - ب- عمر الطفل وقت غياب الأب.
 - ج- مدة الغياب (أقل من سنة، سنة، أكثر).
 - د- السمات الشخصية للزوجة (الأم) فاقدة الزوج (الأب).

المصادر

- ١- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٧). علم النفس التطوري- الطفولة والمراهقة. ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢- أبو حويج، مروان والصفدي، عصام (٢٠٠١). المدخل الى الصحة النفسية. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٣- أبو رياش، حسين والصفافي، عبد الحكيم وعمرو، أميمة وشريف، سليم (٢٠٠٦). الاساءة والجنود. ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- ٤- أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٨). مدخل الى مناهج البحث التربوي. ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ٥- أبو مغلي، سميح، وسلامة، عبد الحافظ وأبو رداحة، فدوى (٢٠٠٢). التنشئة الاجتماعية للطفل. دار اليازوردي العلمية، عمان، الأردن .

- ٦- أبو مغلي، سمير وسلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٢). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط١، دار اليازوردي العلمية، عمان، الأردن .
- ٧- أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٤). الامراض السايكوسوماتية، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- ٨- الآلوسي، جمال حسين وعلي خان، اميمة (١٩٨٣). علم نفس الطفولة والمراهقة. مطبعة جامعة بغداد، العراق.
- ٩- بدير، كريم (٢٠٠٧). الأسس النفسية لنمو الطفل. ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ١٠- برازلتون، ت. بري (٢٠٠٥). النقاط الأساسية في نمو الطفل. دار النهضة العربية، ترجمة ملك جلوبو، لبنان.
- ١١- البرواري، رشيد حسين أحمد (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة الجامعة نحو عمل المرأة السياسي والاجتماعي وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صلاح الدين، أربيل.
- ١٢- البزاز، سارة حسين رسول (٢٠٠٦). تطور مفهوم الذات لدى أطفال الكورد (الذكور) فاقي الأب والمقارنة بأقرانهم غير فاقي الأب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صلاح الدين، أربيل.
- ١٣- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٨). التكيف والصحة النفسية للطفل. ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ١٤- بني يونس، محمد محمود (٢٠٠٤). سيكولوجية الطفولة المبكرة. ط١، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- ١٥- البياتي، عبد الجبار توفيق واثاسيوس، زكريا زكي (١٩٧٧). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- ١٦- توق، محي الدين وعدس، عبدالرحمن (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي . جون وايلي واولاده ، نيويورك.
- ١٧- ثورندينك، روبرت وهيغن، اليزابيث (١٩٩٨). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، ط٤، مركز الكتب الأردني، الأردن.
- ١٨- الحمداني، موفق (١٩٨٩). الطفولة . دار الكتب، بغداد.

- ١٩- داود، عبد الباري محمد (٢٠٠٦). التربية النفسية للطفل. إيتراك للطباعة والنشر، ط ١، القاهرة مصر.
- ٢٠- داکو، ببيير (١٩٨٨). استكشافات اغوار الذهن والتنويم المغناطيسي. ترجمة: رعد اسكندر واركان بيثون، دار التربية، بغداد.
- ٢١- الداهري، صالح حسن أحمد (٢٠٠٨). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية (الاسس والنظريات). ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- ٢٢- الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد (١٩٩٩). علم النفس العام. ط١، دار الكندي للنشر، إربد، الأردن.
- ٢٣- دسوقي، كمال (١٩٧٣). علم النفس ودراسة التوافق . دار النهضة العربية ، بيروت.
- ٢٤- دنكن، ميشيل (١٩٨٠). معجم علم الاجتماع. ترجمة: احسان محمد الحسن، دار الرشيد للنشر العراق.
- ٢٥- الريماوي، محمد عودة وزملائه (٢٠٠٨). علم النفس العام. ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٢٦- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة). ط٥، دار العودة بيروت، لبنان.
- ٢٧- (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
- ٢٨- السفاسفة، محمد وعريبات، أحمد (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية. دائرة المكتبة الوطنية، الأردن.
- ٢٩- الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٤). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق . دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- ٣٠- عبد الرحيم، عبد المجيد (١٩٨١). علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي . ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ٣١- عريفج، سامي سَلطي (٢٠٠٤). سيكولوجية النمو (دراسة الأطفال ما قبل المدرسة). دار الفكر، عمان، الأردن.

- ٣٢- العزي، وليد قحطان محمود (٢٠٠٦). غياب الأب وأثره في إكتساب الدور المنمط جنسياً للذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب الجامعة المستنصرية.
- ٣٣- العظموي، ابراهيم كاظم (١٩٨٨). معالم من سايكولوجية الطفولة والفتوة والشباب. دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- ٣٤- علوان، فادية (٢٠٠٣). مقدمة في علم النفس الارتقائي. ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- ٣٥- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤). دراسات حديثة في علم النفس الإكلينيكي. ط١، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- ٣٦- غانم، حجاج (٢٠٠٥). علم النفس التربوي: تحليل نظري وسيكومتري لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة. ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- ٣٧- فهمي، مصطفى (١٩٧٩). التوافق الشخصي والاجتماعي. ط١، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مصر.
- ٣٨- القرطاني، كريم شريف (١٩٨٩). اثر غياب الأب في اكتساب الدور المنمط جنسياً للأبناء الذكور. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاولى / ابن رشد، جامعة بغداد.
- ٣٩- قطامي، نايفة وبرهوم، محمد (٢٠٠٤) . طرق دراسة الطفل. ط١، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
- ٤٠- كونجر، جون (٢٠٠٠). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. ترجمة: احمد عبد العزيز سلامة، المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- ٤١- محرز، نجاح رمضان (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢١، العدد الأول.
- ٤٢- محمد رضا، نازنين عثمان (٢٠٠٨). التوافق النفسي والاجتماعي لدى الناجين من القصف الكيميائي لقضاء حلبجة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية/ جامعة السليمانية.
- ٤٣- محمد، عادل عبدالله (١٩٩٩). دراسات في سيكولوجية نمو طفل الروضة. ط١، دار الرشاد القاهرة.

- ٤٤- هرمز، صباح حنا (١٩٨٨). علم النفس التكويني. دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- ٤٥- الهماي، عبد الله (٢٠٠٨). التقنيات الإحصائية ومناهج البحث: مدخل نظري وتطبيقي للعلوم الاجتماعية. ط١، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا.
- ٤٦- Beaty, Lee A. (1995). **Effects of eternal absence on male adolescents peep relations and self-image**. Vole, Issue 120, p.873.*
- ٤٧-Covell, Katherine & Turnbull, William. (1982). "The long-term effects of Father Absence in Child hood on male University students Sex-Role Identity and personal Adjustment". **The Journal Genetic Psychology**, Vol.141, No.2, pp. (271-276).
- ٤٨-Grinder, Robert E. (1978). **Adolescence**, John Wily & sons, New York.*
- ٤٩-Hetherington, E. (1986). Mavis & Ross, D, Parke. **Child Psychology : A Contemporary View Points** . 2nd Ed. McGraw-Hill, New York.
- ٥٠-Hoffman, Lois & others. (1994). **Developmental Psychology Today**. McGraw-Hill, INC. U.S.A.
- ٥١-Kaplan, P. S. & Stein, J. (1984). **Psychology of Adjustment**. Baltimore, Wadsworth, U.S.A.
- ٥٢-Lahey, Benjamin B. (2004). **Psychology. An Introduction**, McGraw Hill Companies, Americas, New York.
- ٥٣-Levitin, T. E. & Chananie, J.D. (1972). Responses of female School teachers to Sex-Typed behavior in male and female children, **Child Development**, 43, p. (1309-1316).*
- ٥٤-Stockade, J. & Johnson, M. (1980). **Sex in Equality and Sex-Role development**, prentice- Hall, Englewood, New Jersey*.
- ٥٥-Vasta, Ross; Haith, Marshall M & Miller, Scott A. (1999). **Child Psychology- The modern science**. Third Edition, John Wiley & Sons, Inc, New York.
- ٥٦-Yang, Jang- Ae. (2001). fathering and children's Sex-Role Orientation in Korea. **Adolescence**, Vol. 35, No .140, pp (731-745).

ABSTRACT

Sexual- stereotyping and its relationship to the psychological and social adjustment of fatherless children.

Childhood occupies a significal place in the world today, it has an outstanding importance in the different countries all over the world due to the significance of this stage in man's life and its great effect in building his personality and its structure, exploring the state of this personality in the future, shaping the dimensions of the physical, motor, mental, emotional, and psychological growth.. and in identifying the shape of his social behavior. Interest in children has recently become one of the fundamental scales for measuring the progress of the society and its civilization or urbanization because interest in children, taking care of them, and protecting them in any nation are, in fact an interest in the future of that nation and a step towards raising it to a higher level of civilization.

Family is the strongest primary groups and the most influencial in bringing up a child, in his social behavior and in building his personality. The family is responsible for rectifying his behavior and making it a social one. The family implants within the child the values and tendencies approved and accepted by the society. It was believed that the mother has the greatest role in bringing up a child socially, but it seems that both the father and the mother play different, in the same time significant, roles in raising and bringing up a

children, the father's role is no less active than that of the mother.

There are many sides in personality in which it depends, in its building and progress, on the existence of the father, and the process of sex- typing is one of these sides of personality. There are indications, in other studies, that fathers' behavior is a basic aspect in sex role progress for both boys and girls, that's why the absence of the father, and especially in early childhood, deprives children from having a model of the masculine behavior which leads them to miss this behavior presented by the father and this, in turn, affects the degree of their masculinity. Hence most of the theorists agree upon the fact that most of what a child learns of sex role go back to father's behavior modeling of the same sex.

One of the main factors that affect in refining children's personality features in early childhood is the absence of one of the parents because both parents represent the basic pivot in the absence of one of these pivots affects, in one way or another, the child's psychological and behavioral balance.

The total or partial absence of the father, no doubt, has a great influence on the child's personality in general, and in acquiring his sex role in particular. But there is one factor that can decrease the effect of father absence, and that is the presence of an alternative, especially if the alternative of the same sex of the child- it was found out that the difference in masculinity degree among fatherless children who live with their parents at normal houses is very small.

Psychology of growth scientists see that the role sexually typed is one of the requirements for basic growth during childhood and adolescence. They set a hypothesis that acquiring desires, tendencies, and values, and preferring the suitable sex role are necessary for the growth of the perfect person, they also see that accepting the sex role which fits the

social values and refusing the tendencies and behavior opposite to the sex role are important for both social and psychological adjustment in most of the studies, it was found out that there is a positive correlation relationship between the suitable gender- typing, self- respect and social and psychological adjustment... etc. in which scientists assert that the experiences a child is exposed to within the family leaves important side- effects in the future personality formation, the formation of the psychological traits and the development of the social and emotional needs, and thus confining the extent of the child's ability to achieve psychological, familial and social adjustment. Thus gender- typing has a great role in growing the concept of self and in the formation and adjustment of the child's personality.

Hence comes the importance of this study which is applied on primary school children, it was specialized to identify the effect of the absence of the father in the male child's acquiring of masculine or feminine roles and socially acceptable behavior of his sex type in his social behavior its relation to his psychological and social adjustment.

According to what has been mentioned above and since there is no previous local research in this field in the Kurdish community, all this lead the researcher to conduct the present research which is significant in the following phases:-

1. Constructing a scale for gender- typing and a scale for psychological and social adjustment for fatherless children, such scale could be employed in future studies.
2. This study present field indications about the level of psychological and social adjustment of fatherless children through which one can understand their psychological problems and work on providing them with the necessary counseling to solve their problems.

3. The result of this study can be employed in the psychological and educational counseling centers in the Educational and Medical ministries via making special associations to look after the families where the father is absent in order to help them solve their problems and provide them social and psychological support, in addition to counseling the mothers and those who take the responsibility of bringing up the fatherless male children about the right proper methods of treating them. This study activates the role of psychological and social counseling at schools and makes it present all the help necessary to the fatherless children by directing them and solving their problems and strengthening the relationship between their schools and their parents, and encouraging them to learn the familial culture.
4. The present study may clear the way before future researchers to conduct some more studies in this field and relate it to other variables.

The objective of the study has been confined to the following:-

1. Knowing the level of gender- typing of fatherless children and those who live with their parents.
2. Knowing the difference in masculinity of the male children who live with their parents and their fatherless mates.
3. Knowing the difference in masculinity among male fatherless children according to the loss levels (early loss, late loss, father loss with the presence of an alternative, father loss without the presence of any alternative, early loss with an alternative father, early loss without an alternative father, late loss with an alternative father, and late loss without an alternative father).

4. Knowing the level of the psychological and social adjustment of fatherless children and those who live with their parents.
5. Knowing the difference in the level of the psychological and social adjustment of fatherless children and those who live with their parents.
6. Knowing the nature of the relationship between the two variables: gender- typing and psychological and social adjustment of male children who live with their parents and those who are fatherless.

The study has been limited to the male students at the age of (6-9) years who comprise those in the first, second, third, and fourth primary stages who lost their fathers for any reason (martyrdom, death, divorce, separation, travelling abroad) two years before the date of starting the study according to the variable type of deprivation (early deprivation, late deprivation, deprivation with a father alternative, deprivation without an alternative) and their mates who live with their parents in the primary schools in the center of sulaimani city for the school year (2008- 2009).

As far as the theoretical framework is concerned the researcher has exposed the concept of gender- typing via explaining, and then she referred to acquiring gender- typing directions and the effect of imitation and identification on gender- typing. Then she exposed the view points of a number of psychological schools concerning gender- typing. She has adopted the perspective of the social role as a theoretical basis, and then she has exposed the concept of adjustment, she also showed the dimensions of adjustment and their scale. The researcher showed the view points of a number of psychological schools concerning psychological and social adjustment, and finally, the relationship between

gender- typing and psychological and social adjustment has been discussed.

To achieve the goals of the present study, the researcher has prepared two research tools: gender- typing and psychological and social adjustment, the first tool consisted of 20 pairs of photos, these photos included occupations, activities, wearings, and games - 20 photos of them were special to males and 20 photos to females according to the Kurdish social traditions, the researcher has found certain psychometric characteristics for her scale, she has found the reliability of the scale via exposing its photo to a group of experts (face validity), 18 pairs were kept, the stability of the scale has been checked, it has reached 0.95 by retesting the scale, and 0.92 by the half- split method.

The second tool consisted of 68 items confined to two main dimensions: psychological adjustment which comprises three fields: self- adjustment, emotional adjustment and health adjustment, and social adjustment which consist of two dimensions: - social relations and school adjustment. The scale had certain indications on logical validity and face validity where 34 items were kept as they are, and then the stability of the scale has been checked, it reached 0.88 by the retesting method, and 0.94 by the half- split method.

The samples of the study were made of 208 school children; half of them were fatherless and the other half live with their parents distributed on 45 primary schools. Teacher samples were 64 male and female teachers, they were chose deliberately to answer the item of the psychological and social adjustment scales, and this sample included the teachers or teacher counselors of those who teach the sample students, who have direct contact with the students. The psychological and social adjustment tool has been applied via teachers on the same sample of students on

whom the scale of gender- typing has been applied and they included 208 students.

The result of the study revealed the following:-

1. The mean degree of fatherless students on the tool of gender- typing was higher than the hypothetical mean of the tool with a significant difference, and so was the mean degree of the students who live with their parents.
2. There is significant difference in gender- typing among the mean degree of students who live with their parents and the fatherless students in terms of those who live with their parents.
3. There is a difference in gender- typing among fatherless male students according to the loss levels as shown below:-
 - a. There is no significant difference in gender- typing between the mean degrees of students who lost their fathers at early stages and those who lost their fathers at late stages.
 - b. There is significant difference in gender- typing between the mean degrees of fatherless students with the existence of an alternative and those with no alternative father in terms of the first group.
 - c. The male students who suffered from the loss of their fathers and have alternative fathers are more apt to acquire sex- role (more masculine) than those who lost their fathers at early stages without having alternative fathers.
 - d. Male students who loss their fathers at early stages and have alternative fathers are more apt to acquire sex- role (more masculine) than those who lost their fathers at late stages and have no alternatives.
 - e. Male students who loss their fathers at late stages and have alternative fathers are more apt to acquire sex-

- role (more masculine) than those who lost their fathers at late stages and have no alternative fathers.
- f. There are no differences in sex- role acquiring (masculine) among children who lost their fathers at early stages and have alternative fathers and those who lost their fathers at late stages and have no alternative fathers.
4. The mean grades of fatherless students in the tool of psychological and social adjustment are higher than the hypothetical mean of the tool with a significant difference. So are the mean grades of students who live with their parents.
5. There is a significant difference in the psychological and social adjustment between the mean grades of students who live with their parents and the fatherless students in terms of the first group.
6. There is a positive statistical relationship between the mean grades of students in gender- typing and social and psychological adjustment of students who live with their parents and those who are fatherless.

The researcher explained these results in light of the Kurdish community. She also stated a number of recommendations which can contribute in improving and activating the role of psychological and social counseling at school, and make offer all the help necessary to the fatherless students by directing them, solving their problems and strengthening the relationship between the school and their families, the recommendations include also building special societies to look after the families that suffer from the absence of the father in order to help them solve their problems and offer the psychological, social and economical support. The researcher also put forward a number of suggestions for further studies.

التنميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدى الأب.....
.....أ.م.د. كريم شريف عبد الله القرجستاني - م.م. سهاد أحمد شيخو

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات
الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

حسن فارس عبود طبرة

مشكلة البحث Research Problem :

تترك الأزمت السياسية والاقتصادية التي يعيشها مجتمعنا العراقي والظروف الحياتية الصعبة وغير الطبيعية الناتجة عن الحروب وسنين الحصار الطوال وانعدام الأمن والتهجير للعوائل العراقية وماشهدته من قتل أو اعتقال تصدعاً كبيراً في قيم أفرادها وأسرها وعاداتهم وتقاليدهم وشخصياتهم (نمر، ٢٠٠٩: ٢) وهذا ما يحصل غالباً عندما تمر الشعوب والمجتمعات بظروف مماثلة، فقد تواجه عندها من بين مشكلات عدة ، مشكلة في فقدان أو انعدام النزاهة الأخلاقية على مستوى الفرد أو المجتمع .

وفي المرحلة الراهنة التي يعيشها مجتمعنا أخذت بعض المؤشرات التي تدعو للتساؤل عن مدى وجود النزاهة الأخلاقية تبدو في عدد من السلوكيات المنحرفة خاصة فيما يتعلق بالمجال المهني، فالمواطن العراقي يواجه صعوبات في إجراء معاملة رسمية معينة ، ما يضطره أحياناً للولوج في بعض قنوات الفساد كالرشوة والواسطة والمحسوبية وما إلى ذلك في سبيل إكمال ما يحتاجه من تلك المعاملات دون تعب أو جهد، كذلك من خلال ما يبدو في بعض السلوكيات اللا أخلاقية من قبل الموظفين كطلب المال من الآخرين شرطاً لإنجاز المعاملات الرسمية أو تفضيل الأقارب على غيرهم أو التقصير والإهمال في العمل المطلوب منهم أو تقديم المصلحة الخاصة على مصلحة المجتمع وما إلى ذلك .

وتعد مشكلة فقدان النزاهة الأخلاقية سواء أكان ذلك في مجال العمل الوظيفي وفي مجالات الحياة كافة من مشكلات العصر الحديث التي برزت وتأصلت ، حيث شيوخ النزعات المادية والنفعية التي عادة ما تكون بعيدة كل البعد عن القيم الإنسانية والروحية، وسيطرة هذه النزعات في الكثير من مجالات الحياة وأنشطتها، فتبيح للإنسان استغلال أخيه الإنسان عندما يتراءى له بصيص أي نفع مادي، مما يؤدي إلى إضعاف القيم الأخلاقية. ومع وجود هذه المظاهر السلبية أصبح الفرد يشعر باستياء بالغ من خطر ضعف الأخلاق والنزاهة الأخلاقية في مجتمعه.(الجبوري، ٢٠٠٢: ١٧).

ولا يختلف العراق عن غيره من البلدان النامية في كونه قد عانى مسبقاً من شيوخ ظاهرة الفساد بمختلف مستوياتها وتفرعاتها منذ أول نظام سياسي له بعد عام ١٩٢١م حتى الوقت الحاضر، ويعود جانب كبير من ذلك إلى عدم امتلاكه نظاماً إدارياً كفوءاً قادراً على مواجهة الضغوط التي فرضتها متطلبات الوجود والحياة وضرورات التنمية والتغيير، إلى جانب فقدان التربية الوطنية الصادقة التي تشيع ثقافة النزاهة والضبط الذاتي لأعضاء التنظيم الحكومي، وفقدان الوشائج النظامية في الكيانات الاجتماعية، وعدم الثقة المتأصلة في نفوس الأفراد في إجراءات العدل وإحقاق الإنصاف وتشويه معنى الأمن والاستقرار، والفجوة الواسعة بين المواد الدستورية المسطرة وبين السلوك الواقعي لمن يفترض فيهم أن يكونوا حماة للدستورية .(عبد النبي، ٢٠٠٦: ١٥٨).

من جانب آخر أشارت منظمة الشفافية الدولية (TI) Transparency International في التقرير العالمي حول الفساد للعام ٢٠٠٩ Global Corruption Report 2009 إلى أن العراق يقع في الرتبة رقم (١٧٨) التي يشترك بها مع دولة ماينمار Myanmar وهي الرتبة الثانية من حيث الفساد في العالم تأتي

بعد دولة الصومال (402: Transparency International، 2009)، أي أن العراق ثالث أكثر الدول فساداً في العالم من وجهة نظر منظمة الشفافية الدولية. كما وأشار التقرير السنوي لهيئة النزاهة للعام ٢٠٠٨م في العراق إلى أن الشكاوى والاخبارات الواردة إلى الهيئة الخاصة بوزارة التربية للعام ٢٠٠٨ فقط بلغت (٢١٤) شكوى، وهذا يشير إلى وجود حالات فساد محتملة، وبمقارنة هذه الكمية من الاخبارات مع باقي المؤسسات نجد أن وزارة التربية تقع في التسلسل التاسع من حيث عدد الاخبارات من مجموع ٤٢ مؤسسة حكومية (هيئة النزاهة، ٢٠٠٨: ١٥) علماً إن هذه الاخبارات لا تعني بالضرورة المعلمين، إذ أنها موجهة العاملين في الوزارة كافة. إن كل ما تقدم يقودنا إلى التساؤل حول مستوى النزاهة الأخلاقية لدى معلمي المدرسة الابتدائية. وهل توجد علاقة ارتباطية بين النزاهة الأخلاقية وسمات الشخصية لديهم؟ ما يدفع بالتالي للتحقق والبحث فيها للإجابة عليها.

أهمية البحث : Research Importance

إن لدراسة الأخلاق والنزاهة الأخلاقية أهمية كبيرة ، ليس من أجل معرفة القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية السائدة في المجتمع والعمل على تعزيزها فحسب، وإنما أيضاً من أجل الحيلولة دون وقوع الفساد. ففقدان النزاهة الأخلاقية لدى الأفراد أو المجتمعات يؤدي بالتالي إلى إشاعة مظاهر الفساد في المجتمع والمؤسسات الحكومية على حدٍ سواء (باينس، ٢٠٠٦: ١٧٤).

إن لدراسة الأخلاق والنزاهة الأخلاقية أهمية كبيرة ، ليس من أجل معرفة القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية السائدة في المجتمع والعمل على تعزيزها فحسب، وإن ما أيضاً من أجل الحيلولة دون وقوع الفساد. ففقدان النزاهة الأخلاقية لدى الأفراد أو المجتمعات يؤدي بالتالي إلى إشاعة مظاهر الفساد في المجتمع والمؤسسات الحكومية على حدٍ سواء. لذا تتحدد أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

١. أهمية متغير النزاهة الأخلاقية : تعد دراسة متغير النزاهة الأخلاقية دراسة حديثة، إذ (على حد علم الباحث) لا توجد هناك دراسة مماثلة، خاصة حول مفهوم النزاهة الأخلاقية *moral integrity* في العراق والوطن العربي، بالتالي سيكون البحث الحالي إضافة مهمة وجديدة للمعرفة الأكاديمية، وبوابة لمشاريع بحوث عديدة في هذا المجال، وإمكانية استخدام أداة البحث والاستفادة منها في دراسات أخرى وتطبيقها على عينات مختلفة من المجتمع العراقي (كما يأمل الباحث). بالإضافة إلى ذلك فإن لمفهوم النزاهة الأخلاقية دور مهم وكبير في نجاح العملية التعليمية، وإن فقدان النزاهة الأخلاقية عند المعلمين يساهم في تدني المستوى التعليمي في المدارس الأولية، وتدني سمعة التربية والتعليم في العراق. وأن أي مشروع تقوم به المؤسسات المعنية بالنزاهة والشفافية لا بد وأن يسبقه تحديد دقيق لمفهوم النزاهة الأخلاقية.

٢. أهمية متغير سمات الشخصية : إذ احتلت الشخصية مكانة هامة في الدراسات النفسية خلال السنوات الأخيرة، وقد ساعد على تأكيد هذه المكانة عدد من العوامل كان من بينها النظر إلى السلوك على أنه محصلة لشخصية تعمل من حيث هي وحدة متكاملة وفيها ما تتطوي عليه من عناصر ومركبات ودوافع وقدرات (ملحم، ٢٠٠٩: ٣٠١).

٣. أهمية المرحلة الابتدائية : على أساس :

أ. المرحلة العمرية : إذ تعد المرحلة العمرية التي يمر بها تلاميذ المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في نمو وتشكيل القيم والسلوك الخلقي، إذ يظهر الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة تطوراً ملحوظاً في مجال الضمير والسلوك المتوافق اجتماعياً (مسن، ١٩٨٦: ٣٨٧).

ب. البيئة المدرسية : إذ تمثل المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة العمل على دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع

بطرق مباشرة وصريحة من خلال المناهج الدراسية، أو بطرق غير مباشرة من خلال المعلم الذي يمثل نموذج السلوك الذي يحتذي به التلميذ ويتقمص شخصيته (زهران، ١٩٨٤: ٢٥٧-٢٥٩) .

٤. أهمية مجتمع البحث : وهم من المعلمين على اعتبار أن المعلم هو المربي والقُدوة، فالمعلم بصفة خاصة أول الأشخاص الراشدين من خارج نطاق الأسرة الذين يلعبون دوراً رئيسياً في حياة الطفل الصغير، وهو في حالات كثيرة يؤدي دور البديل عن الوالدين (مسن، ١٩٨٦: ٤١١).

٥. يعد البحث الحالي تلبية لتوجهات الدولة العراقية وتأكيدها في ضرورة محاربة الفساد المالي والإداري والأخلاقي في مؤسسات الدولة ومن ضمنها المؤسسات التعليمية التي تعد بمثابة الحجر الأساس في بناء وتربية الأجيال . كالمؤتمر العلمي السنوي لهيئة النزاهة الذي أقيم بتاريخ (٣١ كانون الأول ٢٠٠٨م) تحت شعار (النزاهة أساس الأمن والتنمية)، الذي أكد في محوره التربوي على الاهتمام بالمعلمين ودورهم في ترسيخ قيم وثقافة النزاهة لدى الأجيال وتدريبهم، وكذلك إقامة ورشة عمل لهيئة النزاهة بالتعاون مع وزارتي التربية والتعليم العالي بتاريخ ١-٨-٢٠٠٩م تحت عنوان (دور التربية والتعليم العالي في نشر ثقافة النزاهة ومكافحة الفساد) هدفت إلى البحث عن الطرق والسبل الكفيلة في نشر ثقافة النزاهة ومحاربة الفساد في المؤسسات التعليمية وأشارت إلى أهمية النزاهة الأخلاقية وضرورة نشر ثقافتها في المجتمع بصورة عامة والمؤسسات التربوية بصورة خاصة باعتبارها صانعة الأجيال. بالإضافة إلى ذلك تضمنت الإستراتيجية الوطنية لمكافحة الفساد للعام (٢٠١٠-٢٠١٤)

الصادرة عن المجلس المشترك لمكافحة الفساد* إن على المؤسسات التعليمية توسيع اهتمام الاختصاصيين في علم النفس وعلم النفس التربوي في مجالات المساءلة والنزاهة والشفافية (الإستراتيجية الوطنية لمكافحة الفساد ٢٠١٠-٢٠١٤: ٢٣).

٦. يتوافق البحث الحالي مع الإطار القانوني لدور هيئة النزاهة في بث قيم النزاهة والأخلاق في المدارس الأولية. حيث إنالأمر (٥٥) لسنة ٢٠٠٤ والخاص بتشكيل هيئة النزاهة، أشار إلى أن الهيئة أن تبادر بتنفيذ برامج عامة لتوعية وتنقيف الشعب عن طريق تنمية ثقافة النزاهة في الحكومة والقطاع الخاص عبر البرامج العامة للتوعية والتعاون مع المختصين بالتعليم لوضع مناهج دراسية وطنية لتعزيز مفهوم النزاهة (الأمر ٥٥: ٢٠٠٤: ١٠).

أهداف البحث Purpose of Study :

هدف البحث الحالي إلى تعرف:

١. مستوى النزاهة الأخلاقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
٢. سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
٣. طبيعة العلاقة الارتباطية بين النزاهة الأخلاقية وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وفقاً لمتغيري :
 - أ. النوع (ذكور ، إناث).
 - ب. مدة الخدمة (١٥ سنة فأقل ، أكثر من ١٥ سنة).
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين النزاهة الأخلاقية وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيري :

*تأسس المجلس المشترك لمكافحة الفساد عام ٢٠٠٧ وهو تابع للدولة العراقية ويضم كل من هيئة النزاهة ومكاتب المفتشين العموميين وديوان الرقابة المالية ليكون الإطار التنسيقى الجامع لكافة الأجهزة المعنية بمكافحة الفساد.

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
.....حسن فارس عبود طبرة

أ. النوع (ذكور ، إناث).

ب. مدة الخدمة (١٥ سنة فأقل ، أكثر من ١٥ سنة).

٥. تعرف مدى إسهام المتغيرات (المستقلة) المتمثلة بسمات الشخصية في التباين الكلي للمتغير التابع (النزاهة الأخلاقية).

حدود البحث : Research Limitations

اقتصر البحث الحالي على:

أولاً : الحدود البشرية : معلمي المدارس الابتدائية من كلا الجنسين.

ثانياً : الحدود المكانية : المدارس الابتدائية التابعة لمديريات تربية بغداد (الكرخ/الرصافة).

ثالثاً : الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م

تحديد المصطلحات : Definition of Terms

النزاهة الأخلاقية : Moral Integrity

عرف دليل أكسفورد في الفلسفة (١٩٩٥) النزاهة بأنها (امتلاك الالتزام الثابت وغير المشروط بالقيم الأخلاقية وبالواجبات). (Oxford,1995: 410).

وعرفها أبو دية (٢٠٠٤) على أنها (منظومة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص في العمل). (أبو دية، ٢٠٠٤: ٨)

وعرفها مصلح (٢٠٠٧) بأنها (مجموعة من القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص في العمل. ويتطلب وجود النزاهة توفير عدد من الضمانات التي تقف في وجه مظاهر الفساد المختلفة وتضمن عدم وجود تضارب في المصالح يمكن أن يحسم لصالح الفرد المعني ضد المصلحة العامة). (مصلح، ٢٠٠٧: ٢٢)

أما كارتر Carter (١٩٩٦) النزاهة الأخلاقية بأنها تمثل إتحاد ثلاثة عناصر تتلخص بالآتي :

١. البصيرة (حسن التمييز) الأخلاقي Moral discernment : وهي القدرة على التمييز بين ما هو صحيح أخلاقياً وبين ما هو خطأ أخلاقياً .
٢. السلوك المستقيم (الثابت على مبدأ) Consistent Behavior : وهو القدرة على القيام بالعمل والسلوك المستقيم وفق هذه القناعات (التمييز الأخلاقي)، وهذا يعني إن الشخص ذو الاستقامة الأخلاقية يسلك بصدق عبر الزمن والوضع .
٣. التبرير العام Public justification : ويتمثل بالمقدرة على التصريح العلني بكون الشخص يعمل وفق التزاماته، وأن هذه الالتزامات هي نتيجة للتأملات الأخلاقية والتقييم. (Olson,2002: 22).

أما أولسون Olson (١٩٩٨) فقد طورت تعريف كارتر للنزاهة الأخلاقية الذي يعتبر تعريفاً فلسفياً ، وبالتالي فقد وضعت تعريفاً نفسياً لمفهوم لنزاهة الأخلاقية وذلك من خلال إدخال الأبعاد النفسية الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي) على المكونات الثلاثة للنزاهة الأخلاقية التي جاء بها كارتر، وقد أستخلص الباحث تعريف أولسون بأنه (قدرة الفرد في التمييز بين الصواب والخطأ، والعمل الثابت وفق هذا التمييز، ومشاركة الآخرين بقناعاته الأخلاقية على الصعيد المعرفي والوجداني والسلوكي). (Olson,1998). وقد تبنى الباحث تعريف أولسون (Olson,1998) للنزاهة الأخلاقية .

أما التعريف الإجرائي للنزاهة الأخلاقية : (هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال استجابته على فقرات مقياس النزاهة الأخلاقية المعد في البحث الحالي).

سمات الشخصية Personality Traits :

عرفها ألبورت Allport (١٩٣٧) بأنها : (البناء النفس عصبي الذي لديه القدرة على نقل العديد من المثيرات المتعادلة وظيفياً، وللوضع والتوجيه المكافئ) (الثابت

بشكل ذو معنى) لأشكال السلوك التعبيري والتوافقي) . (Allport,1937: 295).

وعرفها جلفورد Guilford (١٩٥٩) على أنها : (أية طريقة متميزة ثابتة نسبياً يتميز بها الفرد عن غيره من الأفراد) (Guiford,1959:5).

وعرفها كاتل Cattell (١٩٦٦) أنها (مجموعة من ردود الأفعال والاستجابات التي ترتبط فيما بينها بنوع من الوحدة وهي التي تسمح للاستجابات أنت وضع تحتاسم واحد،ومعالجتها بطريقة واحدة في معظم الأحوال)،(عبدالخالق،١٩٩٢: ٤١).

راجع (١٩٨٠) أنها (استعداد دينامي مختلف ثابت نسبياً يعود إلى نوع معين من السلوك ويبدو أثره في عدد كبير من المواقف المختلفة) (راجع،١٩٨٠: ٤١٦) .

عرفها كاظم (١٩٩٤) بأنها (الأفعال السلوكية (الفطرية/المكتسبة) المميزة لسلوك الأفراد والمعبرة عن استعدادات ثابتة نسبياً تمكننا من وصف السلوك والتنبؤ به في الجوانب الخلقية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية) (كاظم،١٩٩٤: ٤٤).

وقد تبني الباحث تعريف كاظم (١٩٩٤) لسمات الشخصية، إتساقاً مع مقياس سمات الشخصية المعتمد في البحث الحالي.

أما التعريف الإجرائي لسمات الشخصية فهو (الدرجات التي يحصل عليها المعلم في استجابته على فقرات مقياس سمات الشخصية المتبنى في البحث الحالي، إذ تعبر كل درجة عن إحدى سماته الأساسية في الشخصية والسمة الأساسية هي بُعد عاملي يتكون من مجموعة من سمات مترابطة إحصائياً ومنطقياً).

المعلمين Teachers :

عرفت الوثيقة الدولية الصادرة عام ١٩٦٦ الخاصة بمكانة المعلمين، المعلم بأنه: (الشخص الذي يعمل بالمدارس المسؤول عن تربية التلاميذ) وينطبق تعريف المعلم

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
.....حسن فارس عبود طبرة

أيضاً على مديري المدارس والمشرفين التربويين وكل من يساعد المعلم في عمله من خلال إعطاء النصيحة أو من خلال العمل المباشر معه. (خضر، ١٩٨٩: ١٥).

المرحلة الابتدائية Primary School :

عرفتها وزارة التربية بأنها (إحدى مراحل السلم التعليمي في العراق، وتقبل الأطفال من كلا الجنسين، والذين قد أكملوا سن السادسة من العمر ومدة الدراسة فيها ست سنوات والتعليم فيها إلزامي) (وزارة التربية، ١٩٨٨: ٤٧).

دراسات متعلقة بالنزاهة الأخلاقية:

دراسة أولسون (Olson 1998)

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى النزاهة الأخلاقية لدى الأفراد خلال مرحلتي المراهقة والرشد وعلاقتها بالصحة النفسية، وقد أظهرت النتائج عدم توجد فروق دالة إحصائية بين المراهقين والشباب في السلوك والشعور والتفكير المتعلق بالنزاهة الأخلاقية على مقياس الـ (MIS) وأن هناك ارتباط إيجابي بين النزاهة الأخلاقية والصحة النفسية ، وارتباط عكسي بين النزاهة الأخلاقية والقلق لدى الراشدين ، في حين كانت درجة الارتباط ضعيفة بين النزاهة الأخلاقية والصحة النفسية لدى المراهقين. (Olson, 1998).

دراسة سعيد (٢٠٠٠)

هدفت الدراسة إلى تعرف دلالة الفروق في الالتزام الخلقي للموظف من خلال وجهات نظر كل من الموظف والأسرة والمجتمع ومؤسسة العمل بعضها البعض الآخر، وقدت وصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تبايناً في وجهة النظر بشأن الالتزام الخلقي للموظف، إذ كانت وجهتها نظر الموظف لقرينه ولمؤسسة العمل إيجابية، في حين كانت وجهتها نظر الموظف للأسرة والمجتمع سلبية ، كما اتفقت وجهة نظر الموظف لقرينه ولمؤسسة العمل، بينما اختلفت لكل من الأسرة والمجتمع (سعيد، ٢٠٠٠)

دراسة الجبوري (٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى تعرف الأحكام الأخلاقية ومستوى إشباع الحاجات لدى موظفي بعض دوائر الدولة وتعرف طبيعة العلاقة بينهما وفقاً لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأحكام الأخلاقية تبعاً لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية ولصالح الذكور ومن غير المتزوجين. (الجبوري، ٢٠٠٢).

دراسة العطار والداغستاني (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى قياس الالتزام الخلقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى موظفي الدولة وتعرف دلالة الفروق بينها وفق متغيري (الجنس) و(مدة الخدمة)، أظهرت الدراسة إن عينة البحث تتصف بالمسؤولية الاجتماعية، وإن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير مدة الخدمة. (العطار والداغستاني، ٢٠٠٤).

دراسة وارترز (2007) Wirtz

هدفت الدراسة إلى مقارنة تطور النزاهة الأخلاقية عند طلبة التمريض خلال سنتين دراسيتين بين الداخلين لبرنامج التمريض والمنتهين منه، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل العمر والجنس، الممارسة في الرعاية الصحية ، ومستوى التحصيل الدراسي وقد أظهرتا لنتائج وجدود فروق في التطور الأخلاق بين ذوي المراحل المنتهية والمراحل الأولية ، في حين لا يوجد تأثير هام لكل من متغير الجنس، الممارسة السابقة في المجال الصحي من عدمه، والتحصيل الدراسي، والعمر. (Wirtz, 2007).

دراسات متعلقة بسمات الشخصية:

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
.....حسن فارس عبود طبرة

دراسة كاظم (١٩٩٤)

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس مقنن لسمات شخصية طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، توصلت إلى بلورة عشرة عوامل، وبعد استخراج المؤشرات الإحصائية للمقياس اتضح إن توزيعات العوامل العشرة قريبة جداً من التوزيع الإعتدالي . (كاظم، ١٩٩٤).

دراسة نمر (٢٠٠٩)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الصحة النفسية وبين سمات الشخصية لدى طلبة لمرحلة الإعدادية، تبنت الباحثة مقياس كاظم (١٩٩٤) لسمات الشخصية لطلبة الإعدادية والمطبق من قبل الزبيدي (٢٠٠٦). وأظهرت النتائج وجود علاقة إحصائية دالة موجبة بين سمات الشخصية والصحة النفسية ، ووجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث ولصالح الذكور ، و فرق دال إحصائياً بين التخصص العلمي والأدبي لصالح التخصص العلمي (نمر، ٢٠٠٩).

مجتمع البحث : Research society

يتألف مجتمع البحث الحالي من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الابتدائية التابعة للمديريات العامة لتربية الكرخ والرصافة في مدينة بغداد والبالغ عددها (١٩٧٠) مدرسة، والبالغ عددهم (٦٦٩٧٣) معلم ومعلمة ، وبالتالي فإن نسبة الذكور في مجتمع البحث تشكل (٢٤,٢٣٦%) ونسبة الإناث تشكل (٧٥,٧٦٣%).
جدول (١).

جدول (١)

أعداد المدارس والمعلمين العاملين فيها التابعة لمديريات تربية الكرخ والرصافة

ت	المديرية	عدد المدارس	النوع		المجموع
			ذكور	إناث	
١	الرصافة / ١	٣١٧	٢٣٦٣	١٠١٩١	١٢٥٥٤

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
.....حسن فارس عبود طبرة

٢	الرصافة / ٢	٤١٦	٢١٦١	٦٣٠١	٨٤٦٢
٣	الرصافة / ٣	٢٩٩	١٤٠٦	٧٣٤٠	٨٧٤٦
٤	الكرخ / ١	٢٤٠	١٩٣٨	١٠٠٢٩	١١٩٦٧
٥	الكرخ / ٢	٤٤٤	١٩٩٧	٦٧٤٠	٨٧٣٧
٦	الكرخ / ٣	٢٥٤	٦٣٦٧	١٠١٤٠	١٦٥٠٧
	المجموع	١٩٧٠	١٦٢٣٢	٥٠٧٤١	٦٦٩٧٣

عينة البحث Research sample

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية Stratified Random Sampling من معلمي المدارس الابتدائية من كلا الجنسين، تكونت عينة البحث من (٣٤٠) معلماً ومعلمة بواقع (٧٣) من الذكور أي ما يشكل (٢١,٤٧١%) من عينة البحث، و(٢٦٧) من الإناث أي ما يمثل (٧٨,٥٢٩%) من عينة البحث، موزعين على (١٨) مدرسة بواقع ثلاثة مدارس من كل مديرية من مديريات التربية في محافظة بغداد. جدول (٢)

جدول (٢)

عينة البحث بعد إسقاط الاستمارات الكاذبة

ت	المديرية	اسم المدرسة	نوعها	الموقع	عدد المعلمين		المجموع
					الذكور	الإناث	
١	الكرخ / ١	سيد الشهداء (ع)	للبنين	الغزالية	٣	١٨	٢١
٢		الخلد	للبنين	الوشاش	٤	١٣	١٧
		الأشعري	مختلطة	المنصور	صفر	١٨	١٨

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
حسن فارس عبود طبرة

٢٠	١٧	٣	البياع	للبنين	أبي بكر الصديق (رض)	الكرخ/٢	٣
١٩	١٥	٤	السيدية	للبنين	بلاد العرب		٤
٢١	١٥	٦	حي الجهاد	للبنين	الحمزة		
١٩	١٧	٢	الشعلة	للبنين	القسطل	الكرخ/٣	٥
١٨	١٤	٤	الكاظمية	مختلطة	الهدى		٦
١٨	١٤	٤	الحرية	مختلطة	السيدة سكينة (رض)		
٢٢	٢٢	صفر	الشعب	مختلطة	فلسطين	الرصافة/١	٧
٢٠	١٦	٤	القاهرة	مختلطة	تبارك الرحمن		٨
١١	٧	٤	الأعظمية	أساسية مختلطة	الشهيد عثمان بن علي العبيدي		
١٩	١٥	٤	شارع فلسطين	للبنين	الشهيد محمد باقر الصدر	الرصافة/٢	٩
١٨	١٣	٥	بغداد الجديدة	للبنين	حفصة		١٠
١٩	١٤	٥	الكرادة	مختلطة	جواد سليم		
٢٠	١٥	٥	جميلة	للبنين	دهوك	الرصافة/٣	١١
١٨	١٢	٦	مدية الصدر	مختلطة	شط العرب		١٢
٢٢	١٢	١٠	الحبيبية	للبنين	محمد الشهيد الزيدي		
٣٤٠	٢٦٧	٧٣	المجموع				

أداتا البحث

أولاً : مقياس النزاهة الأخلاقية Moral Integrity Scale

قام الباحث بإعداد مقياس للنزاهة الأخلاقية بالاعتماد على مقياس أولسون (١٩٩٨) Leanne Olson للنزاهة الأخلاقية وذلك لصعوبة تطبيق المقياس الأخير حسب رأي الخبراء، ويتكون المقياس بصيغته النهائية بعد حذف وتعديل بعض الفقرات حسب رأي الخبراء وحذف الفقرات غير المميزة من (٥١) فقرة موزعة على تسعة أصناف (مجالات) وهي:

الصنف الأول (DA): الجانب الشعوري للتمييز الأخلاقي (٥ فقرات)

الصنف الثاني (DB): الجانب السلوكي للتمييز الأخلاقي (٦ فقرات)

الصف الثالث (DC) : الجانب المعرفي للتمييز الأخلاقي (٦ فقرات)

الصف الرابع: (BA) الجانب الشعوري للسلوك الثابت (٦ فقرات)

الصف الخامس (BB) : الجانب السلوكي للسلوك الثابت (٦ فقرات)

الصف السادس (BC) : الجانب المعرفي للسلوك الثابت (٤ فقرات)

الصف السابع (JA) : الجانب الشعوري للتبرير العام (٦ فقرات)

الصف الثامن (JB) : الجانب السلوكي للتبرير العام (٦ فقرات)

الصف التاسع (JC) : الجانب المعرفي للتبرير العام (٦ فقرات)

ومضاف إليها (٩) فقرات تمثل فقرات موضوعية الاستجابة التي لا يتم احتسابها من ضمن الدرجة الكلية للاستمارة وهي تحمل معنى يناقض فقرات المجال في المضمون ، ويتم من خلالها إسقاط الاستمارات إذا تجاوزت فقراتها الكاذبة أكثر من (٤) فقرات. بالتالي يصبح مجموع الفقرات الكلي (٦٠) فقرة. وأمام كل فقرة خمسة خيارات للإجابة وهي : (أوافق بشدة ،أوافق ، محايد ،لأوافق ،لأوافق بشدة) حيث يتم تصحيح الإجابة على مقياس ليكرت الخماسي بالدرجات (١،٢،٣،٤،٥). لذات راوحت درجة الإجابة على المقياس بين (٥١-٢٥٥).

ثبات المقياس (Reliability) :

يُعد الثبات أحد الخصائص السيكومترية الأساسية للمقياس، إذ بالرغم من أن خاصية الصدق في مقاييس الشخصية يعد عنها بأنها أكثر أهمية من الثبات، كون المقياس الصادق هو بالضرورة ثابت، إلا أن حساب الثبات يعد أمراً ضرورياً، لأنه يشير إلى الدقة والاتساق في درجات المقياس (Ebel ,1972,P.101)، فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية (السيد،ب.ت.(ب:٣٧٨). وقد تم استخراج الثبات بالطريقتين :

أ- طريقة إعادة الاختبار :

إن من أسهل الطرق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها (أو المقدرة ذاتها) هو تطبيق الاختبار نفسه مرتين، فيكون معامل الثبات هو الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والثاني (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٥٢). ولغرض قياس ثبات المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من (٥٠) معلماً ومعلمة، وتم قياس العلاقة بين التطبيق الأول والثاني للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥). وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار إجابات الأفراد، إذ يعد الثبات جيداً إذا بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٧٠) فأكثر (عيسوي ، ١٩٨٥، ص ٨).

ب- معادلة الفاكرونباخ (Alpha Cronbach) :

هي إحدى طرق الاتساق الداخلي أو التجانس في حساب معاملات الثبات، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس . ويوضح معامل الثبات المُستخرج بهذه الطريقة اتساق أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي التجانس بين فقرات المقياس (Cronbach, 1951: 298)، وقد استخرج الباحث معامل الثبات لمقياس النزاهة الأخلاقية باستخدام هذه الطريقة على عينة الثبات المكونة من (٥٠) معلماً ومعلمة، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٠)، والتي تعد مقبولة، إذ تعد قيمة معامل الثبات مقبولة حينما تساوي أو تزيد عن (٠,٧٠) ، وإن قيمة معامل ثبات المقياس تزداد كلما اقترب من (١+) (أحمد، ١٩٨١: ١٢٨).

ثانياً : مقياس سمات الشخصية Personality Traits Scale

تبنى الباحث مقياس سمات الشخصية لطلبة المرحلة الإعدادية الذي بناه كاظم (١٩٩٤) ، والمعدل من قبل الباحثة الزبيدي (٢٠٠٦) والمطبق من قبل الباحثة النمر (٢٠٠٩) . وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات على المقياس ليتلائم وعينة

البحث الحالي، وبعد ذلك تم عرضه على الخبراء وإستخراج القوة التمييزية للفقرات وإستخراج الصدق والثبات. وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (١١٠) فقرة منها (٩٠) فقرة ايجابية و(٢٠) فقرة سلبية قيس (٤٠) سمة موزعة على (١٠) عوامل لسمات الشخصية.

وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل (دائماً، أحياناً، نادراً) وتحصل البدائل على القيم (٣، ٢، ١) في الفقرات الايجابية والعكس في الفقرات السلبية، وبذلك تتراوح الدرجات الكلية للمقياس ما بين (١١٠ - ٣٣٠) درجة.

التطبيق النهائي final Application

بعد التحقق من صدق مقياس النزاهة الأخلاقية وثباته، وإيجاد ثبات مقياس سمات الشخصية أجري الآتي:

١. تم اختيار (١٨) مدرسة من مديريات التربية التابعة لمحافظة بغداد بواقع (٣) مدارس من كل مديرية تم اختيارها من المناطق التابعة للمديرية بشكل عشوائي.
٢. وزع المقياسان، مقياس النزاهة الأخلاقية ومقياس سمات الشخصية على عينة مكونة من (٤٥٠) معلماً ومعلمة، بواقع (٢٥) معلماً ومعلمة من كل مدرسة. أما عدد الاستثمارات المستلمة فكان (٣٩١) استثمارة فقط .
٣. بعد تصحيح فقرات (موضوعية الاستجابة) في مقياس النزاهة الأخلاقية، تم إسقاط (٥١) استبانة لافتقارها صدق الإجابة. جدول (٢٧) وبالتالي أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٣٤٠) معلماً ومعلمة بواقع (٧٣) من الذكور، و(٢٦٧) من الإناث.
٤. أعطي المقياس ان لكل معلم و معلمة وبذلك أصبح لكل فرد درجتين، الأولى على مقياس النزاهة الأخلاقية والثانية على مقياس سمات الشخصية. استغرقت عملية التطبيق (٢٤) يوماً، إذ بدا التطبيق بتاريخ ٢٠١٠/٣/٢٢ م ولغاية ٢٠١٠/٤/١٣ م

٥. تبين بعد استلام الإستانات أن (٤٠) مستجيب من الذكور هم من ذوي سنوات الخدمة الأقل من (١٥) و (٣٣) من ذوي سنوات الخدمة الأكثر من (١٥) سنة. أما بالنسبة للإناث فقد تبين أن (١٢٩) منهن من ذوات سنوات الخدمة الأقل من (١٥) سنة ، و (١٣٨) من ذوات سنوات الخدمة الأكثر من (١٥) سنة.

نتائج البحث: Research Findings:

الهدف الأول : مستوى النزاهة الأخلاقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، بما أن عدد فقرات مقياس النزاهة الأخلاقية (٥١) فقرة، وبخمس بدائل (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لذا فإن الوسط الفرضي للمقياس هو (١٥٣)، وقد استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة T-test لاختبار فرضية البحث، فكانت القيمة التائية المحسوبة هي (٦٢,٧٣٥) وبمقارنتها مع القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٣٩) نرى أنها أعلى من المتوسط الفرضي بدلالة إحصائية. أي أن العينة تتمتع بالبحث (معلمي المرحلة الابتدائية) بمستوى من النزاهة الأخلاقية أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، جدول (٣)

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينة واحدة - النزاهة الأخلاقية

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية*		الدالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
النزاهة الأخلاقية	٣٤٠	٢١٤,٠٢٩٤	١٧,٩٣٧٧٦	١٥٣	٦٢,٧٣٥	١,٩٦	دالة

الهدف الثاني : تعرف سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختبار نتائج تطبيق المقياس الثاني وهو مقياس سمات الشخصية. وبما أن المقياس يقيس عشرة سمات منفصلة لذا تم استخراج الوسط الفرضي لكل واحدة

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
 حسن فارس عبود طبرة.....

من هذه السمات العشرة بواسطة الاختبار التائي لعينة واحدة T-test وقد أظهرت النتائج بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية بأن جميع السمات العشرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٣٩) كما مبين في جدول (٤) ، وهذا يدل على أن عينة البحث تتمتع بالسمات العشرة بمستوى أعلى من المتوسط الفرضي بدلالة إحصائية.

جدول (٤)

الاختبار التائي لعينة واحدة - سمات الشخصية

الدالة (٠,٠٥)	القيمة التائية*		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العينة	السمة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	١,٩٦	٧١,٤١٣	٤٠	٣,٨٣١٢٩	٥٤,٨٣٨٢	٣٤٠	الضمير الحي
دالة	١,٩٦	٥٥,٢٤٧	٤٠	٤,٥٥٠٨٥	٥٣,٦٣٥٣	٣٤٠	دافعية التحصيل
دالة	١,٩٦	٢٤,٩٩٢	٤٤	٥,٩٣٩٢٦	٥٢,٠٥٠٠	٣٤٠	السيطرة
دالة	١,٩٦	٣١,٠٤٧	٢٢	٣,٣٨٧٠٣	٢٧,٧٠٢٩	٣٤٠	الكفاية العقلية
دالة	١,٩٦	١٧,٠٨٨	٦	١,٤٥٦٧٠	٧,٣٥٠٠	٣٤٠	الأمن النفسي
دالة	١,٩٦	٤٤,٣١٠	٢٠	٢,٤٨٠٩٠	٢٥,٩٦١٨	٣٤٠	الموضوعية
دالة	١,٩٦	٤٠,٧٤٥	٨	١,٣٥٢٣٢	١٠,٩٨٨٢	٣٤٠	الالتزام الاجتماعي
دالة	١,٩٦	٣٧,٨٧٨	٢٢	٢,٨٦٤٩٧	٢٧,٨٨٥٣	٣٤٠	الاتزان الانفعالي
دالة	١,٩٦	٣١,٦٠٨	٨	١,٣٥٢٠٤	١٠,٣١٧٦	٣٤٠	الميل الاجتماعي

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
حسن فارس عبود طبرة

التأمل	٣٤٠	١٣,٠٤٧١	١,٩٠٧٣٣	١٠	٢٩,٤٥٧	١,٩٦	دالة

* القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٣٩)

الهدف الثالث : تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين النزاهة الأخلاقية وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وفقاً لمتغيري : (النوع / مدة الخدمة). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وباختبار طبيعة العلاقة الارتباطية من خمسة جوانب هي : (بشكل عام للعينة ككل ، تبعاً للذكور، وتبعاً للإناث، وتبعاً لمدة الخدمة (١٥) سنوات فأقل، وتبعاً لمدة الخدمة الأكثر من (١٥) ، وقد أظهرت النتائج أن معظم الارتباطات دالة موجبة سواء للعينة ككل أو تبعاً للنوع (ذكور، إناث)، أو تبعاً لمدة الخدمة (١٥ سنة فأقل، أكثر من ١٥ سنة) ما عدا العلاقة الارتباطية بين النزاهة الأخلاقية والأمن النفسي فإنها غير دالة ، أي لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بينهما.

وأظهرت النتائج أيضاً أن هنالك ارتباط بين النزاهة الأخلاقية وسمة الضمير الحي للعينة بشكل عام، إلا أن العلاقة بين النزاهة الأخلاقية وسمة الضمير الحي عند الذكور غير دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة للعلاقة بين النزاهة الأخلاقية وسمة الالتزام الاجتماعي بالنسبة للذكور فقط. وبالنسبة لسمة الميل الاجتماعي فإنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين هذه السمة والنزاهة الأخلاقية لدى ذوي مدة الخدمة (١٥) سنة فأقل.

الهدف الرابع : تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين النزاهة الأخلاقية وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيري (النوع/ مدة الخدمة). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار الزائي (Zr) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقات بين النزاهة الأخلاقية وسمات

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
حسن فارس عبود طبرة

الشخصية سواء من ناحية النوع (ذكور/إناث) أو مدة الخدمة (١٥ سنة فأكثر/أقل من ١٥ سنة) سوى فرق واحد في العلاقة بين النزاهة الأخلاقية وسمة الميل الاجتماعي بحسب مدة الخدمة ولصالح المعلمين ذوي مدة الخدمة الأكثر من ١٥ سنة.

الهدف الخامس : تعرف مدى إسهام المتغيرات (المستقلة) المتمثلة بسمات الشخصية في التباين الكلي للمتغير التابع (النزاهة الأخلاقية). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام معادلة تحليل الانحدار المتعدد Multiple Linear regression Analysis (المشهداني وهرمز، ١٩٨٩: ٣٤٨-٣٤٩) بطريقة stepwise التي تعد من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً (جودة، ٢٠٠٨: ٦١).

ومن الجدير بالذكر إن من شروط تطبيق معامل الانحدار المتعدد وجود علاقة بين المتغيرات التابعة والمتغير المستقل (جودة، ٢٠٠٨: ٦٦) وقد تحقق ذلك كما مبين في نتائج الهدف الثالث، حيث أشارت الجداول (٣٠-٣٩) إلى وجود علاقة إرتباطية دالة موجبة بين النزاهة الأخلاقية ومعظم سمات الشخصية ما عدى سمة الأمن النفسي بعد اختبار قيم معامل الارتباط بالقيمة التائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً. وبعد تطبيق معادلة الانحدار المتعدد ظهرت لنا النتائج كما مبين في الجدول (٥).

جدول (٥)

نتائج الاختبار الفائي الكلي لتحليل الانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٨٢١٨,٧٧١	٤	٧٠٥٤,٦٩٣	٢٩,٢٢٨	٢,٣٧	٠,٠٥
المتبقي	٨٠٨٥٨,٩٣٥	٣٣٥	٢٤١,٣٧٠			
الكلي	١٠٩٠٧٧,٧١	٣٣٩				

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
حسن فارس عبود طبرة.....

ونظراً لأن القيمة الفائتية المحسوبة (٢٩,٢٢٨) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٣٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والمستخرجة بدرجة حرية (٤، ٣٣٥) فهذه النتيجة تدل على وجود إسهام لبعض المتغيرات المستقلة (سمات الشخصية) بالمتغير التابع (النزاهة الأخلاقية).

وقد اتضح إن معامل الارتباط المتعدد بين درجات النزاهة الأخلاقية ودرجات سمات الشخصية قد بلغ (٠,٥٠٩) وهذا يشير إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الدرجات على المتغيرين، أي كلما ارتفع درجات سمات الشخصية ارتفعت درجات النزاهة الأخلاقية. أما عن نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (سمات الشخصية) في التنبؤ بالمتغير التابع (النزاهة الأخلاقية) فقد أظهرت النتائج أن هذه المتغيرات تسهم مساهمة ذات دلالة معنوية إذ بلغت قيمة معامل التحديد (٠,٢٥٩) جدول (٦)

جدول (٦)

معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير

معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٥٠٩	٠,٢٥٩	٠,٢٥٠	١٥,٥٣٦٠٩

أما عن الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة فتعكسه قيم معاملات الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة درجات خام (b) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسه قيم (Beta)، إذ اختيرت المتغيرات بحسب دلالتها (إسهامها) على مراحل ويتوقف الاختيار عندما لا تكون المساهمة ذات دلالة إحصائية. حيث أظهرت النتائج وجود (٣) سمات أسهمت في متغير (النزاهة الأخلاقية) وهي سمة (التأمل) بنسبة (١٨,٤%) وسمة (الالتزام الاجتماعي) بنسبة (١,٧%) وسمة (الكفاية العقلية) بنسبة (١,٨%) أما باقي السمات السبعة فلم تسهم بالمتغير التابع. وكما مبين في جدول (٧)

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
حسن فارس عبود طبرة

جدول (٧)

خلاصة الانحدار المتعدد

المتغير التابع	المتغيرات (العوامل)	الخطأ المعياري للإسهام النسبي	الإسهام النسبي للمتغيرات في التنبؤ b	الوزن النسبي لإسهام المتغيرات المعيارية Beta	القيمة التائية
النزاهة الأخلاقية ٥,٩٧٨	التأمل	٠,٥٢٥	٢,٤١٢	٠,٢٥٦	٤,٥٩٩
	الالتزام الاجتماعي	٠,٧١٧	٢,٠٩٢	٠,١٥٨	٢,٩٢٠
	الكفاية العقلية	٠,٣٠٠	٠,٨٤٥	٠,١٦٠	٢,٨١٣

الاستنتاجات Conclusions:

بعد عرض النتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها في ضوء أهداف البحث وفرضياته ، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١. إن عينة البحث بشكل عام تتمتع بمستوى جيد من النزاهة الأخلاقية، وأن ما يثار هنا وهناك من تصرفات سيئة يقوم بها بعض المعلمين ما هي إلا تصرفات فردية مرفوضة من المجتمع ومن المعلمين أنفسهم ولا تمثل الأغلبية.

٢. إن سيادة الروح الوطنية وتفضيل مصلحة الوطن على المصالح الشخصية تسهم في تعزيز النزاهة الأخلاقية لدى المعلمين.

٣. إن بعض القيم والأعراف الاجتماعية تسهم في تعزيز ودعم النزاهة الأخلاقية لدى الأفراد خاصة المعلمين، الذين ينظرون إلى تلك الأعراف والتقاليد بشكل واع فيأخذون ما يجدونه صالحاً، وينكرون ما يرونه خاطئاً.

٤. إن الشخص الذي يمتلك سمة التأمل والتفكير الناقد يكون ذلك مدعاة لأن يتمتع بالنزاهة الأخلاقية.

التوصيات Recommendations:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي :
١. على الجهات المعنية بنزاهة وأخلاق المعلم كوزارة التربية وهيئة النزاهة اتخاذ الإجراءات اللازمة للحفاظ على تلك المستويات من النزاهة الأخلاقية التي يتمتع بها المعلمون ومحاربة كل ما يشوه سمعة المعلم.
 ٢. عقد ندوات ومؤتمرات حول النزاهة الأخلاقية للمعلم وكيفية الحفاظ عليها وصيانتها بهدف تعزيزها بتكريم ومكافأة المعلم النموذجي أو المثالي أخلاقياً مهنيّاً.
 ٣. اهتمام الجهات ذات العلاقة بالجانب الأخلاقي للمعلم في العمل على إصدار دستور أخلاقي للمعلم يتضمن أخلاقيات مهنة التعليم، يعمل على تحديد الصفات الأخلاقية الواجب على المعلم التحلي بها ، والصفات الأخلاقية السلبية التي عليه تجنبها والابتعاد عنها.
 ٤. التصدي لحالات الفساد الأخلاقي والوظيفي الطارئة والتي قد يرتكبها بعض المعلمين بشكل حازم، وذلك لأنها تحط من قيمة المعلم بشكل عام وانعكاس هذه الممارسات الفردية سلباً على الأعم الأغلب من المعلمين.
 ٥. العمل على تعزيز الشعور بالأمن عند المعلمين وذلك من خلال بسط الأمن والنظام وسيادة القانون بشكل عام.

المقترحات Suggestions:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. قياس النزاهة الأخلاقية عند مدرسي المراحل الإعدادية والمتوسطة، ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي .
٢. قياس مستوى النزاهة الأخلاقية عند موظفي دوائر الدولة.
٣. قياس مستوى النزاهة الأخلاقية عند طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
٤. النزاهة الأخلاقية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة عند موظفي دوائر الدولة.

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
.....حسن فارس عبود طبرة

٥. النزاهة الأخلاقية لدى معلمي المدارس الابتدائية وعلاقتها بمتغيرات : الذكاء الأخلاقي، والرضا الوظيفي، وإشباع الحاجات، ومركز الضبط (التحكم)، والنجاح المهني، والمكانة الاجتماعية، وحيوية الضمير، والالتزان العاطفي.
٦. دراسة مماثلة من خلال إتباع المنهج التجريبي للتأكد من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

المصادر

- أبودية، أحمد (٢٠٠٤) الفساد سبله وآليات مكافحته، القدس: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة -أمان www.aman-palestine.org.
- أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١) القياس النفسي والتربوي، القاهرة: مكتبة النهضة الأمر (٥٥) (٢٠٠٤) قانون هيئة النزاهة العامة في العراق، كتيب صادر عن هيئة النزاهة، نشر في جريدة الوقائع العراقية، العدد ٣٩٨١، مارس ٢٠٠٤، ص ٥٧-٧١.
- باينس، جون (٢٠٠٦) أسس التعامل والأخلاق للقرن الحادي والعشرين، ترجمة : أحمد رمو ، ط٢، دمشق : دار علاء الدين.
- الجبوري ، سيف محمد رديف (٢٠٠٢) الأحكام الأخلاقية لدى بعض موظفي دوائر الدولة وعلاقتها بإشباع حاجاتهم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد .
- خضر، فخرى رشيد (١٩٨٩) مكانة المعلمين : وثيقة لتطويرها، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ومنظمة العمل الدولية.
- راجح، احمد عزت (١٩٨٠) أصول علم النفس، مصر : المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
حسن فارس عبود طبرة.....

الزبيدي ،عزة عبد الرزاق حسين (٢٠٠٦) عوامل الشخصية وعلاقتها بالتفكير
التباعدي والتفكير التقاربي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ،أطروحة دكتوراه (غير
منشورة) ، جامعة بغداد ،كلية التربية -للبنات.

زهران ،حامد عبد السلام (١٩٨٤) علم النفس الاجتماعي ،الطبعة الخامسة، عالم
الكتب : القاهرة .

سعيد ، وفاء كمال (٢٠٠٠) الاتساق في الالتزام الخلقي بين الموظف وبعض
المؤسسات الإجتماعية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة
المستنصرية،كلية الآداب، بغداد .

السيد، فؤاد البهي (ب.ت.) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري،القاهرة :
دارالفكرالعربي .

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٢) الأبعاد الأساسية للشخصية، الإسكندرية
:دارالمعرفة.

عبد النبي ،سعيد رشيد (٢٠٠٦) الإصلاح الإداري في العراق ، رؤية سياسية ،مجلة
دراسات عراقية ،العدد (٥) ،تموز ٢٠٠٦.

العطار،أسعد تقي عبد محمد والداغستاني، سناء عيسى (٢٠٠٤) الالتزام الأخلاقي
وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية لدى موظفي الدولة، مركز البحوث التربوية
والنفسية : جامعة بغداد.

عيسوي، عبد الرحمن(١٩٨٥) القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت: الدار
الجامعية.

كاظم،علي مهدي (١٩٩٤) بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية لطلبة المرحلة
الإعدادية في العراق ،أطروحة دكتوراه غيرمنشورة ،جامعة بغداد، كلية الآداب
بغداد.

النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية
.....حسن فارس عبود طبرة

المجلس المشترك لمكافحة الفساد (٢٠١٠) الإستراتيجية الوطنية لمكافحة الفساد
٢٠١٠-٢٠١٤: جمهورية العراق.

مصلح، عيبر (٢٠٠٧) النزاهة الشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد، القدس :
الإئتلاف من أجل النزاهة والمساءلة - أمان .

ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان : دار
المسيرة .

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٩) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٤، عمان : دار
المسيرة.

مس، بولو كونجر، جونو كاجان، جيروم (١٩٨٦) أسس سيكولوجية الطفولة المراهقة
، الكويت : مكتبة الفلاح.

نمر ، سهام كاظم (٢٠٠٩) مقياس الصحة النفسية وعلاقته بسمات الشخصية لدى
طلبة المرحلة الإعدادية (بناء وتطبيق) ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة
بغداد، كلية التربية للبنات ، بغداد.

هيئة النزاهة (٢٠٠٨) التقرير السنوي لسنة ٢٠٠٨، بغداد : مطبعة ديوان الوقف
السنوي.

وزارة التربية، جمهورية العراق (١٩٨٨) التشريعات التربوية، إعداد المشاور القانوني
لوزارة التربية، الجزء الثاني، بغداد: مطبعة وزارة التربية رقم (٣).

Allport, G. W. (1937) *Personality – A psychological interpretation*. New York : Henry Holt and company.

Cronbach, R. (1951) *Coefficient Alpha and Internal Structure of tests psychometric* , vol. (16), No. (4).

Guilford, J.P. (1959) *Personality* , New York : McGraw-Hill.

- Transparency International (2009) *Global Corruption Report 2009, corruption and the private sector*, New York: Cambridge University Press.
- Oxford Companion to Philosophy (1995). In: Honderich, T. (Ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Olson, M. Leanne (1998) *The Assessment of Moral Integrity Among Adolescents And Adults* , unpublished doctoral dissertation , University of Wisconsin , Madison.
- Olson, M. Leanne (2002) *The relationship Between Moral Integrity , Psychological Well-Being, and Anxiety*, CHARIS journal , the Institute of Wisconsin Lutheran College, Summer 2002, Volume 2, Number 1, p. 21-28.
- Wirtz, E. Frances (2007) *The Moral Integrity Development of Nursing Students in Two-Years College*, unpublished doctoral dissertation in education, Montana State University, Bozeman, Montana.

أثر التعليم المدمج في تحصيل طلبة كلية التربية

د. سالم عبد الله

مشكلة البحث

تعاني كليات التربية في الجامعات العراقية من نقص شديد في المهارات التقنية والتكنولوجية الحديثة، برغم من وجود قسم الحاسوب والذي يعنى بنوعية من الطلبة وفق منهج دراسي معين لا يساعد إلا في إعداد وتدريب نوعيات معينة من البرمجيات والمهارات ، إلا أن المهارات التقنية الأخرى مثل المهارات التي تتعلق بالبرمجيات المتخصصة ذات النوعية التعليمية التي تبني المهارات الأساسية في استخدام التقنية التكنولوجية الحديثة تكاد تكون معدومة وان وجدت فهي إما أن تكون بسبب عوامل خاصة بطلاب معين أو نتيجة اجتهاد ذاتي بسبب ظروف عمل طالب أو مجموعة من الطلبة خارج نطاق الكلية ، ولا يوجد لحد الآن إي مقرر دراسي ضمن المنهج الدراسي الجامعي يكون مسؤول عن تنمية وتطوير القدرات والمهارات الأساسية لاستخدام تكنولوجيا التعليم بشكلها الصحيح تتسجم مع معطيات الثورة التكنولوجية العالمية أو حتى على الصعيد المحلي ، كما أن اغلب كليات التربية لا تمتلك الكادر المتخصص في مجال تكنولوجيا التعليم ، فالطالب الجامعي وعلى وجه التحديد خريجي كليات التربية يعانون من نقص في المهارات الأساسية التي يحتاجها خريج الكلية عند انخراطه في مضمار العمل المهني التخصصي ، ونقصد هنا مهاراته التقنية الأدائية وتفاعله مع الأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة والتي لا يوجد لها أساسا أي مقرر دراسي يتضمن تلك المهارات والتي يفترض أن يحصل عليها الطالب من خلال ذلك المقرر ، وحتى أن وجد فانه لم يأخذ حقه الطبيعي وفق سياق المنهج الدراسي ضمن عدد ساعات تدريسه ، ولم تهئ له المستلزمات والإمكانات اللازمة لتنفيذه ، وعليه فقد أصبح من الضروري جدا بل لزاما تهيئة الفرصة لتزويد طالب كلية التربية بتلك

المهارات الأساسية اللازمة لحياته المهنية في ظرف الحالي وفقا لمعطيات ومستجدات التطورات الحاصلة في المقررات الدراسية وفي ثورة التكنولوجيا العالمية ، وهنا تلعب مادة المناهج وطرائق التدريس والتقنيات التربوية التي يدرسها طالب كلية التربية في المرحلة الثالثة بجميع الأقسام دورها الهام بتزويد الطالب ببعض من تلك المهارات الأدائية الأساسية للطالب من خلال إعادة وتطوير برامجها وتغيير أساليب التدريس وتنويع طرائقها بما يتلاءم مع ما يحدث من تطورات وقفزات نوعية في المعلومات وفي تقنية نقلها للطالب ، ولكن هناك بعض المشاكل تعترض تنفيذ خطة المقرر الدراسي وفق ما يتطلبه الوضع الحالي نذكر منها الآتي :-

- الساعات التدريس المقررة للمفردات التي سوف يتضمنها مقرر طرائق التدريس .
 - الإمكانيات والتجهيزات التي يجب توفرها لتفعيل الأنشطة الأدائية المطلوبة.
 - المكان المناسب لأداء تلك الأنشطة (المختبر التكنولوجي)
 - إعداد البرمجيات المناسبة وطريقة تنفيذها .
 - كفاءة الكادر المتخصص وفقا لتقنيات التكنولوجيا التعليمية الحديثة .
 - تصميم محاضرات المقرر الدراسي بما يتناسب مع شبكات الانترنت المحلية والعالمية .
 - إعداد وبناء اختبارات نموذجية تتناسب مع طريقة التدريس بالتعليم المدمج.
- ومن خلال نواحي القصور والسلبيات التي تعترض العملية التعليمية المذكورة آنفا والتي تعاني منها اغلب جامعات والكليات في العراق ، ومنها كليات التربية وجد الباحث حاجة ضرورية لإجراء هذا البحث لبيان مدى فاعلية التعليم المدمج على مستوى التحصيل ورفع مهارات وقدرات الطالب الجامعي وصولا إلى جودة في الأداء.

أهمية البحث

نشهد اليوم تغيرا جذريا في مختلف مجالات الحياة وأصبحت التكنولوجيا الحديثة وكل تقنياتها الهائلة مركزا مهما في مقياس نمو وتطور المجتمع وأول ما يقاس هو مستوى التقدم الحاصل في مجال التربية والتعليم لان مؤسساته هي مصدر إنتاج الكوادر التخصصية الكفوءة ومنها بالتأكيد مؤسسات التربية والتعليم الذي شهد تطورا سريعا فلم يعد المدرس المصدر الوحيد للمعلومات في العملية التعليمية، ولم تعد الوسائل التعليمية بصيغتها التقليدية كافية للحصول على المعلومة ، بل أصبحت الوسائل التعليمية التقليدية تعاني من قصور كبير في ظل التطور والتقدم الحاصل في مجال المعرفة العلمية والتكنولوجيا المتقدمة والتي أصبحت ماردا عملاقا يصعب السيطرة عليه بل أخذت مدى ابعاد مما موجود في المؤسسات التربوية من تقنيات وإمكانات ، حيث تفوقت تقنية الآلة في مستوى الاستخدام التقليدي لتصل إلى مستوى المهارة التقنية الفنية عالية الجودة في مختلف أنشطة الحياة العامة والخاصة الاجتماعية منها والمهنية ، كما أن مصادر الحصول على المعرفة العلمية والاجتماعية والثقافية بجميع مجالاتها المختلفة تنوعت وتوسعت بشكل كبير بفضل وجود (الكومبيوتر Computer) الحاسوب متعدد الاستخدام من خلال البرمجيات المتنوعة والمتطورة والتي أعطت مدى بلا حدود لتسهيل الحصول على المعلومة بمختلف نوعياتها أو تدريب الطلبة على مختلف المهارات الحسية وتنمية قدراتهم وقابلياتهم ، كما أن وشبكات الإنترنت والانترنت المتفرعة العالمية منها والمحلية لعبت دورا كبيرا لا يقل أهمية عن دور البرمجيات ، مما جعل الفرد يقف عاجز أمام الكم الهائل من المعرفة ومن البرمجيات المختلفة حيث أدى ذلك إلى حدوث تفاوت كبير وفجوة عميقة بين مستوى إعداد وتأهيل الطالب الجامعي وما يحدث من تغيرات علمية تكنولوجية هائلة على الصعيدين المحلي والعالمي، ونتيجة لهذه المفارقة الغريبة بزر لنا مفهوم (الأمية التقنية أو التكنولوجية) والتي تعني بإطارها العام الجهل في استخدام الأجهزة وتقنيات التكنولوجية الحديثة بغض النظر عن المستوى التعليمي أو

التحصيل العلمي للشخص وبالطبع ينطبق هذا القول على المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها الأولية والجامعية ، ويكتسب التدريس الجامعي خصوصية ذات أهمية قصوى ، لأن الطالب الجامعي هو القيادي الذي يتم إعداده للمستقبل وهو الذي سيتفاعل مع كل المتغيرات الحاصلة وهو الذي سيتحمل عبء المسؤولية في البناء والنقد الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي مستقبلا ، وعليه لا بد من إعداده وتأهيله بشكل جيد بما يتلاءم والمتغيرات الحاصلة في المجتمع والعالم ، فلم تعد التكنولوجيا وتقنياتها الحديثة وسيلة للترف أو اللهو (٢٣: ص ٢١) ، بل أصبحت ركنا أساسيا في معظم مرافق الحياة العامة والخاصة ، وأصبحت الركيزة الأساسية لمعظم البرامج التعليمية العلمية منها والإنسانية مما حدا بجميع المؤسسات التربوية والمناهج الدراسية العالمية والمحلية إلى إدخال التكنولوجيا بجميع تقنياتها الحديثة والمستحدثة في مقرراتها الدراسية بل أنها استحدثت أقسام وميادين متخصصة لتكنولوجيا التعليم والتي أصبحت كيانا مستقلا بحد ذاته، وكمثال على ذلك كما في الدول الأجنبية والعربية منها... (اليابان ،أمريكا، انكلترا، كندا،الأردن ،قطر،عمان، مصر،سوريا،السعودية،عُمان، ..الخ)، وقد شهدت بعض الجامعات العراقية قفزات نوعية في هذا المجال ولكن ليس بالمستوى الذي نطمح له، وتكمن أهمية هذا البحث في تقديم نموذج تعليمي جديد باستخدام المقرر تقنية تكنولوجيا التعليم والبرمجية التعليمية بطريقة دمجها بالتعليم (وجهها . لوجه) الطريقة التقليدية المحاضرة لطلبة المرحلة الجامعية في مقرر طرائق تدريس العلوم بكلية التربية . ابن الهيثم - قسم علوم الحياة.

وتأتي أهمية هذا البحث من كونها :

- ١- قد يسهم هذا البحث في الكشف عن طرائق تعلم جديدة وذلك بالتركيز على المتعلم من خلال تطبيق النظريات التربوية الحديثة.

٢- يمكن أن يشجع هذا البحث الأساتذة المختصين والتربويين ومصممي البرامج الحاسوبية التعليمية على توظيف العملية المنظمة للتصميم التعليمي في تصميم البرامج الحاسوبية التعليمية وإنتاجها واستخدامها.

٣- قد يكشف هذا البحث بعض المعوقات الفعلية التي تحد من استخدام تقنية التكنولوجيا الحديثة ومنها البرمجيات التعليمية ومواقع التعليم على شبكات الانترنت.

أهداف البحث : يهدف البحث إلى معرفة :

اثر تفعيل التعليم المدمج على تحصيل طلبة كلية التربية قسم البيولوجي في مادة طرائق تدريس.

فرضيات البحث :

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي صاغ الباحث الفرضية الرئيسة التالية :-
• لا يوجد فرق في متوسطات الاختبار التحصيلي الكلي عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة التجريبية التي تدرس (بالتعليم المدمج) والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

أما الفرضيات الفرعية التي تضمنها البحث فهي كما يأتي .

١. لا يوجد فرق في متوسطات الاختبار التحصيلي من الاختيار المتعدد عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة التجريبية التي تدرس (بالتعليم المدمج) والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

٢. لا يوجد فرق في متوسطات الاختبار التحصيلي (الصح والخطأ) عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة التجريبية التي تدرس (بالتعليم المدمج) والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

٣. لا يوجد فرق في متوسطات الاختبار التحصيلي (المقالي الموجه) عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة التجريبية التي تدرس (بالتعليم المدمج) والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

حدود البحث .:

اقتصر البحث الحالي على .:

١. الصف الثالث الدراسات الصباحية / قسم البيولوجي / كلية التربية . ابن الهيثم / جامعة بغداد.

٢. مقرر دراسي لمادة المناهج وطرائق التدريس وتقنيات تربوية لعام دراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

تعريف المصطلحات :-

التعليم المدمج (Blended Learning)

- Harvey singh: التعليم المدمج هو تعليم يجمع بين نماذج متصلة وأخرى غير متصلة من التعليم وغالبا تكون النماذج المتصلة Online من خلال الانترنت Internet او من خلال الانترنت Intranet وبالنسبة للنماذج غير المتصلة Offline تحدث في الصفوف التقليدية (٣٧:ص ٥١).
- ميلهيم (Milheim) : التعلم المدمج بأنه ذلك " النمط من التعلم الذي يمزج بين خصائص التعليم الصفي التقليدي والتعلم عبر الانترنت في نموذج متكامل ، بحيث يُستفاد من الإمكانيات المتاحة لكل منهما في تعليم الطلاب" (٤٠: ص ٦٣).
- استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت. (٣٩: ص ١٣٢). نمط من مداخل التدريب والتعلم التي

تدمج بين مميزات التعلم وجهاً لوجه (Face to Face) (FTF) والتعلم الإلكتروني e-Learning. (٣٥:ص ١١٠)

- التكامل المدروس للخبرات التعليمية المكتسبة من التعلم وجهاً لوجه داخل الفصول الدراسية مع الخبرات المكتسبة التعلم عبر الإنترنت .
- نوع من التعلم الذي يجمع بين التعلم المتاح على الإنترنت مع التعلم وجهاً لوجه . (٢٦:ص ٣٣)
- نوع من مداخل التدريب والتعلم التي تركز على تحسين تحقيق الأهداف التعليمية من خلال المزج بين التطبيق المناسب لتكنولوجيا التعلم ، مع الأسلوب المناسب للتعلم الشخصي ؛ لإكساب المهارات المناسبة للشخص المناسب في الوقت المناسب . (٢:ص ٤٩)

التعريف الإجرائي: هو طريقة التدريس يتم فيها استخدام الوسائط التكنولوجية التقنية الحديثة كبرمجيات الحاسوب وشبكات الانترنت والانترنت متداخلة مع طرائق التدريس التقليدية (المحاضرة).

التحصيل Achievement: هناك عدة تعريفات للتحصيل الدراسي منها :

- **تعريف المعجم الموجز في المصطلحات التربوية له بأنه** " الجهد الذي يتحقق للمرء من خلال الممارسات التعليمية والدراسية ، والتدريبية في نطاق مجال تعليمي ، بما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية المعطاة أو المقررة عليه ، ويقاس ذلك الجهد ويقدر بالاختبارات والامتحانات والوسائل القياسية المختلفة التي تلجأ إليها المؤسسات التعليمية (١٤: ص ٦٣)

- **تعريف معجم التربية والتعليم فهو:** ما يحصل عليه الطالب من معلومات وعادات ومواقف زيادة على ما عنده ، وذلك نتيجة لعملية التعليم والتعلم في الوقت نفسه (٣٤:ص ٨١)
 - **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** " المعلومات والمهارات المكتسبة في المواضيع الدراسية وتقاس عادة بالامتحانات أو العلامات التي يقدرها المعلمون " [نجار (٣: ص ١٩)
 - عرفه صلاح الدين علام بأنه " مدى استيعاب التلاميذ لما تمت دراسته وتعلمه من خبرات معينة في مادة دراسية معينة " . (٢٠: ص ١٠٢)
 - عرف قورة التحصيل الدراسي بأنه " الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية معينة أو مجموعة مواد دراسية مقدراً بالدرجات " . (٢٨: ص ٦٥)
- التعريف الإجرائي :** يعرف الباحث التحصيل الدراسي لغرض هذه الدراسة بأنه :
- المعلومات والمهارات التي يحصل عليها الطالب من خلال عملية التعليم والتعلم و يقاس ذلك الجهد ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المعدة لهذا الغرض.
- الإطار النظري: .**

إن هدف التعليم الجامعي الرئيسي هو إعداد الكوادر المهنية المتخصصة الكفوءة التي تستطيع التكيف وتلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات السوق المحلي والعالمي ، وهذا يتطلب توفير المهارات الأدائية المناسبة التي تتناسب وحجم التطور العلمي والتكنولوجي والتقني ، مما يستدعي أن تكون المناهج الدراسية ومقرراتها في المرحلة الجامعية على مستوى عالي من الاستعداد والتنوع المهاري المعرفي في توفير الخبرات التعليمية للطلاب وفق لما استجد في مجال المناهج الدراسية ومنها التعليم المدمج(Blended Curriculum) والذي يعتبر من أنسب ما يمكن استخدامه

كوسيلة لنقل الخبرات المعرفية التعليمية للطلاب ، وهنا لا بد من التطرق إلى معنى التعليم المدمج ولماذا أصبح ضرورة ملحة يجب على وفقها تحديث أسس التعليم الجامعي (٨:ص٨٨).

كما يهدف التعليم الجامعي إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وأساليب توليد المعرفة. فإذا تعلم الفرد طريقة الحصول على المعرفة واكتسب المهارات الضرورية لتوليدها، حقق التعليم الجامعي أهدافه، إذ يمكن ذلك الطالب الجامعي من متابعة تعلمه وبحثه في المستقبل. ان أهم دور للتعليم الجامعي هو تحقيق حاجات الطالب الإبداعية، وحاجات المجتمع العملية. ولعل التعليم المدمج، هو انسب الطرق لتعويد المتعلم على التعلم المستمر، الأمر الذي يمكنه من تثقيف نفسه وإثراء المعلومات من حوله، إضافة إلى أن ما يتميز به من خصائص، كمرونة الوقت وسهولة الاستعمال. (١١:ص٦٥).

فمنذ عام ٢٠٠٣ م نشرت العديد من البحوث والدراسات التي تقارن بين نشاط المتعلم في التعليم التقليدي (وجها لوجه FTF) والتعليم عن بعد أو التعليم الالكتروني باعتبارها محاولات ثمارها التعليم المدمج متمثلة في شكل نماذج للمكونات ومن هذه المحاولات ما قدمه بادرول خان لإطار عمل للتعليم المدمج متمثل في ثمانى مكونات أساسية هي (تصميم الواجهة ،تقني،تربوي ،مؤسسي،أخلاقي،مصادر الدعم ،إدارة،تقويم). (٧ : ص ١١)

ويعد التعليم المدمج (المتمازج) نمطا تعليميا تعليميا له جذور قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرائق التعلم واستراتيجياته مع الوسائل المتنوعة، وتستخدم له مصطلحات من مثل: التعلم المتمازج (Blended Learning)، والتعلم الهجين (Hybrid learning)، والتعلم المختلط (Mixed Learning) (Orey,2002)، وهو بالتالي قد يتنوع بشكل كبير جدًا، لأن حدوث التعلم من خلاله يعتمد على عناصر متعددة، منها على سبيل المثال: الخبرة، والسياق، والطلبة، وأهداف التعلم، والمصادر.

وهذا يعني أنه ليس هناك إستراتيجية واحدة للمزج. والتعلم المدمج الناجح مثل وصفة طهي ناجحة أو معزوفة موسيقية ناجحة. فبمقدار ما يتم مزج مكونات متكاملة ومتجانسة ومنسجمة تدعم العناصر الأساسية المختلفة المكونة للتعلم بشكل ملائم وعملي، يكون التعلم المتمازج ناجحا وفعالا. (٢٤: ص ٣٥).

كما أظهر تطبيق التعلم المزيج واستخدامه في التعليم الجامعي ، سواء كان بحوث ودراسات فردية ، أو تجارب لعدد من الجامعات في دول مختلفة نجاحه ؛ والذي أرجع لمتعته بمجموعة من الميزات ، فقد أظهرت نتائج تطبيق التعلم المزيج في كلية الاتصال بفلوريدا تمتع هذا النمط بمجموعة من المميزات ، منها : توفيره لوقت كامل وكافي للمعلم لقيامه بالشرح ومهامه التدريسية ، وكذلك للطلاب لفهم المقرر المعرفي ، كذلك ساعد استخدام التعلم المزيج علي إجراء المناقشات ، وتنمية الاستقرائية والاستنتاجية لدى الطلاب ، كما قلل من مرات وأوقات تواجد الطلاب داخل الحرم الجامعي ؛ ومن ثم تقليل التكلفة المادية الخاصة بالمواصلات للوصول إلى الكلية ، وتواجد عدد قليل من السيارات في الانتظار على مدار اليوم ، واستخدام أفضل لمساحات الفصل الدراسي الفارغة (Hijazi, and others, 2006) ، بينما كشف استخدام التعلم المزيج في الجامعة الماليزية عن مجموعة من المميزات، منها : تحسين جودة ونوعية التعلم المُقدم للطلاب ، ومقدرته علي إرضاء رغبات الطلاب المختلفة وتحقيقها (٦: ص ١٥) .

هناك عدد من الدراسات التي تناولت تعريف التعلم المتمازج منها دراسة دريسكول (Driscoll) حيث أشارت إلى أن هناك أربعة معانٍ مختلفة لمعنى التعلم المدمج وهي:

- المدمج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي مثل: (الصفوف الافتراضية المباشرة، والتدريس المعتمد على

السرعة الذاتية، والتعلم التعاوني، والفيديو، والصوت، والنصوص) وقد أيد ساين (Singh) ذلك. (٩:ص٧٦)

- مزج طرائق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة مثل: (البنائية، السلوكية، المعرفية) لإنتاج تعلم مثالي مع أو بدون استخدام التقنية.
- مزج أي شكل من أشكال التقنية، مثال على ذلك: (شريط الفيديو، CD، التدريب المعتمد على الويب، أفلام) مع التدريس من قبل المدرس وجهًا لوجه.
- مزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تؤثر على الانسجام بين التعلم والعمل، وقد أشار بيرسن (Bersin) كذلك إلى أن هذا هو تعريف التعلم المتمزج. (٤١:ص١١٠)

مزايا التعلم المدمج:

تشير كثير من الدراسات إلى مزايا التعلم المدمج فعلى سبيل المثال أشارت دراسة وينغارد (Wingard, 2005) إلى زيادة التفاعل بين الطلبة بعضهم مع بعض، وبين المعلم والطلبة، وزيادة نسبة التعلم لدى الطلبة، بينما تشير دراسة ساندس (Sands, 2002) إلى أن المحادثة في التعلم التقليدي متأثرة سلباً بالجدول الأكاديمي؛ ويرى كل من: راي وتروها (Reay, 2001; Troha, 2003) أن التعلم المدمج يؤدي إلى تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم بشكل عام. (٣٨:ص٦٦)

وأما في دراسة جراهام وألن ويوري (Graham, Allen, & Ure, 2005) التي تبحث عن أسباب اختيار الطلبة للتعلم المدمج، وجد أن أسباب الطلبة تتمثل في ثلاثة، وهي: تحسين أساليب التدريس: حيث يصبح التعلم بواسطة التعلم المدمج معتمداً أكثر على استراتيجيات التفاعل في التعلم، استراتيجيات تعلم الزميل لزميله، واستخدام الاستراتيجيات المركزة حول المتعلم. وزيادة المرونة. وتأثير فاعلية الكلفة. (٥:ص٢٥)

يتميز التعليم المدمج ، باختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة وإذا كانت المحاضرة هي إحدى طرائق التدريس المعتمدة على إلقاء المعلومات، فإن استخدام الوسائط التقنية الأخرى بالاشتراك معها، يساعد في التخلص من المظاهر السلبية للتعليم التقليدي، الذي يعتمد على إلقاء المعلومة بالقراءة من قبل المحاضر. (١٥ : ١)

إذ يجب أن يساعد التعليم على التفكير والإبداع والابتكار من خلال مشاركة فعالة بين المدرس والطالب، وتساعد الوسائط التقنية المستخدمة في إيصال المعلومات، إذا استخدمت بالشكل المناسب، في خلق الأجواء بين المدرس والطالب. (١٠:ص ٥٧).

لذا يعد التعليم المدمج مكملًا لأساليب التعليم التربوية العادية، ويعتبر هذا التعليم رافداً كبيراً للتعليم الجامعي التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المقصودة من التعليم والتربية. وهي تجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات. (٢٩:ص ٤٧)

ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعماً له، بصورة سهلة وسريعة وواضحة. ولن يكون استخدام التعليم المدمج ناجحاً، إذا افتقر لعوامل أساسية من عناصر تتوفر في التعليم التقليدي الحالي. فهذا الأخير يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة أو غير مرئية، حيث يشكل الحضور الجماعي للطلاب أمراً هاماً، يعزز أهمية العمل المشترك، ويغرس قيماً تربوية بصورة غير مباشرة. من خلال

النصوص المكتوبة مما يدفع إلى التفكير بعمق بالنصوص التي يتم التعامل بها. (٧:ص ٥٧).

إن الهدف الرئيسي لكل المؤسسات التربوية هو توفير الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على التعامل مع المتغيرات وتتمتع بأنماط تفكير إبداعية كان لابد من التركيز على تطوير التعليم بأساليب تخدم أنماط المتعلمين مستقيدة من النظريات والأساليب الحديثة ومحتظة بالأصالة والموضوعية في المناهج الدراسية فكان التعلم المدمج blended learning بمفهومه هو احد أشكال التعليم الحديث الذي يستخدم فيه المواد التقليدية والتقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في غرفة الصف. (٤:ص ٢٧)

إلا أن البعض من التربويين والخبراء في مجال التربية والتعليم يرى، أن التعليم المدمج أو التعليم المعتمد على التقنية الحديثة، قد يلقي مقاومة تعيق نجاحه، إذا أخل بسير العملية التعليمية الحالية، أو هدد أحد أطرافها، المعلم والمتعلم، وهما يمثلان المكونات الأساسية، إضافة إلى المناهج التعليمية، والبرامج الإدارية. ولهذا السبب يعد من الشروط الأولى لنجاح هذا المنهج في التعليم، الذي ينبغي أن يكون مكملًا للمناهج الدراسية التقليدية، ولكي يتم ذلك لا بد إن يكون المعلم قادرا على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الوسائل المختلفة للاتصال مما يتوجب أن تتوفر لدى الطالب الجامعي المهارات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي والانترنت والبريد الالكتروني، وتوفير البنية التحتية والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل هذا التعليم إلى غرف الصفوف. إضافة إلى توفير البرمجيات والأجهزة اللازمة لهذا النوع من التعليم. (٢٦:ص ٢٣).

مكونات التعليم المدمج:

إن مكونات التعليم كانت محصورة في الماضي في الفصول الدراسية التقليدية (بما فيها قاعات المحاضرات والمختبرات) والكتب والملخصات، أما اليوم فإنه يمكن المزوجة أو الدمج بين اتجاهات التعلم المختلفة لتشمل ما يأتي:

الصيغ المادية التزامنية: Synchronous physical formats

- الفصول الدراسية والمحاضرات التي يشرف عليها المعلم/ المدرب.
- مختبرات وورش العمل اليدوي.
- الرحلات الميدانية.

الصيغ الشبكية التزامنية، التعلم الإلكتروني الفوري Synchronous online formats (Live eLearning):

- الاجتماعات الإلكترونية.
- الفصول الافتراضية.
- الندوات والبث من خلال الشبكة العنكبوتية.
- التدريب. coaching
- الرسائل المباشرة.

صيغ التعلم الذاتي غير التزامنية Self-paced, a Synchronous formats :

- الوثائق وصفحات الإنترنت.
- وحدات التدريب المعتمدة على الحاسب أو الشبكة العنكبوتية.
- مجتمعات التعلم الشبكية، ومجموعات النقاش. (٣٠: ص ٢٥٥)، (٢٥: ص ٨٩)
- تضم خبرات التعلم المدمج أنماط التعلم الشبكي online learning وغير الشبكي، ويتم التعلم الشبكي من خلال تقنيات الإنترنت ، أما التعلم غير الشبكي يتم في المواقع الصفية التقليدية، ومن الأمثلة على هذا النوع من التعليم المدمج البرامج التي تتطلب بحثا في المصادر باستخدام الشبكة العنكبوتية web ودراسة المواد

المتاحة خلال جلسات تدريبية واقعية في الصفوف الدراسية وبإشراف الموجه. (٣١:ص ٩٥)

بالرغم من وجود سلبيات وتخوف قد يكون مشروعا في إدخال تقنيات التعليم التكنولوجي الحديث والمتمثل باستخدام كل الإمكانيات التعليمية التكنولوجية الحديثة الالكترونية والشبكية وغيرها التي تعطي حرية كبيرة للطلاب في الوصول إلى المعرفة التي قد لا تكون صادقة أو لا يبذل الطالب فيها الجهد المطلوب في الوصول إلى المعلومة ، وقد يواجه التعليم المدمج انتقادا لازعا من قبل بعض التدريسيين كونه سيؤدي إلى إرباك في المنهج الدراسي الجامعي لأنه غير معد أصلا للتدريس وفق التعليم المدمج ، وان أدوات القياس والتقييم قد تواجه صعوبة حقيقية في تقدير درجة الطالب المستحقة، لكن الضرورة والحاجة الملحة في الوضع الراهن تجبرنا أن نجد حولا ناجعة لأهم المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي ، وطالبا اليوم يعاني من تدني في مستوى الكفايات الإعداد والتأهيل ليكون مدرسا مواكبا لأغلب أساسيات التعليم التكنولوجي ، ووفقا لما تم عرضه آنفا تبرز أهمية هذا البحث كونه يمثل رافدا يصب في تطوير التعليم الجامعي والوقوف على أهم المشكلات التي يعاني منها التعليم الجامعي .

الدراسات السابقة:

دراسة بويل وبرادلي وآخرون : Boyle & Bradlley (2003) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة معدلات نجاح المتعلمين في تعلم البرمجة باستخدام التعلم المدمج ، من خلال عرض المحاضرات باستخدام برنامج العروض التقديمية (Power point) ومع الكتروني (WebCT) يستخدمه المتعلمون من الداخل وخارج المعهد، على عينة تكونت من (600) طالب وطالبة في اثنتين من المعاهد ، ودلت النتائج عن وجود تحسن ملحوظ في معدل النجاح بين المتعلمين في كلا المعهدين بعد استخدام

التعلم المدمج وأظهرت النتائج تقييم ايجابي للعناصر الرئيسة للتعلم المدمج. (٣٣:ص٦٦)

دراسة الفشتكي (2004) :- هدفت للتعرف إلى فاعلية تدريس الأحياء باستخدام برنامج حاسوبي مصمم وفقاً لمدخل النظم (التعليم المدمج) في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب، تكونت عينتها من (114) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة دمشق تخصص معلم صف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (58) طالباً وطالبة درسوا باستخدام البرنامج الحاسوبي المقترح، ومجموعة ضابطة تكونت من (56) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية. ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة، تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في كل من اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب البعديين، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من اختبار التحصيل ومقياس الاتجاهات. (٢٥:ص٨٦)

دراسة الجودي والهديب (2005) :- هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الحاسب الآلي وملحقاته في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالطائف في مقرر تقنيات التعليم واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (77) طالباً من طلاب العلوم والرياضيات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ضمت (36) طالباً، تم تدريسهم وحدات منهج تقنيات التعليم باستخدام الحاسوب وملحقاته، ومجموعة ضابطة ضمت (41) طالباً، تم تدريسهم وحدات المنهاج نفسها بالطريقة التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بفروق ذات دلالة إحصائية في كل من اختبار التحصيل البعدي المباشر، واختبار التحصيل المؤجل، ومقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب. (٣٢: ص٤٨).

دراسة Sevinç Gülseçen & others (٢٠٠٥) هدفت الى معرفة تأثير التعليم المدمج على دافعية الطلبة في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في تركيا، ووضعت الفرضية التي تنص على أن التعليم المدمج يساهم في زيادة اهتمام طلبة من الجامعات الخاصة الذين ليس لهم اهتمامات في المقررات المدمجة ويجعلهم أكثر حماساً، واختيرت عينة من الطلبة في جامعتين مختلفتين عددهم (40) طالباً من كل جامعة، وتم استطلاع آرائهم من خلال استبانته قبل نهاية تدريس المقرر وبعده، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المدمج يتيح للطلاب فرصاً متساوية، بصرف النظر عن كونهم يدرسون في القطاع الخاص أو القطاع الحكومي الجامعي ودافع النجاح يعتمد على القدرات الفكرية للمتعلم ، واتجاهاته وطريقة تعلمه واحتياجاته الخاصة. (٤١:ص٤٨)

دراسة الشمري (٢٠٠٧) :- اتبعت المنهج التجريبي على عينة قدرها (64) طالباً في الصف الثالث المتوسط في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة حفر الباطن، في المملكة العربية السعودية، حيث هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيلهم واتجاهاتهم نحوها، وقد قام الباحث بتوزيعهم على مجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية ، درست موضوعات جغرافية باستخدام أسلوب التعليم المدمج والأخرى ضابطة درست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي. ولقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين هم ا : اختبار تحصيلي صمم خصيصاً لأغراض الدراسة، واستبانته قياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج. ولدى جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، تمخضت الدراسة عن النتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى 0.05 الدلالة بين العلامات الكلية تعزى إلى أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس الجغرافيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- تمتع طلبة العينة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام التعليم المدمج.

وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي الجغرافيا، وتشجيعهم على استخدام أسلوب التعليم المدمج في التدريس. (١٧:ص ٢)

دراسة الشومل (٢٠٠٧) :- سعت إلى تحديد مفهوم التعليم المدمج وخصائصه وفوائده والعوائق التي تقف في سبيل تطبيقه . ودراسة إمكانية تطوير مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات لدى شريحة محددة من الهيئة التدريسية والطلبة، وتطوير إستراتيجية تساعد في وضع الأسس التي يمكن إتباعها لنشر الثقافة الحاسوبية في الجامعات الفلسطينية، وإلى تطوير مهارات استخدام التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم، مثل الحاسوب وتطبيقاته المختلفة ومصادر المعرفة الإلكترونية، وغرس مفهوم التعلم الذاتي، وذلك من خلال المزج بين التعليم الصفّي والتعليم الإلكتروني بنسب متساوية لخلق ثقافة حاسوبية لدى المدرسين والطلبة، كما هدفت إلى دراسة إمكانية استخدام التعليم المتعدد الوسائط، من خلال تطوير مهارات استخدام الحاسوب لدى شريحة محددة من الهيئة التدريسية والطلبة في جامعة بيت لحم . كما هدفت إلى تطوير إستراتيجية تساعد في وضع الأسس التي يمكن إتباعها لنشر الثقافة الحاسوبية في الجامعة من أجل تشجيع الهيئة التدريسية على استخدام وسائل التقنية الحديثة في التدريس والبحث، وتشجيع الطلبة على استخدامها، وتنمية قدراتهم الخاصة بطرق البحث والحصول على المعلومات وتوصلت الدراسة إلى أن:

التعليم الجامعي المدمج ، نموذج يتميز بالعديد من الفوائد، تتمثل في اختصار الوقت والجهد والتكلفة، إضافة إلى إمكانية تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المعلم والطالب على توفير بيئة تعليمية جذابة . ورغم تلك الأهمية لهذا النوع من التعليم والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه، إلا أن الاستخدام لا زال في بداياته نتيجة للعديد من الصعوبات والتحديات، التي يمكن إيجازها من خلال التجربة في جامعة بيت

لحم ، وهي: التوعية الاجتماعية، فلسفة التعليم القائمة في الجامعات التقليدية، البرامج والمناهج، البنية التحتية للتدريب والتأهيل. (٥:ص ٣٩)

دراسة عبد العاطي والسيد، (2007): - أثر التعليم الالكتروني والتعليم المدمج في تنمية المهارات و التصميم والإنتاج لمواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعليم الالكتروني، أجريا دراستهم على عينة عددها 36 طالبا وطالبة قسموا إلى ثلاث مجموعات متساوية ، مجموعتين تجريبيتين درست المجموعة التجريبية الأولى البرنامج عن طريق التعليم الالكتروني ني عبر الانترنت ، و درست المجموعة الثانية البرنامج عن طريق التعليم المدمج أما المجموعة الثالثة درست بالطريقة التقليدية وقد استخدم اختبارات تحصيلية و مقياس أداء المهام ومهارات التصميم والإنتاج لمواقع الويب ومقياس اتجاه الطلاب نحو تكنولوجيا التعليم الالكتروني و قد خرج الباحثان بالنتائج التالية:

(١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في الجانب المعرفي لمهارات التصميم والإنتاج لمواقع الويب التعليمية للمجموعات الثلاث.

(٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم التقليدي ومتوسطات التحصيل في الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طرق التعليم الالكتروني لصالح التعليم التقليدي.

(٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم التقليدي ومتوسط التحصيل في الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم المدمج.

(٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في الجانب المعرفي لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم المدمج ، ومتوسط درجات التحصيل في الجانب

المعرفي، لمجموعة الطلاب الذين درسوا عن طريق التعليم الالكتروني ، لصالح التعليم المدمج.

٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في الجانب الأدائي لمهارات التصميم والإنتاج لمواقع الويب التعليمية للمجموعات الثلاث.

٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات التحصيل في الجانب الأدائي لمهارات التصميم والإنتاج لمواقع الويب التعليمية لطلاب المجموعتين التجريبيتين.

٧) لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس اتجاه الطلاب نحو تكنولوجيا التعليم الالكترونية. (٢٢:ص ٢٧)
دراسة أبو موسى (2008) :- ما أثر التدريس بطريقة التعليم المدمج لمقرر التدخل وقت الأزمات والطوارئ على تحصيل الدارسين مقارنة بالطريقة التقليدية؟

لقد أظهرت نتائج التجربة الأولية لتطبيق التعليم المدمج في جامعة القدس المفتوحة نتائج استثنائية؛ إذ وجد أن تحقيق الأهداف التعليمية قد تحقق في وقت أقل بنسبة 50% من الاستراتيجيات التقليدية، وأنه من الممكن من خلال استخدام هذه التقنية تخفيض كلفة السفر والانتقال لأماكن التعلم إلى نحو 85 % ، ولقد أثبتت تجربة الباحثين أن استخدام التعليم المدمج حسن من أداء الطلاب وزاد من معرفتهم للمقرر الدراسي بشكل ملحوظ دون المخاطرة بالراحة والتكلفة. (٢٣:ص ٣٨)

دراسة محمد عيد حامد عمار (2010) فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية

التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه

أجريت الدراسة على عينة من طلبة الثانوية (الإعدادية) الصناعية حيث تمثلت بمجموعتين ضابطة عددها (٣٣) طالبا وتجريبية عددها (٣٥) وقد أعد الباحث اختبار تحصيلي ، واختبار لقياس التخيل البصري واختبار لقياس الاتجاه ، كما قام الباحث بإعداد صفحات ومواقع انترنت وتم عرضها واستخدامها من قبل المجموعة التجريبية ، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذات الاختبار القبلي والبعدي وقد

أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية. (٢١: ص ١)

مناقشة الدراسات السابقة:-

إن الدراسات التي تم عرضها في هذا البحث تم حصرها ضمن فترة عام (2000) لأن مفهوم التعليم المدمج قد برز بشكل واضح في مجال التربية والتعليم ، نتيجة لدخول تقنية التعليم وتكنولوجيا التعليم وشبكات الانترنت والاتصال التفاعلي التعليمي الالكتروني، مما أدى ذلك إلى إجراء العديد من الدراسات والبحوث لمعرفة اثر تلك المتغيرات التكنولوجية في التعليم ، وعند بيان التشابه والاختلاف بين تلك الدراسات المذكورة وفقا لما يأتي.:

١) المستوى الدراسي للعينة .:

لقد اتفقت دراسة (Sevinç Gülseçen & others) ودراسة (الجودي والهديب)، ودراسة (الشومل)، ودراسة (عبدالعاطي والسيد)، ودراسة (ابو موسى) مع الدراسة الحالية من حيث المستوى الدراسي لعينات البحث ، اذ اجروا الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة الجامعية وهي مرحلة (البكالوريوس)، وهذه تتناسب مع أهداف هذه الدراسة التي تعنى بالتدريس الجامعي .

بينما لم تتفق دراسة (الفشتكي)، ودراسة (الشمري)، ودراسة (محمد عيد) حيث أن عينة الدراسة اشتملت على طلبة من المرحلة الثانوية، ولم تتفق الدراسات مع الدراسة الحالية في حجم عينة البحث وكانت حجم عينة دراسة (الفشتكي)، مكونة من (114) طالبا وطالبة، وهي اقرب حجم عينة لهذا البحث.

٢) منهجية البحث.:

لقد اتفقت كل من دراسة (الجودي والهديب) ودراسة (Sevinç Gülseçen & others) ودراسة (ألمشمري) ودراسة (عبدالعاطي والسيد) ودراسة (أبو موسى)، ودراسة (محمد عيد) مع منهجية هذه الدراسة من خلال استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة، ذات الاختبار ألبعدي، واتفق مع هذا البحث دراسة (الفشتكي)، ودراسة (ابو موسى)، ودراسة (محمد عيد) بمعرفة اثر التعليم المدمج على التحصيل.

أما من جانب المقرر الدراسي فلم تتفق جميع الدراسات المذكور آنفاً مع البحث الحالي ، كما أن جميع الدراسات لم تتفق مع هذا البحث من حيث إجراءات البحث وإعداد وسائل وأدوات البحث ، حيث اعد الباحث اختبار تحصيلي شامل يتضمن ثلاث أنواع من الأسئلة (الاختيار من متعدد ، صح والخطأ ، المقالية) .

إجراءات البحث :

قام الباحث بالإجراء الآتية : .

• **التصميم التجريبي المستخدم ::**

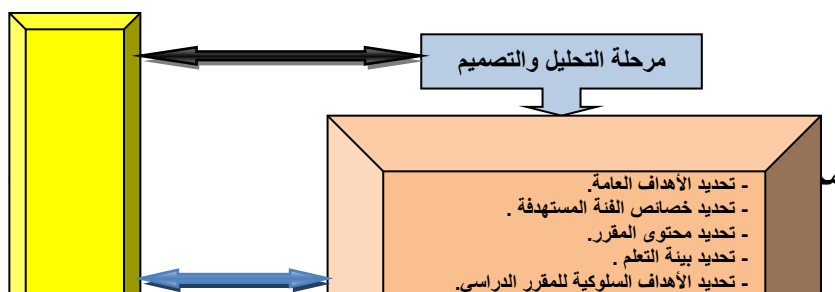
استخدم الباحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي وفق الآتي

جدول رقم (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

اسم المجموعة	التجانس	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	تكافؤ	التعليم المدمج	التحصيل	بعدي
الضابطة	تكافؤ	الطريقة التقليدية (المحاضرة)	التحصيل	بعدي

أولاً : تصميم برنامج التعلم المزيج وإنتاجه :

قام الباحث بتحليل عديد من نماذج التصميم والتطوير التعليمي ولاسيما النماذج المتخصصة في تصميم برامج التعلم المدمج، ومنها نموذج عبداللطيف الجزار (١٩٩٤) ، ونموذج محمد عطيه (٢٠٠٣) ، ونموذج "هانج وزو" Haung and Zhou (٢٠٠٥) ، ونموذج وليد يوسف (٢٠٠٧) ، ونموذج حسن البائع والسيد عبد المولي (٢٠٠٨) ، وفي ضوء ما أسفر عنه تحليل النماذج سالفة الذكر ؛ توصل الباحث لبناء نموذج لتصميم برنامج التعلم المزيج يناسب طبيعة البحث ، ويعرض الشكل التالي النموذج المقترح لتصميم برنامج التعلم المزيج وإنتاجه في هذا البحث (١٨: ص ٧٧).



شكل رقم (١) : نموذج تصميم برنامج التعلم المدمج المستخدم في البحث الحالي

• مجتمع البحث

لقد مثل مجتمع البحث طلبة الصف الثالث / الدراسات الصباحية والمسائية / قسم علوم الحياة/ كلية التربية . ابن الهيثم/ والممثل بثلاث شعب دراسات صباحية، وشعبتان دراسات مسائية حيث كان المجموع الكلي لطلبة الدراسات الصباحية (١٩٥) طالبا وطالبة ، أما المجموع الكلي للدراسات المسائية فكان (١٣٣) طالب وطالبة ، لذا يكون مجتمع البحث الكلي (٣٢٨) .

• عينة البحث

١. لقد قام الباحث باختيار عينة قصدية للبحث من طلبة الصف الثالث/ دراسات صباحية / قسم علوم الحياة / كلية التربية . ابن الهيثم ، وذلك كونها تنتظم في الدوام الرسمي المقرر كما أن عدد الساعات المقررة لمادة المناهج وطرائق التدريس هي (ساعتان نظري)، بينما تم تقليص محاضرة المقرر الى (ساعة واحدة) في الدراسات المسائية ، وقد تم توزيع الطلبة إلى ثلاث صفوف بشكل عشوائي وهي على التوالي (أ، ب، ج) ، وقد تم اختيار شعبتين عن طريق إجراء القرعة ووقع الاختيار على شعبتي (أ) و (ج) .

٢. كان عدد الطلبة في شعبة أ (٦٣) طالبا وعدد الطلبة في شعبة ج (٦٦) طالبا .

٣. تم استبعاد الطلبة المرقن قيدهم و التاركين والراسبين لغرض إجراء التكافؤ بين المجموعتين

وقام الباحث بإجراء التكافؤ والتجانس بين طلبة الشعبتين وحسب الآتي :-

- من حيث عدد الذكور والإناث لكل من الشعبيتين (أ) و (ج) ، وفق الجدول الآتي .:

جدول (١) يوضح توزيع الطلبة على المجموعتين التجريبية والضابطة وفق الشعب

العدد الكلي الصافي	العدد الصافي		المستبعدين		عدد الإناث	عدد الذكور	العدد الكلي	الشعبة
	إناث	ذكور	إناث	ذكور				
٥٩	٣٧	١٨	٢	٢	٣٩	٢٠	٦٣	الثالث (أ)
٥٩	٣٧	١٨	٢	٤	٣٩	٢٢	٦٦	الثالث (ج)

ملاحظة : . المستبعدون من نتائج البحث هم تاركو الدوام والراسبون.

٤. قام الباحث بإجراء القرعة لتحديد المجموعة التجريبية والضابطة عن طريق السحب العشوائي في القرعة وقد ووفقا لذلك كانت الشعبة (أ) مجموعة ضابطة والشعبة (ج) مجموعة تجريبية .

٥. تم تقسيم المجموعة التجريبية والضابطة إلى مجموعات وذلك عن طريق الاختيار الطلبة أنفسهم للطلبة الذين العمل معهم كمجموعة ، حيث كان عدد الطلبة في كل مجموعة (٥) ويجب أن تحتوي كل مجموعة على اثنين من البنين وثلاث من البنات وكان عدد المجموعات الفرعية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ١٣ عشر مجموعة فرعية .

• المقرر الدراسي :

١) قام الباحث بالاطلاع على مفردات مقرر مادة المناهج وطرائق التدريس والتقنيات التربوية والمحدد ضمن كتاب المناهج الدراسية لكيات التربية في العراق للجنة القطاعية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حيث حدد المقرر بـ (٣ ساعات) على مدى فصلين دراسيين ومتضمن (٣٢ أسبوعا) ، بينما التطبيق الفعلي ساعتان في الأسبوع .

٢) قام الباحث بإعداد المحاضرات بشكل متكامل لكل المحتوى المعرفي المقرر ضمن المفردات الأساسية مع إضافة بعض المفردات الحديثة والمعاصرة وفقا لما تقتضيه ضرورات البحث الحالي وقد تم تقسيم المحاضرات على عدد

الأسابيع الدراسية خلال الفصلين الأول والثاني كما هو موضح في الملاحق

جدول رقم (٣)

• أدوات الاختبارات والتقويم: .

قام الباحث بإعداد أدوات القياس والتقويم وأدوات الواجبات والأنشطة وفق الآتي: .

(١) اعد الباحث اختبار تحصيلي وفق مفردات المقرر الدراسي لمادة المناهج

وطرائق التدريس والتقنيات التربوية كما هو مبين في الملاحق جدول رقم (٥) .

(٢) تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين تخصص المناهج وطرائق

التدريس والقياس والتقويم كما هو موضح في الملاحق جدول رقم (١) .

(٣) تم تعديل وحذف بعض فقرات الاختبار التحصيلي كما موضح في الملاحق

جدول رقم (٣)

(٤) لقد تألف الاختبار من ثلاث أنواع من الأسئلة كان السؤال الأول من الاختبار

المتعدد مكون من (٥٠) فقرة ، أما السؤال الثاني كان من (صح أو خطأ) أما

السؤال الثالث فكان من الأسئلة الاستكشافية الموجهة (المقالية) المقننة.

(٥) وضع الباحث معيار قياس الاختبار كآآتي :

أ - السؤال الأول أعطيت له (٥٠ درجة) لكل فقرة ذات إجابة صحيحة (+١)

والخاطئة (-١)، حيث وضعت ملاحظة أن الإجابة الخاطئة تلغي الإجابة

الصحيحة.

ب - السؤال الثاني أعطيت له (٢٥ درجة) لكل فقرة صحيحة الإجابة (+٢,٥)

والخاطئة (-٢,٥)، حيث وضعت ملاحظة أن الإجابة الخاطئة تلغي الإجابة

الصحيحة .

ج - السؤال الثالث أعطيت له (٢٥ درجة) حيث يبحث الطالب عن الأخطاء اللغوية

والعلمية وإعادة كتابة خطة درس نموذجية وفقا لعناصر خطة الدرس النموذجية

لكتابة خطة درس نموذجية وكل عملية نقص لإحدى عناصر الخطة يتم خصم درجتان .

د - لقد تم وضع إجابة نموذجية لأسئلة الاختبار الثلاث وتم عرضها على الخبراء كما هو مبين في الملاحق جدول رقم (٦) وقد تم الاتفاق على الإجابة بإجماع الخبراء .

هـ . قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية والتي تمثلت بصف الثالث شعبة (ب) من قسم علوم الحياة الدراسات الصباحية حيث كان عدد طلبة (٥٥ طالبا). بعد استبعاد التاركن والمرقن قيدهم ، وذلك لبيان مدى صلاحية الاختبار ، وقد أظهرت النتائج بعد إجراء العمليات الإحصائية باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة والتي سيتم التطرق إليها لاحقا صلاحية الاختبار كما هو مبين في ملحق رقم (٤).

و . لقد تم إجراء الصدق والثبات واحتساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار وكانت النتائج كما موضحة في الملاحق في الجدولين المرقمين (٣،٤) .

• المقرر الالكتروني وشبكة الانترنت وتقنيات تكنولوجيا التعليم..

قام الباحث بإعداد محتوى المقرر الدراسي لمادة المناهج وطرائق التدريس والتقنيات التربوية على وفق مفردات المقرر الدراسي للجنة القطاعي للمناهج الدراسية ضمن وزارة التعليم العالي كما موضح في الملاحق جدول رقم (٢) .

١. صمم الباحث محاضرات على برمجيات (Word , PowerPoint)

٢. قام الباحث بإنشاء موقع على شبكة الانترنت عام لجميع الطلبة لاستلام المحاضرات بالتتابع وكان بهيئة منتدى تعليمي علمي ، كما قام بفتح بريد الالكتروني عام لجميع الطلبة الذين يدرسون بالتعليم المدمج كما قام بفتح بريد الالكتروني خاص لغرض الاتصال بشكل خاص مع الطلبة الذين يمتلكون مواقع انترنت وبريد الالكتروني كما الآتي .:

1-salemsalemy@gmail.com

- 2- biology3class@gmail.com
- 3- biology3oulom@gmail.com
- 4- educationbiology@gmail.com
- 5- teachingmethod@gmail.com
- 6- examenbiology@gmail.com
- 7- technologys666@gmail.com
- 8- salemsalemy@hotmail.com
- 9- almosawy65@yahoo.co.uk
- 10- almosawisalem@maktoob.com
- 11- www.facebook/almosawy65@yahoo.co.uk
- 12- www.twitter/salemsalemy@gmail.com
- 13- [http:// educationtechno.3oloum.org](http://educationtechno.3oloum.org)
- 14- <http://technolog3bio.3oloum.or>

٤. أعد الباحث الخطط الدراسية والوضع جدول لإلقاء المحاضرات المعدة حسب ما تم تصميمه للمجموعة التجريبية والضابطة وقام الباحث بتقديم المحاضرات بنفسه لكل المجاميع البحث .
٥. اعد الباحث سجلات الحضور حسب أسماء الطلبة وتسلسلهم ويتم تسجيل الحضور عن طريق توقيع الطالب شخصيا .
٦. قام الباحث بتجهيز المستلزمات والأدوات والأجهزة التقنية التكنولوجية وبمجهود شخصي والمتمثل بالآتي .:

- حاسب محمول (Lab Top) شخصي نوع (Dell)، كاميرا فيديو نوع (Sony) مع كاميرا تصوير ديجيتل ، جهاز عرض (Data Show).
- جهاز انترنت شخصي محمول ذات سرعة عالية يعمل على شبكة كلمات.
- طابعة ليزيرية نوع كانون وطابعة ملونة نوع إبسون TX210 .

٧. لقد أجرى الباحث إحصاء لعدد الطلبة الذين لديهم بريد الكتروني ومواقع انترنت وقام بتسجيل أسمائهم وقد كان عدد الطلبة الذين لديهم مواقع خاصة وبريد الكتروني في المجموعة التجريبية (١٥) طالبا وفي المجموعة الضابطة (١٣) طالبا.

٨. قام الباحث بتوجيه الطلبة في المجموعة التجريبية إلى فتح بريد الكتروني خاص وقد أصبح مجموع الذين فتحوا البريد الالكتروني الخاص (٥١) طالبا وطالبة ، وذلك من خلال الأنشطة والواجبات اليومية وكذلك صفحة خاصة على موقع الشبكات العالمية وشبكات التواصل الاجتماعي مثل :-

(Google ,Face book , twitter , notlog)

عمل الباحث على فتح موقع خاص له يتم فيه تسليم الأنشطة والواجبات وفقا للرسالة التي يتم تبليغها بشكل عام للطلبة داخل قاعة المحاضرات وللمجموعة التجريبية فقط ويتم استلام الواجبات عن طريق صفحة الموقع الخاصة بالباحث وذلك من خلال تحويل الواجب والنشاط على ملف خاص من نوع (Pdf) مع رسالة إشعار على الموقع البريدي الخاص بالباحث ، حيث يتم تسجيل إلا إشعار لكل طالب مع تسجيل الوقت واليوم للإرسال، في احد المواقع المصممة الآتية:.

٩. تم تكليف المجموعتين التجريبية والضابطة بنفس المهام والواجبات ، إلا أن الفرق بينهما هو أن الواجبات والمهام والأنشطة التي تقدم إلى المجموعة الضابطة تكون بطريقة المحاضرة (التقليدية) ، بينما يتم تكليف المجموعة التجريبية من خلال اعتماد التعليم المدمج عن طريق عرض الواجبات والأنشطة على مواقع الانترنت التي تم فتحها مسبقا المذكورة في الفقرة (٢) أعلاه.

مدة تطبيق البحث :-

تم تطبيق البحث منذ بدء الدوام الرسمي من ٢٠١٠/١٠/١ ولغاية ٢٠١١/٥/٣٠ حيث استمر التطبيق مدة عام دراسي (فصلين دراسيين) وقد انتهى التطبيق بإجراء

الامتحان الشامل في مادة المناهج وطرائق التدريس /لقسم علوم الحياة/ الصفوف
الثالثة/ الدراسات الصباحية .

إجراءات تطبيق البحث

- لقد قام الباحث بإعداد كافة مستلزمات البحث وتهيئتها منذ بداية الدوام الرسمي في ١٠/١٠/٢٠١٠
- تم وضع خطة عمل تدريسية لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية.
- تم تقسيم المجموعة الضابطة والتجريبية إلى مجموعات مصغرة كل مجموعة مكونة من ٤ - ٥ من الطلبة وحسب رغبة واختيار الطلبة .
- قام الباحث بتوزيع البحوث والواجبات والتقارير على المجموعات البحثية التي تم تقسيمها حسب اختيارات الطلبة للعمل ضمن تلك المجموعات.
- بعد إجراء التكافؤ بين المجموعتين وفق الوسائل الإحصائية قام الباحث بتدريس المجموعتين بنفسه وفق الجدول (٣) المدرج أدناه : .

جدول (٣) توزيع الحصص لطلبة الثالث بيولوجي / دراسات صباحية / للعام

٢٠١١ - ٢٠١٠

اليوم	٨,٣٠	٩,٣٠	١٠,٣٠	١١,٣٠	١٢,٣٠	١,٣٠	٢,٣٠
الأحد							
الاثنين							
الثلاثاء							
الأربعاء	الثالث بيولوجي / أ مجموعة ضابطة		الثالث بيولوجي / ج مجموعة تجريبية				
الخميس			الثالث بيولوجي ب استطلاعية				

- قام الباحث بإجراء اختبار لمادة المناهج والطرائق (امتحان فصل أول) لجميع الشعب بعد ستة أسابيع من بداية الدوام .
- وضع الباحث الأنشطة والواجبات ضمن المحاضرات لمقرر المناهج وطرائق التدريس وقد قام الباحث بتقسيم المحاضرات إلى أربع مجموعات (أولى،ثانية،ثالثة، رابعة) وكل مجموعة تضم (٤ . ٥) محاضرات متسلسلة وعلى التوالي، حيث يتم تسليمها إلى الطلبة بعد المحاضرة الأخيرة من كل مجموعة ، وتنزل على مواقع الانترنت العامة والخاصة وعلى مواقع البريدية الالكترونية الخاصة التي تم توزيع عناوينها على طلبة المجموعة التجريبية ، وبعد أسبوع تسلم إلى المجموعة الضابطة ،وذلك لضمان عدم سحبها ونقلها إلى طلبة المجموعة الضابطة .

- تم استخدام التقنيات التربوية والتكنولوجية أثناء عرض المحاضرات في قاعة المحاضرات وللمجموعة التجريبية ، بينما درست المجموعة الضابطة بطريقة المحاضرة التقليدية .
- قام البحث بتحديد موعد إجراء الامتحان الشامل لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وذلك في بداية الأسبوع الثاني من العطلة الربيعية والمصادف الأربعاء ٢٠١١/٢/٢ .
- أعطيت مدة إجراء الاختبار الشامل (شهرا ونصف) من تاريخ نشر نسخة الاختبار على مواقع البريدية الالكترونية وموقع المنتدى الخاص بالطلبة ، حيث تم نشر نسخة الاختبار يوم ٢٠١١/٢/١ ، وحدد يوم التسليم نسخة الامتحان في ٢٠١١ / ٤ / ١٣ للمجموعة الضابطة بقية الشعب الصفوف الثالثة ، ووضع جدول لتسليم الامتحان حسب الشعب وقد عمم الامتحان على جميع طلبة الصفوف الثالث كي لا يحدث ذلك إرباك بين الطلبة .
- طلب الباحث من كل طالب في المجموعة التجريبية إرسال رسالة بريد الكترونية يطلب فيها استلام رقمه ألامتحاني (Cod NO.) ويتم تثبيت تاريخ استلام الرسالة من قبل الباحث.
- قام الباحث بإعطاء نسخة الامتحان الشامل في القاعة المحاضرة مباشرة لكل طالب بعد يوم من نشره في المواقع الالكترونية على شبكة الانترنت ، وتم إعطاء رقم امتحاني لكل طالب . وأن تكون نسخة الامتحان المسحوبة ملونة وعلى ملف (Pdf) .
- قام الباحث بوضع الإجابة النموذجية لأسئلة الامتحان الشامل وتم عرضها على الخبراء وقد حصل اتفاق بين المحكمين بنسبة (١٠٠%) على جميع فقرات الاختبار كما هو موضح في الملاحق جدول رقم (٦).

- بعد استلام جميع نسخ الامتحان قام الباحث برفع أسماء الطلبة وإعطاء أرقام سرية جديدة وتم تحديد يوم ٢٠/٤/٢٠١١ لتصحيح إجابة الطلبة من قبل الطلبة أنفسهم وفقا للإجابة النموذجية التي تم طبع وتوزيع نسخ منها لجميع الطلبة المجموعتين ، وفقا لما يأتي .:
- ١. تم التأكد من حضور جميع الطلبة وفقا لسجل توقيع الحضور ولم يتخلف احد عن الحضور بسبب وضع شرط خصم عشرين درجة في حالة الغياب.
- ٢. قام الباحث بتجهيز الطلبة بأقلام تصحيح خاصة وقد وضع القلم جاف (الأحمر) للتصحيح وقلم جاف (البنفسجي) للتدقيق .
- ٣. وضع شروط صارمة للتصحيح والتدقيق هو عدم الشطب أو الحك أو استخدام حبر التصحيح ويكون وضع الدرجة عند طرف الخارجي لكل صفحة بنسخة الامتحان.
- ٤. كما وضع شروط للمدقق هو استخدام القلم (البنفسجي) ووضع دائرة حول التصحيح الخاطئ وتثبيته في ورقة خارجية ،وأي خطأ يكتشفه المدقق يكافأ بدرجتين مضافة على درجته في الامتحان الشامل وتخصم من المصحح درجتان على كل خطأ يرتكبه في التصحيح .
- ٥. يكتب الطالب المصحح اسمه وشعبته بالكامل والدرجة النهائية لكل نسخة اختبار قام بتصحيحها ويقوم الطالب المدقق بعمل التدقيق وتثبيت اسمه على نفس النسخة مع إضافة ورقة الأخطاء ترفق على النسخة إن وجدت ويثبت الدرجة النهائية بعد التدقيق .
- ٦. كل طالب مسؤول عن تصحيح نسخة امتحان واحدة فقط وأعطى وقت للتصحيح ساعة واحدة وللتدقيق ساعة واحدة وهذا الوقت كافي لتصحيح ثلاث أسئلة وفقا لنسخة الإجابة النموذجية .

- قام الباحث بتدقيق نتائج الدرجات النهائية قبل إعادة الأسماء (التصحيح وفق الأرقام السرية) ، وتم التأكد من قيمة الدرجة وقد كانت أغلب الأخطاء في جمع الدرجات وليس في عملية التصحيح.
 - قام الباحث بجدولة البيانات للمجموعتين الضابطة والتجريبية وتم استخدام الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات وفق المعادلات الإحصائية المناسبة.
- الإجراءات الإحصائية :**

- قام الباحث باستخدام الوسائل والمعادلات الإحصائية المناسبة كما يأتي :
١. معادلة كودر-ريتشاردسون
$$KR20 = r = k/k - 1[1 - \sum pq ls^2] \quad (٢٠)$$

الاختبار . (١٨:ص١٥٤)

 ٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي للاختبار ، والتجزئة النصفية
$$(١٩:ص٢٣٧).$$
 ٣. معادلة كودر - ريتشاردسون (٢١)
$$KR21 = 1 - \frac{\mu - (K - \mu)}{Ks^2} \quad (١٨)$$

(ص١٥٥)

 ٤. معادلة كوبر لاحتساب درجة اتفاق المحكمين في الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي .
 ٥. معادلة التمييز ومعامل الصعوبة بين فقرات الاختبار .
 ٦. معادلة اختبار (T-test)، لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

كما موضح :

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{(n_1 - 1) s_1^2 + (n_2 - 1) s_2^2}} \quad (١٩:ص٨٣)$$
 ٧. حساب التحليل التباين أحادي الطرف (ANOVA) (٢٧:ص٣٥١)
 ٨. لقد استخدم برنامج الإحصائي (PASW Statistics 18) ، نسخة حديثة ومتطورة لبرنامج

(SPSS) لحساب جميع المعادلات الإحصائية في البحث إصدار
٢٠٠٨. (١٣:٣-٥)

النتائج وتفسيرها:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة لمعرفة الفروق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك من خلال استخدام اختبار (T-test) ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ووفقا لما تبينه الجداول أدناه وكما يأتي .:

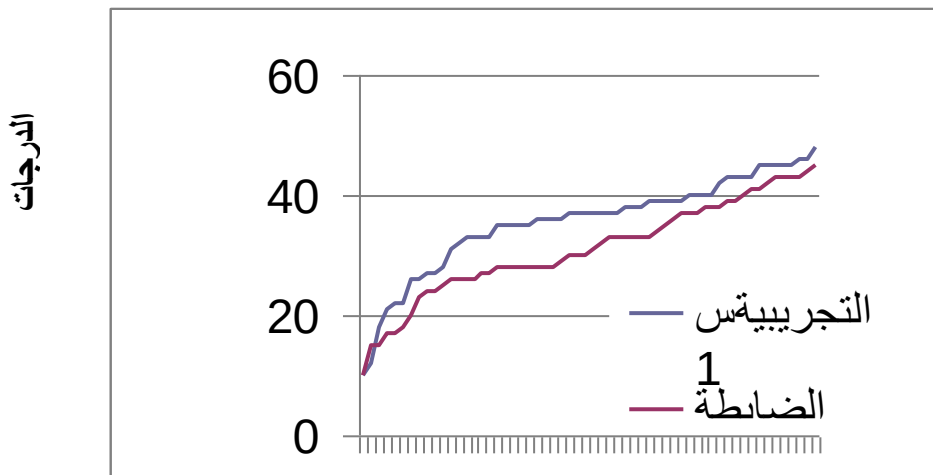
١. المقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة بالسؤال الأول (الاختيار من المتعدد) من الامتحان الشامل .

يتضح من الجدول (٤) أدناه أن القيمة التائية المحسوبة عند درجة الحرية (116) تساوي (3.334) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (0.001) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام (التعليم المدمج) قد تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

جدول رقم (٤)
القيمة الثانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاختيار من المتعدد (سؤال الأول)
الامتحان الشامل

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيم T-Test المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
المجموعة التجريبية (التعليم المدمج)	59	35.474	8.0136	116	3.334	0.001	دالة احصائية
المجموعة الضابطة طريقة التقليدية (المحاضرة)	59	30.491	8.2218				

شكل (٢) مخطط بياني يوضح فرق الدرجات بين المجموعة التجريبية والضابطة في الإجابات على السؤال الأول (الاختيار من المتعدد)



٢. المقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في السؤال الثاني (الصحيح ، الخطأ) من الامتحان الشامل

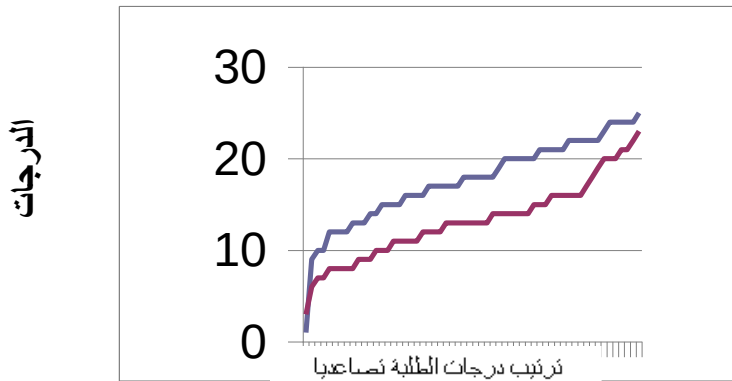
يتضح من الجدول (٥) أدناه أن القيمة التائية المحسوبة عند درجة الحرية (116) تساوي (5.435)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (0.001) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، مما يعني ذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام (التعليم المدمج) على الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية (المحاضرة).

جدول رقم (٥)

القيمة التائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار (الصح والخطأ) (سؤال الثاني) الامتحان الشامل

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيم T-Test المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (التعليم المدمج)	59	17.661	5.1213	116	5.435	0.001	دالة احصائية
المجموعة الضابطة طريقة التقليدية (المحاضرة)	59	13.050	4.0275				

شكل (٣) مخطط بياني يوضح فرق الدرجات بين المجموعة التجريبية والضابطة في الإجابات على السؤال الثاني (الصح والخطأ)



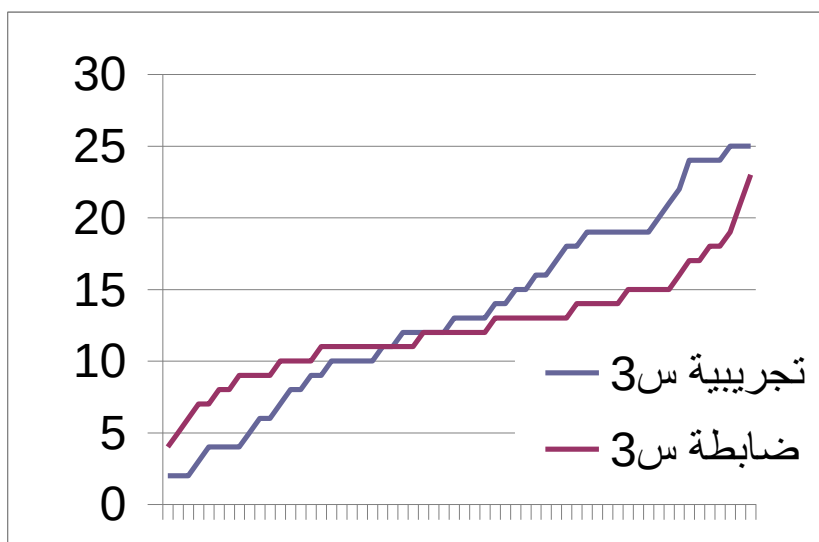
٣. المقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في السؤال الثالث (المقالي) من الامتحان الشامل .

يتضح من الجدول (٦) أدناه إن القيمة التائية المحسوبة عند درجة الحرية (116) تساوي (1.064)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (0.001) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة، مما يعني ذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام (التعليم المدمج) على الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية (المحاضرة).

جدول رقم (٦)

القيمة التائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المقالي (سؤال الثالث) الامتحان الشامل

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيم T-Test المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	59	13.254	6.7481	116	1.064	.290	0.05
المجموعة الضابطة طريقة التقليدية (المحاضرة)	59	12.203	3.4729				



شكل (٤) مخطط بياني يوضح فرق الدرجات بين المجموعة التجريبية والضابطة في الإجابات على السؤال الثالث (المقالي)

٤. المقارنة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات الكلية للامتحان الشامل

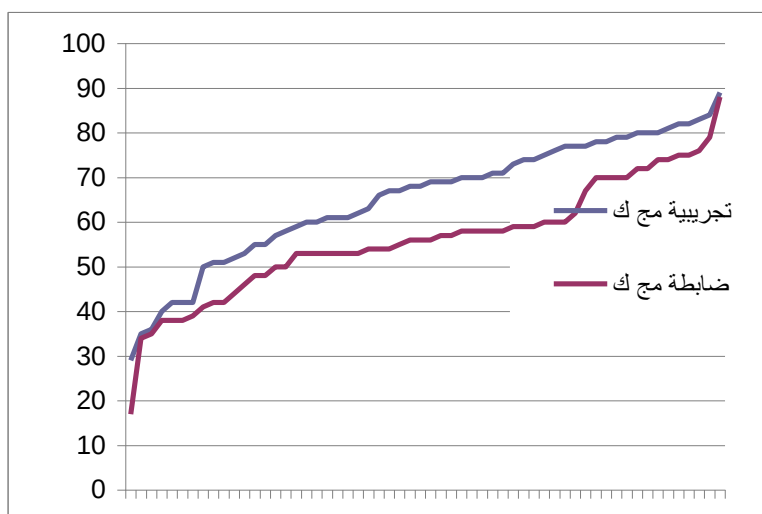
يتضح من الجدول (٧) أدناه إن القيمة التائية المحسوبة بين المجموعتين عند درجة الحرية (116)، تساوي (4.112)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (0.290) عند مستوى دلالة (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، لذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية ، مما يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام (التعليم المدمج) على الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية (المحاضرة).

جدول رقم (٧)

القيمة التائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة التحصيل الاختبار الكلي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيم T-Test المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
المجموعة التجريبية (التعليم المدمج)	59	65.813	10.22	116	4.112	.000	دالة احصائية
المجموعة الضابطة طريقة التقليدية (المحاضرة)	59	55.593	10.22				

شكل (٥) مخطط بياني يوضح فرق الدرجات بين المجموعة التجريبية والضابطة في المجموع الكلي للاختبار التحصيلي



• استنتاجات البحث:

- بعد تطبيق تجربة البحث وتحليل نتائجه تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات تم تلخيصها بان استخدام التعليم المدمج (Blended Learning) له .:
- (١) الأفضلية في تدريس مادة طرائق تدريس العلوم في مجال التعليم الجامعي والتي تتسجم مع تطور تقنيات وتكنولوجيا التعليم الحديثة .
 - (٢) الأفضلية في تحسين أداء الطالب الجامعي في التحصيل الموجه والحر ، بشكل عام ، وتحسين أداء الطالب الجامعي في التخصصات العلمية التي تحتاج إلى قدرات وقابليات عالية في الأداء العملي .
 - (٣) الأفضلية في تنمية مهارات التفكير العلمي والتعليم التعاوني والالكتروني .
 - (٤) الأفضلية في تفعيل طرائق وأساليب التدريس الحديثة والمعاصرة وفق المناهج الحديثة التي تؤكد على تفعيل دور الطالب وتحسين مهاراته .

• التوصيات .:

ومن خلال ما أفرزته نتائج هذا البحث واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:

أ - تفعيل استخدام التعليم المدمج ضمن المناهج الجامعية من خلال تحديث المقررات الدراسية ووضع برامج تطبيقية لخطوات التعليم المدمج ، في جميع المقررات .

ب - وضع خطوات وإجراءات هذا البحث كأساس عمل لتصميم محاضرات في دروس مختلفة .

ج . تشكيل لجنة عمل لتأسيس بنك الأسئلة والمحاضرات الجامعي لتكون مركز تعليمي مرجعي تطويري لرفع مستوى التعليم الجامعي من خلال الدمج والممازجة ما بين التعليم الشبكي الالكتروني والتعليم الرسمي التقليدي لغرض توفير فرص أفضل لتحسين نوعية أداء الطالب الجامعي .

• المقترحات .:

يقترح الباحث في ضوء ذلك القيام ببحوث ودراسات استكمالية لما لم يحققه هذا البحث وذلك من خلال إجراء الدراسات وكما يأتي .:

(١) أثر التعليم المدمج على تنمية المهارات العملية في مختبرات البيولوجي الجافة والتقليدية لدى الطلبة.

(٢) أثر استخدام التعليم المدمج في سرعة والجودة الأداء المختبري لطلبة الجامعة .

(٣) معرفة أثر تنمية الاتجاهات العلمية نحو استخدام التعليم المدمج لدى أساتذة الجامعة .

(٤) بناء معايير الجودة لأسس تفعيل التعليم المدمج ضمن مقررات المناهج الجامعية .

المصادر

١- إبراهيم ،وليد يوسف محمد (٢٠٠٧): أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في

توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية ،
مجلة تكنولوجيا التعليم، ع. ٢، مج. ١٧ مصر .

٢- أحمد، سالم احمد (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرشد ،الرياض.

٣- أحمد، محمد حسين (٢٠٠٤) : التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي، ط٢، مكتبة دار العلم ، بيروت.

٤- أحمد، يسري أحمد (٢٠١٠): التعليم المدمج خطوة لتطوير التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥- إسلام، جابر أحمد (٢٠٠٨) : أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية/ جامعة قناة السويس، السويس.

٦- أنور، علي حسن (٢٠٠٨) : تحديات التقدم نحو التعلم الإلكتروني ، المؤتمر والمعرض الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الإلكتروني "التعلم الإلكتروني وجودة التعليم والتدريب، ضمان المخرجات الجامعة الماليزية المفتوحة.

٧- البراوي، احمد عبد السلام (٢٠١٠): أثر إستراتيجية مبنية على التعليم المدمج على التحصيل المعرفي لدى طلاب المعتمدين على المجال بكلية المجتمع بالدوادمي، بحث مقدم إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، كلية التربية قسم تقنيات التعليم ، الرياض.

٨- جودت، احمد سعادة، وعادل السرطاوى (٢٠٠٧): استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

- ٩- حسن، حسين زيتون (٢٠٠٥) : رؤية جديدة في التعليم الالكتروني، الدار الصوتية للنشر والتوزيع ، الرياض.
- ١٠- حسن، علي حسن، سلامة (٢٠٠٥): التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، مجلة كلية التربية، المجلد ٢٣، العدد الخامس، جامعة جنوب الوادي، سوهاج .
- ١١- خصاونة، أمان صالح ، وآخرون (٢٠١٠): دراسة مقارنة للدمج التكنولوجي في العملية التعليمية بين جامعتين احدهما حكومية والأخرى خاصة، مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٦، العدد الرابع ، دمشق.
- ١٢- الخطابي، عبدالحميد عويد ، وآخرون (٢٠٠٤): مناهج التعليم في مواجهة تحديات العصر، مطبعة الرشد، الرياض.
- ١٣- ألزغبى، محمد بلال (٢٠٠٦): النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات الإحصائية، ط ٣ ، دار وائل للنشر ، عمان.
- ١٤- الزكي ، احمد عبد الفتاح (٢٠٠٣) : قاموس المصطلحات التربوية ، ط ١، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- ١٥- سيلز، باربرا، ريتشي ريتا (١٩٩٨): تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال، ترجمة بدر عبد الله الصالح ، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع ، الرياض.
- ١٦- الشلقاني، مصطفى (١٩٨٩): الإحصاء للعلوم الاجتماعية والتربوية ، ط ١، دار القلم للنشر، الكويت.
- ١٧- ألشمري، خالد عبد المحسن فالح (٢٠٠٧): أثر استخدام حاسوبي في تدريس مادة تقنيات التعليم على تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة الحائل، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، الحائل.

- ١٨- صادق ،آمال، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ١٩- عدس، عبدالرحمن (١٩٨١) : الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ط٢، ج٢، مكتبة الأقصى، عمان.
- ٢٠- علام، صلاح الدين (١٩٧٠): قلق الاختبار وعلاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي، القاهرة ، النهضة المصرية القاهرة .
- ٢١- عمار، محمد عيد حامد (٢٠١٠): فاعلية استخدام التعليم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاههم نحوه، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية، مصر .
- ٢٢- الغامدى، خديجة، على مشرف (٢٠٠٧): التعليم المؤلف blended learning بحث منشور، مجلة علوم الإنسانيّة، العدد ٣٥، السنة الخامسة ،كلية التربية / جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢٣- الغامدى ، خديجة على مشرف (٢٠١٠):فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج (Power point) لطلبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود/ كلية التربية قسم تقنيات التعليم.
- ٢٤- الغريب، زاهر إسماعيل (٢٠٠٩): التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- ٢٥- الفشتكي، هاشم موسى (٢٠١٠): نحو اثر تدريس الأحياء بمساعدة الحاسوب (CAI) في تحصيل طلاب العلوم بكلية المعلمين بتبوك واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد ٢+١، دمشق.

٢٦- القباني، نجوان، وحامد عبد الواحد (٢٠١٠): تحديات استخدام التعلم المزيج في التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، العدد ٣٤ ، سنة ٢٠١٠ ، الإسكندرية ٢٠١١.

٢٧- قطيط ، غسان يوسف (٢٠١١): حوسبة التدريس ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

٢٨- قورة، حسين (١٩٧١) اثر ممارسة الطلاب لمهارات التعليم المصغر في التحصيل الدراسي. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ٥ ، المجلد السابع. الدوحة.

٢٩- محمد ، عطية خميس (٢٠٠٣): منتجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة ، القاهرة .

٣٠- محمد عطية خميس (٢٠٠٨): من تكنولوجيا التعلم الإلكتروني إلى تكنولوجيا التعلم المنتشر « مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، عدد خاص القاهرة..

٣١- محمد علي، إسرائ رأفت (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإلكتروني المدمج في إكساب مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية لمعلمي التربية الخاصة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

٣٢- موسى ، عبدالله ، عبد العزيز (٢٠٠٥): استخدام الحاسب الالى في التعليم، مكتبة تربية الغد ، الرياض.

٣٣- المطيري، عواطف خالد (٢٠٠٧) : مقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة ، العدد ٣٥، عمان.

٣٤- شهراني، عامر عبد الله سليم (١٩٩٦) : العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي لدى الطلاب، مجلة التربية. العدد ١٨ ، السنة السادسة، الدوحة.

- 35- Brannan , Timothy Alan (2003): Learner interactivity in higher education :Comparing face-to-face hybrid and online , **DAI Dissertation Abstracts international**, Vol.63,no12,11.
- 36- Bonk, C. J. & Graham, C. R(2004): **Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs**. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing
- 37- Byrne, Declan(2004): **Blended learning, training reference**.co.uk
- 38- Harvey Singh 2003:Building effective blended learning program **"issue of educational technology**, vol.43, no.6.
- 39- Charles R.Graham (2004):blended learning system", john wiley&sons,san Francisco,2004.
- 40- Milheim,W.D.(2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended. Learning Courses . **Educational Technology** , Vol .46, No.6.
- 41- Node,H (2001) :**Blended Learning in K-12/Evolution of Blended Learning**, From Wiki books, the open-content textbooks collection.

الملاحق

جدول رقم (١) يوضح أسماء الأساتذة المحكمين وتخصصاتهم ومكان العمل

ت	اسم المحكم	اللقب العلمي	التخصص	عنوان العمل
١.	د. إحسان عليوي ناصر	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٢.	د. بسمة احمد محمد	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٣.	د. محمد علي حبيب	أستاذ مساعد	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٤.	د. نادية حسين يونس	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٥.	د. فاطمة عبد الأمير	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٦.	د. احمد عبدالزهرة	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
٧.	د. غازي خميس	أستاذ مساعد	طرائق تدريس / الرياضيات	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٨.	د. احمد عبيد	مدرس	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
٩.	د. م. أمل الاطرقي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
١٠.	د. فاتن محمود حسن	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم
١١.	الست نغم هادي	مدرس مساعد	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة بغداد / كلية التربية . ابن الهيثم

جدول رقم (٢) يوضح مفردات مادة المناهج وطرائق التدريس وخطة العمل

عدد ساعات التدريس = (٢ نظري) + (٢ عملي) = عدد الوحدات = ٣

معنى العلم والتكنولوجيا والتقنية .

❖ مكونات العلم

❖ خصائص العلم

❖ أركان وقواعد العلم

أهداف العلم

مفهوم المنهج

ⓧ تعريف المنهج ،

ⓧ النظرة القديمة والحديثة والمعاصرة للمنهج.

ⓧ أسس بناء المنهج الدراسي .

✓ الأساس الفلسفي.

✓ الأساس المعرفي .

✓ الأساس النفسي .

✓ الأساس الاجتماعي

أنواع المناهج الدراسية/ التقليدية والحديثة والمعاصرة

منهج المواد المنفصلة .

منهج المواد المتكاملة.

منهج المجالات الواسعة.

منهج النشاط.

المنهج المنظومي المعاصر.

المناهج الدراسية الحديثة .

عناصر المنهج الدراسي /

الأهداف / المحتوى / الطالب / طرائق التدريس / التقنيات التربوية / المعلم

بناء المناهج الدراسية ، التكامل المتتابع ، الاستمرار

الأهداف التربوية

الفصل الثاني

طرائق التدريس : تعريف كـ: (التدريس، الطريقة ، الأسلوب ، الإستراتيجية ، المنحى ،

المدخل)

أسس التدريس الجيد.

أنواع طرائق التدريس (المحاضرة ، المناقشة ، الاستقراء ، الاستنباط ،

الاستكشاف ، الاستقصاء ، حل المشكلات ، التعليم المبرمج ، العرض المباشر ،

التأكيدي (التجريبية) ، طريقة دالتون ، طريقة المشروع ، الألعاب التعليمية ،

تقسيم طرائق التدريس حسب :-

أ- دور الطالب ، المعلم ، المادة.

ب- عامل الزمن

ت- المختبر ودوره في تدريس العلوم

• فلسفة تدريس المختبر التعليمي .

• أهمية المختبر في التدريس

• أنواع المختبرات التعليمية وفق المنهج الدراسي الحديث.

السلامة المهنية في المختبر .

التقنيات التربوية:-

مراحل تطور التقنيات التربوية .

دور التقنيات التربوية في التدريس .

خصائص التقنية التربوية الناجح .

أنواع التقنيات التربوية .

التطبيقات العلمية لأعداد التقنيات التربوية.

الوسائط المتعددة

تكنولوجيا الاتصال التعليمي .

التخطيط في التدريس .:

- مفهوم التخطيط.
 - أنواع التخطيط .
 - الخطة التدريسية وأنواعها (السنوية ، الفصلية ، خط الدرس)
- التطبيقات العملية لخطط التدريسية .

خطة مساق تدريس المناهج وطرائق التدريس وتقنيات تربوية

الأنشطة والواجبات	التعليمات	المجموع الكلي %١٠٠
الحضور	الغيابات بعذر تحتسب وتخصم الدرجة	%١٥
الأنشطة والواجبات	كل ما يتم التكليف به داخل المحاضرة والمحاضرات المطبوعة	%١٠
التقارير والبحوث التعاونية	حسب المجموعات البحثية تضاف ١٠ درجات لكل طالب بالمجموعة للبحث المتميز في الامتحان الفردي	%٢٥
الامتحان الفصلي (١)	امتحان فردي	%٥٠
عطلة ربيعية	الأسبوع الثاني امتحان الانترنت الشامل	%١٠٠
الحضور	الغياب بعذر تحتسب وتخصم الدرجة	%١٥
الأنشطة والواجبات	كل ما يتم التكليف به داخل المحاضرة والمحاضرات المطبوعة	%١٠

الأنشطة والواجبات	التعليمات	المجموع الكلي %١٠٠
التقارير والبحوث التعاونية	تقارير بحثية فردية / البحث المتميز تضاف ١٠ درجات للطلاب في الامتحان الثنائي المزدوج	%٢٥
الامتحان الفصلي (٢)	امتحان ثنائي مزدوج لكل طالبين	%٥٠
	المجموع الكلي درجة السعي النهائي	%٣٠٠
		%٤٠

جدول (٣) يوضح معامل التمييز والسهولة والاتساق الداخلي للسؤال الأول (الاختيار من المتعدد) للعينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل السهولة	الاتساق الداخلي	الملاحظات
١،	0.70	0.68	٢٧،	67.4
٢،	0.54	0.61	٢٨،	69.4
٣،	0.58	0.62	٢٩،	81.4
٤،	0.61	0.67	٣٠،	71.2
٥،	0.73	0.62	٣١،	58.7
٦،	0.51	0.63	٣٢،	83.1
٧،	0.52	0.42	٣٣،	94.1
٨،	0.47	0.56	٣٤،	82.3
٩،	0.63	0.52	٣٥،	88.9
١٠،	0.45	0.56	٣٦،	74.3
١١،	0.55	0.62	٣٧،	75.4
١٢،	0.49	0.65	٣٨،	78.8
١٣،	0.74	0.71	٣٩،	76.2
١٤،	0.66	0.70	٤٠،	81.3
١٥،	0.79	0.77	٤١،	67.8
١٦،	0.52	0.62	٤٢،	65.4
١٧،	0.67	0.61	٤٣،	65.6
١٨،	0.58	0.62	٤٤،	73.9
١٩،	0.72	0.78	٤٥،	78.3
٢٠،	0.66	0.71	٤٦،	69.8
٢١،	0.44	0.48	٤٧،	75.6
٢٢،	0.54	0.61	٤٨،	64.8
٢٣،	0.58	0.62	٤٩،	66.7
٢٤،	0.61	0.67	٥٠،	55.6
٢٥،	0.65	0.59	٥١،	50.2
٢٦،	0.56	0.67	٥٢،	70.5

جدول (٤) يوضح معامل التمييز والسهولة والاتساق الداخلي للسؤال الثاني (الصح والخطأ)
ضمن للعيننة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	الاتساق الداخلي	الملاحظات
١،	0.58	0.62	53.8	
٢،	0.72	0.78	69.5	
٣،	0.33	0.45	74.6	
٤،	0.72	0.65	78.3	
٥،	0.54	0.61	65.6	
٦،	0.58	0.62	73.9	
٧،	0.61	0.67	62.8	
٨،	0.54	0.61	65.6	
٩،	0.58	0.62	73.9	
١٠.	0.61	0.67	62.8	

جدول (٥) يوضح أسئلة الامتحان الشامل لمادة المناهج والطرائق وتقنيات التعليم

الرقم السري

.....

كلية التربية ابن الهيثم
قسم البيولوجي / المرحلة الثالثة
الدراسات الصباحية/ المسائية

اسم المدقق والمرحلة والشعبة	الدرجة	السؤال	اسم المصحح والمرحلة والشعبة	الدرجة	السؤال
		س ١			س ١
		س ٢			س ٢
		س ٣			س ٣
الدرجة رقما $100\% =$ الدرجة كتابة:			الدرجة رقما $100\% =$ الدرجة كتابة:		
توقيع المدقق:			توقيع المصحح:		

امتحان الانترنت الشامل للعام للمناهج وطرائق التدريس وتقنيات تربوية للعام

٢٠١١ - ٢٠١٠

تاريخ التسليم: / / ٢٠١١ (يكتب من قبل مسؤول الاستلام)

اسم مسؤول الاستلام توقيع المسؤول

الاستلام.....

@@ ملاحظة:

- التسليم خلال مدة شهر من تاريخ نشره في (٢٢ / ١ / ٢٠١١).
- الكتابة بالقلم الجاف فقط وتسلم لمدرس المادة شخصيا من قبل الطالب وفق جدول التسليم المعلن للشعب
- يسقط حق الطالب بالدرجة بعد يوم التسليم ولأي عذر كان ولا تقبل التبريرات مطلقا.
- الإجابة على جميع الفقرات في جميع الأسئلة وأي ترك تعتبر إجابة خاطئة.

.....

Cod No.

.....

• اسم الطالب

• الشعبة: المجموعة.....

أسماء و رقم المجموعة البحثية :: ()

• (١)..... (٢)

• (٣).....

• (٤).....

الرقم السري

.....

• توقيع الطالب

س ١: ضع دائرة حول الإجابة الأكثر صحة لكل فقرة دون شطب أو حك أو تغيير في الفقرات
علما أن الإجابة الخاطئة تلغي الإجابة الصحيحة: (٥٠ درجة)

١. المدرسة النفسية التي ترى أن الإنسان كائن اجتماعي عاقل واقعي يرغب في التقدم باستمرار هي :

- أ. المعرفية. ب. السلوكية. ج. الاجتماعية. د. الإنسانية.

٢. مفهوم المنهج بمختلف اتجاهات لا بد أن يركز على الركن الذي يمثل الهدف الأساسي للتعلم والتعليم وهو :

- أ. المحتوى المعرفي. ب. مهارات المتعلم. ج. قابليات المدرس. د. طرائق التدريس

٣. المكونات الثقافية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الناضجين هي :

- أ. Specialists ب. Alternatives ج. Behaviors د. Universals

٤. من الفلسفة التربوية تنبثق :

- أ. الفلسفة العامة ب. الأهداف التربوية ج. الأهداف الاجتماعية د. السياسة التربوية

٥. يؤكد الاتجاه المعاصر للمنهج على:

- أ. خلق موازنة بين التعليم الرسمي وحاجات المتعلم ب. إعداد المتعلم وتكيفه مع المتغيرات عالمية.

ج. اعتبار المدرس منظم الخبرات المعرفية منظوميا. د. إعداد المتعلم للحاضر والمستقبل في المجتمع.

٦. من خصائص العلم ما يأتي ما عدا واحدة :

- أ. تراكمي بالملاحظة ب. مجموعة نظريات ج. موضوعي تجريبي د. عالمي إنساني

٧. اشمل تعريف للمنهج التقليدي بإيجاز يمكن التعبير عنه بأنه:

- أ. خبرات معرفية مقصودة موجه من قبل المدرسة. ب. المقرر الدراسي الذي يعطيه المدرس للطالب.

ج. التراث المعرفي الذي يكتسبه الطالب قسرا. د. المهارات الأساسية التي يحصل عليها الطالب.

٨. المعنى الأكثر صحة لمصطلح Experience هو :
أ. اكتساب المهارة من خلال التدريب.
ب. إعادة تشكيل عناصر موقف
ما بالمنطق العقلي.
ج. الألفة في تنظيم عناصر موقف معين.
د. الممارسة المستمرة وإعادة المتكررة لموقف ما.
٩. رغم أهمية الفلسفة والفن إلا أن العلم مبني أساسا على حقائق تتصف بكونها :
أ. نسبية
ب. ذوقية
ج. تجريدية
د. مطلقة
١٠. أفضل مثال لمفهوم المهنة (Professional) هو الآتي :
أ. طبيب جراح
ب. نقاش بناء
ج. خطاط ونحات
د. لاعب كرة.
١١. الأكثر تأثيرا في فعالية التدريس الجيد للخبرات المعرفية هي :
أ. المحتوى المعرفي المتجدد.
ب. قدرات وقابليات المتعلم .
ج. أساليب المدرس الشخصية.
د. الوسائط التكنولوجية التعليمية.
١٢. عبارة (الشمس مصدر رئيسي للطاقة) يطلق عليها :
أ. مبدأ علمي.
ب. حقيقة علمية.
ج. قاعدة علمية .
د. تعميم علمي .
١٣. الرابط الأساسي بين عمليات التعلم والتعليم للخبرات التعليمية المقصودة هو :
أ. الوسط الاجتماعي
ب. البيئة الحيوية
ج. المؤسسة التربوية .
د. التقاليد والأعراف.
١٤. للحصول على استبقاء الخبرات المعرفية لفترة أطول يجب أن يحدث تأثير عالي بالذاكرة :
أ. الأيقونة
ب. القصيرة
ج. الطويلة
د. الذهنية
١٥. .العنصر الذي ينتمي إلى عناصر المنهج ويشير إليه المقرر الدراسي هو :
أ. الأهداف التعليمية
ب. المحتوى المعرفي
ج. الأنشطة التعليمية
د. القياس والتقويم
١٦. أحسن طريقة تؤدي إلى تعليم فعال هي :
أ - الاستجابة لمتطلبات التلاميذ.
ب - معرفة الفروق الفردية

لدى التلاميذ.

ج - تخطيط الأنشطة لتعلم التلاميذ . د - تهيئة بيئة صفية جيدة

١٧ . الاتصال التعليمي التفاعلي يستند إلى أحد النظريات التعليمية الآتية :

أ - السلوكية الاشتراكية . ب - المعرفية المجالية .

ج . الاجتماعية المنظومية . د - الإنسانية الاجتماعية .

١٨ . أي مما يأتي يعتبر من أكثر العوامل المؤثرة في الأسس النفسية ؟

أ - التغيرات الوراثية التي يمتلكها الفرد . ب - المثيرات الطبيعية المحيطة بالمتعلم .

ج - تفاعل البيئة والوراثة بنسب متساوية . د - تفاعل البيئة والوراثة بنسب مختلفة

١٩ . العبارة التالية (الإنسان كائن حي يمتلك عمود فقري وهو من الفقريات) هي عبارة عن :

أ - حقيقة علمية مباشرة . ب - مفهوم علمي وصفي .

ج - حقيقة علمية حسية . د - تعميم علمي كمي .

٢٠ - الأهداف قصيرة المدى (S.R.G) هي التي تعنى :

أ - بالمقرر الدراسي وقابلة للتغيير والتطوير . ب - بنشاط الطالب والقابلة

للملاحظة للقياس .

ج - بالعملية التعليمية وقياس نسبة المادة المعرفية . د - بالمعلم وقياس كفاءته

التدريسية.

٢١ . أي من العبارات التالية يمثل خاصية من خصائص الفروق الفردية:

أ - الفروق في الدرجة وليس في النوع . ب - الفروق في السمات المزاجية

وليس النواحي العقلية.

ج - الفروق في السمات المزاجية و النواحي العقلية . د - الفروق في السمات بين

الذكور والإناث.

٢٢ . أي مما يأتي يعتبر شرطاً من الشروط الرئيسة للتعلم:

أ - طريقة التدريس . ب - النضج والنمو .

ج . التغذية الراجعة . د . الوسائل التعليمية.

٢٣ . المؤشر الحقيقي للتعلم هو :

أ - السلوك الأدائي للمتعلم . ب - كمية المعلومات لدى المتعلم .

ج - مستوى فهم المتعلم . د - درجة دافعية المتعلم .

٢٤. من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

أ - الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية. ب - الاتجاهات المعاصرة ومقتضياتها وخصائصها.

ج - حاجات المواطن ومطالب نموه ونضجه. د - متطلبات سوق العمل والتعليم في المجتمع.

٢٥. من أنواع النمو الذي يجب التركيز عليه وفقا للمناهج الدراسية للمرحلة الثانوية هي :

أ - النمو الاجتماعي العقائدي. ب - النمو العقلي والجسمي.

ج - نمو المهارات الأدائية. د - لم يتم ذكره فيما سبق.

٢٦. أي أنواع التقويم يصلح لتحديد نمو المعلومات والمفاهيم ؟

أ - الأولي. ب - التكويني. ج - الختامي. د - البنائي.

٢٧. عندما يكون الهدف معرفة مستوى المهارات التقنية يكون الاختبار من نوع :

أ - اختبار تحصيلي تقليدي. ج - اختبار عملي للقابليات. ب - اختبار ذكاء للقدرات. د - اختبار الأهداف السلوكية.

٢٨. تقسم طرائق التدريس بعد تقسيمات وفقا لما يأتي .:

أ - الفلسفة التربوية ، الأهداف التعليمية ، المعلم ، الأنظمة التربوية .

ب - الفلسفة التربوية ، عامل الزمن ، دور المتعلم ، المادة المعرفية.

ج - المنهج المعاصر ، المنهج التقليدي ، الأهداف التربوية ، التقنيات التربوية .

د - الوسائل التعليمية ، المقرر الدراسي ، عملية التدريس ، نشاط الطالب.

٢٩. واحدة من طرائق التدريس الآتية تركز على نشاط قدرات وقابليات الطالب بشكل حر .:

أ - الاستقصاء. ب - الإلقاء. ج - الحوار. د - الاكتشاف.

٣٠. واحدة مما يلي ليست من مزايا طريقة المحاضرة:

أ - الاقتصاد في وقت التدريس. ب - تعليم عدد من التلاميذ في زمن

محدد.

ج - تنمية الإبداع عند التلاميذ . د - الاقتصاد في التجهيزات الخاصة.

٣١. من شروط الرسالة التعليمية الناجحة أن:

أ - يكون المستقبل ماهراً في فك الرموز اللفظية وغير اللفظية
ب - يكون المرسل ملماً بالرسالة

ج - تثير في المستقبل شعوراً بحاجة لمحتوى الرسالة
ب - يكون المرسل عارفاً بخصائص المستقبل.

٣٢. يُعرّف الـ **Communication** في التربية بأنه العملية التي يتم عن طريقها:

أ - انتقال المعرفة من شخص إلى آخر تؤدي للتفاهم بينهما. ب - انتقال المهارات بين شخصين ضمن مجال المهنة .

ج - تحقيق الأهداف العقائدية والاجتماعية والثقافية. د - نقل الرسالة من فرد لآخر وباستخدام وسيلة ما.

٣٢. لتوفير الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة في عملية التعلم:

أ - تدريس سلطوي لحمل التلاميذ على التعلم. ب - تكليف الطلبة بأنشطة اثرائية خارج الدرس .

ج - ترك الحرية للطلبة بالمشاركة الطوعية. د - متابعة ومراجعة المادة المقررة من قبل الطلبة .

٣٣. عند صياغة الأهداف التعليمية يكون التركيز على:

أ - الاهتمام بالأهداف قريبة الأمد فقط.
ب - مشاركة التلاميذ في صياغة الأهداف غير ضرورية.
ج - توقعات التلاميذ غير مهمة في صياغة الأهداف.
د - اهتمامات الطلبة وحاجاتهم الاجتماعية والمعرفية .

٣٤. أي مما يأتي لا يعتبر من عناصر المنهج وفق الاتجاه المنظومي للمنهج:

أ - الأنظمة التربوية . ب - أساليب التقويم .
ج - الأهداف التعليمية. د - المحتوى المعرفي.

٣٥. يُعرّف مفهوم **Maturation** بأنه:

أ - اكتمال السمات المختلفة عند الفرد . ج - التغير في الجانب الجسماني فقط.

ب- مستوى من النمو يصل إليه الفرد للوصول إلى نمو لاحق. د - التغيير في نوع السلوك.

٣٦ . للمحافظة على استمرارية تعلم التلاميذ:

أ - أستخدم طريقة واحدة بالتدريس لضمان تسلسل المعرفة. ب - أركز على الكتاب المدرسي خوفاً من تشتت ذهن التلاميذ.

ج - أستخدم أساليب متنوعة حسب ما يقتضيه الحال. د - اعتماد الخبرة الذاتية في الطريقة المناسبة لتعليم التلاميذ.

٣٧ . عند بناء منهج دراسي متكامل وفق الأسس يجب مراعاة الآتي .:

أ . الخلفية المعرفية لمستوى المتعلم . ب . التنظيم المنطقي والسيكولوجي للخبرات التعليمية.

ج . الخبرات التعليمية في بيئة المتعلم . د . الأهداف التربوية الخاصة بالمنهج والمقرر الدراسي.

٣٨ . لا تتم عملية المواءمة في المنهج المنظومي إذا انعدمت .

أ . البيئة الديناميكية الحيوية ب . الأهداف المستقبلية

ج - الطرائق التدريس. د . مخرجات تغيير السلوك

٣٩ . لقياس مستوى قدرات الطلبة على تكامل وتنظيم المعرفة نستخدم أسئلة من نوع:

أ - الاختيار من متعدد. ب - المقالة .

ج - الصح والخطأ. د . ملء الفراغات.

٤٠ . يعرف مفهوم الفروق الفردية بأنه تلك الاختلافات في:

أ - مستوى خصائص الأفراد. ب - نوع خصائص الأفراد.

ج - استعدادات الأفراد الكامنة. د - الحاجات عند الأفراد

٤١ . في بناء أي منهج دراسي لابد من مراعاة الآتي أولاً:

أ - التسلسل المنطقي للمادة المعرفية. ب . الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية.

ج - التدرج من السهل إلى الصعب . د - التغيير والتغير الثقافي والاجتماعي.

٤٢ . عند المقارنة بين المدارس الفلسفية فإنها تتفق جميعها على نقط واحد هي أن :

أ. المادة الدراسية هي مركز العملية التعليمية. ب - المدرس هو مصدر الرئيس في العملية التعليمية.

- ج - المنهج المدرسي وسيلة التربية والتعليم .
د - الطالب أساس نجاح أو فشل العملية التعليمية .
- ٤٣ . معظم نظريات الشخصية تعتبر أن الشخصية تتكون بفعل :
أ - العوامل الوراثية المنتقلة من الآباء إلى الأبناء .
ب . عوامل الفطرة الغريزية التي يولد بها الفرد .
ج . بفعل عوامل وراثية وبيئية متفاعلة .
د . عوامل بيئية تعززها عوامل اجتماعية .
- ٤٤ . المنهج الذي تخطيطه عملية مستمرة ومشتركة بين المدرس والطلبة هو :
أ - منهج الكفايات الوظيفية .
ب - منهج المجالات الواسعة .
ج - منهج المشروعات .
د - منهج النشاط .
- ٤٥ . مصادر خطة الدرس أهميتها تكون في :
أ . إثراء المتعلم خارج نطاق الموضوع المقرر .
ب . - زيادة إطلاع المدرس والطالب على نفس المصادر .
ج . إثراء معلومات المدرس حول المقرر .
د . تأكيد صحة المادة المعرفية ومراجع الحصول عليها .
- ٤٦ . من خصائص مراحل النمو المعرفي :
أ - أن كل مرحلة منفصلة عن الأخرى .
ب - أن كل مرحلة تؤثر وتتأثر بالمرحلة الأخرى .
ج - أن الأفراد متساوون في الفترة العمرية للوصول إلى هذه المراحل .
د - ليس هناك فروق فردية في خصائص هذه المراحل .
- ٤٧ . تعرف التقنيات التربوية بأنها :
أ . الوسائل التعليمية التي تسهل نقل المعرفة للطالب .
ب . الوسائط المتعددة التي تستخدم للتعليم المفتوح .
ج . الوسائل التعليمية التي تدخل ضمن خطة الدرس .
د . معينات تعليمية تسهل مهمة المعلم بالتدريس .
- ٤٨ . التغذية الراجعة مرحلة ختامية مهمة في عملية :
أ . بناء وإعداد المناهج الدراسية .
ب . المواءمة بين منظومة المنهج .

- ج . رسم وإعداد الخطط الدراسية .
د . الاتصال بين المستلم والمرسل .
- ٤٩ . أحسن طريقة تؤدي إلى تعليم فعال هي:
أ - الاستجابة لمتطلبات التلاميذ .
ب - معرفة الفروق الفردية لدى التلاميذ .
- ج - تخطيط الأنشطة لتعلم التلاميذ .
د - تهيئة بيئة صفية جيدة .
- ٥٠ . أي مما يأتي يعتبر من أكثر العوامل المؤثرة في الأسس النفسية ؟
أ - التغيرات الوراثية التي يمتلكها الفرد .
ب - المثبرات الطبيعية المحيطة بالمتعلم .
ج - تفاعل البيئة والوراثة بنسب متساوية .
د - تفاعل البيئة والوراثة بنسب مختلفة .
- س ٢ ضع كلمة (صح) بين القوسين للعبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) للعبارة الخاطئة
وصحح الخطأ إن وجد علما أن الإجابة الخاطئة تلغي الإجابة الصحيحة . مع عدم تغيير ما تحته خط . (٢٥ درجة)
- () ١ . الاتصال المساعد يكون مهم جدا في التدريس الجامعي وذلك لتحسين التفكير الناقد .
() ٢ . التغذية الراجعة في المنهج المنظومي لا يمكن أن تكون فعالة ما لم يكن المدرس فعال في تنظيم المقرر .
- () ٣ . لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة يجب توفير خبرات تعليمية قابلة للملاحظة والقياس .
() ٤ . يمتاز الخفاش ببراعة الطيران بسبب قوة السمع وعدم احتوائه على ذنب يعيق حركته .
() ٥ . العلم والمعرفة مصطلحان يرتبطان أساسا بالعلوم المنطقية وهما جزء من الثقافة الإنسانية .
() ٦ . لا فرق بين المفهوم ألعائقي والربطي إلا في نوع المعلومة العلمية .
() ٧ . العموميات غالب ما تنسم بكونها عقائدية وهي احد مكونات الأساسية لمصطلح Culture
() ٨ . أفضل أشكال الاتصال التعليمي هو الاتصال الكتابي لان يشرك أكثر من حاسة وأداة عند المستلم .
- () ٩ . تعتبر المصادر من أهم عناصر كتابة الخطة لأنها تحدد وتؤكد صحة ودقة المعلومات .
() ١٠ . التطور تكنولوجي بالمجتمع يعتبر (Exchange) بينما التطور العلمي في المدرسة يكون (Change) .

س ٣ : لديك خطة درس نموذجية تحتوي على أخطاء في الصياغة وتنظيم والمحتوى المعرفي حاول أن تستكشف الأخطاء ثم صحح بطريقتك الخاصة الأخطاء وفق الأسس الرئيسية لخطوات كتابة الخطة.

الموضوع (الوراثة الجنسية) ←
المرحلة / الثالث متوسط علمي شعبة (ج ، أ ، ب)
الدرس الأول (الفصل الخامس)
الأهداف العامة

١. تنمية مهارات الحركية للمدرس في تدريس جهاز الدوران.
٢. تنمية التذوق والتقدير العلمي لدى التلاميذ.
٣. تنمية معنى الوراثة لدى تلاميذ السادس علمي.
٤. تنمية قابلية التدريس لدى المعلم.
٥. إمكانية استخدام السبورة أثناء الشرح مادة الوراثة

الأهداف التعليمية:

١. أن يدرك التلميذ أهمية الوراثة في الإنسان.
٢. أن يشارك المدرس في رسم الكر وموسومات.
٣. أن يعدد الطالب أربع صفات للحبليات.
٤. أن يكتب المدرس عناصر الوراثة على السبورة.
٥. أن يناقش التلميذ رسم المكر وموسومات على السبورة

@ عرض الدرس :

أ. سير الدرس : (استخدم طريقة المناقشة + السبورة ورسومات الكتاب)

تحديد الجنس :

يتحدد جنس الأفراد عادة بواسطة نوع من الصبغيات تسمى الصبغيات الجنسية (Sex Chromosomes) يوجد منها بصفة عامة واحد أو اثنان في خلايا كل فرد ، أما بقية الصبغيات فتسمى الصبغيات الذاتية أو الجنسية (autosomes) ، ويوجد في الإنسان ، وكذلك في بعض الحيوانات مثل الحصان والقرود وذباب الفاكهة صبغيان جنسيان متشابهان تماماً في

خلايا الأنثى يطلق على كل منهما الصبغي X ، ويوجد في الذكر صبغي X وصبغي آخر يختلف عنه في الشكل والحجم يطلق عليه الصبغي Y ، وعلى ذلك يكون التركيب الكروموسومي الجنسي في الأنثى XX ، بينما يكون للذكر XY.

ففي حشرة ذبابة الفاكهة أو الدروسوفيلا - تحتوي خلايا الإناث على ستة أزواج متماثلة من الصبغيات يأخذ زوج منها شكلاً مستقيماً وهما TT ، أما في الذكور فيكون أحد الصبغين مشابهاً لصبغي T ، أما الصبغي الآخر فينتهي بنتوء طرفي ويسمى بالصبغي Y ، وعلى ذلك يكون التركيب الصبغي للأنثى $TT + 6$ ، بينما يكون للذكر $TY + 6$ ، وعندما يحدث الانقسام الميوزي أثناء تكوين الأمشاج فإن الأنثى تكون نوعاً واحداً من الأمشاج تركيبه الصبغي $(X + 3)$ وأن التركيب الصبغي لخلايا الإناث هو $XX + 44$ ، بينما التركيب الصبغي لخلايا الذكور هو $XY + 44$ ، وعندما يتم الانقسام الميوزي لتكوين الأمشاج يكون التركيب الصبغي لكل البويضات $X + 22$ ، أما الحيوانات المنوية فنصفها يكون تركيبه الصبغي $Y + 22$ ، بينما النصف الآخر يكون $Y + 22$ ، وعلى ذلك فالذي يحدد جنس الأبناء في الإنسان هو الأب وليس الأم

وقد كان يظن أن نظام تحديد الجنس في الإنسان والثدييات بوجه عام هو نفسه الذي يعمل في باقي الحيوانات ، إلا أنه اتضح بعد ذلك أن الصبغي Y في الثدييات ومنها الإنسان - هو مكون أساسي في تحديد الجنس ، فإذا كان الصبغي Y موجوداً كان الفرد ذكراً ، و القاعدة تختلف في كثير من الحيوانات ومنها بعض الحشرات والطيور وذلك كما في الجدول التالي :

الأنواع	تركيب الذكر	تركيب الأنثى
الإنسان - الثدييات - دودة الأرض	YX	XX
طيور - فراشات	XX	XY
جراد - خنافس - الدروسوفيلا	OX	XX

وحتى وقتنا هذا ليست هناك أية حالة مفردة في الإنسان أو غيره من الثدييات ينقصها الصبغي X ، فالحياة تحتاج إلى واحد على الأقل من هذه الصبغيات ، أما الصبغي Y فليس أساساً

الحياة ، حيث إن الإناث لا تحتوى على هذا الصبغي. ويعتقد أن الجينات المحمولة على صبغي X و Y والخاصة بتحديد الجنس تعمل فقط في الأشهر الأولى من نمو الجنين في الإنسان ، فبعد ستة أشهر الأولى من الحمل يبدأ الجنين في إنتاج هرمونات ذكورية إذا كان الصبغي Y موجوداً. وتؤثر هذه الهرمونات على أنسجة المناسل - والتي تكون غير محددة حتى ذلك الوقت - لتكون الخصيتين ، وتتمايز الأعضاء التناسلية والصفات الجنسية الثانوية الأخرى تبدأ في الظهور ، تحت التأثير المباشر للهرمونات الجنسية الذكرية التي تكونها الخصية. وبخلاف هذه الجينات المحددة للجنس فليس هناك دليل قاطع حتى الآن على أن هناك جينات أخرى محمولة على الصبغي Y في الثدييات. أما إذا كان الجنين لا يحتوى على الصبغي Y فإن أعضاءه التناسلية تبدأ في التمايز إلى الأنثى خلال الأسبوع الثاني عشر تقريباً ، وتأخذ في النمو الذي يعقبه فيما بعد ظهور الصفات الجنسية الثانوية ، تحت التأثير الهرموني وتوجيه الجنين ، والعديد من الجينات الأخرى المحمولة على الصبغي X ليس لها علاقة بالجنس أو النمو الجنسي بالمرءة.

الحالات الشاذة في جنس الإنسان :

لا تتوزع الصبغيات الجنسية في بعض الأحيان بالتساوي أثناء الانقسام الميوزي وتكون الأمشاج ، مما ينشأ عنه حالات شاذة ، ففي حالات نادرة يلتصق الصبغيان الجنسيان ببعضهما أثناء الانقسام الميوزي - ولا يفصلان - مما ينشأ عنه وجود صبغين X في إحدى الخلايا البيضية الناتجة وخلو الخلية الأخرى من الصبغي X ، فإن التركيب الصبغي للجنين الناتج يكون 44 + XXY ، وينمو إلى ذكر شاذ يحمل أعراض حالة كلينفلتر (Klinefelter's syndrome) حيث تكون الأعضاء التناسلية ذكرية إلا أنها تكون ضامرة ، كما أن عضلاته تكون أنثوية ، وقد ينمو صدره بعض الشيء ، ويصبح هذا الفرد عقيماً لغياب الخلايا المولدة للحيوانات المنوية من الخصية ، وعلى ذلك فصبغي X الزائد أدى إلى اختلال توازن الجينات التي تحدد الجنس ، كما عبرت بعض الجينات الأنثوية عن نفسها بدرجة ما .

أما إذا أخصبت بويضة خالية من الصبغي الجنسي بحيوان منوي يحتوى على الصبغي X ينشأ فرد يحتوى على صبغي واحد من نوع X ، أي أن العدد الكلي لصبغاته يصبح 44 + X وتعرف هذه بأعراض حالة تيرنر (Turner's Syndrome) ، وهذا الطفل يكون ذكر لديها تخلف عقلي ، وفي هذه الحالة فإن صبغياً جنسياً واحداً تعمل الجينات الموجودة به على تحديد جنس الطفل ، لكن كمية الهرمونات الموجودة تكون فيها زيادة في الإفراز وبهذه الأنثى إلى مرحلة البلوغ. ويمكن عملياً تحديد عدد صبغيات X لأي شخص عن طريق كشط جزء من الغشاء المبطن للفم ، وصبغ أنوية خلايا هذا النسيج أثناء الطور البيني بأصباغ خاصة ، وفحصها بالمجهر بطريقة عادية ، حيث يظهر أحد صبغي X في كل خلية على صورة مفككة ويقوم

بوظائفه ، وفي الذكر يوجد صبغي X واحد ، وعلى ذلك يوجد على الصورة المفككة ، أما في الأنثى فيوجد اثنان من نوع X أحدهما مفكك بينما الآخر متماسك ويأخذ الصبغة ، ويطلق على هذا الصبغي المتماسك في الطور البيني اسم جسم بار (Barr body). وعلى ذلك فوجود جسم بار واحد يدل على وجود صبغين من نوع X وهكذا. ولذا يسهل تمييز الجنس ذكراً أم أنثى عن طريق فحص النواة كما سبق. وتستخدم هذه الطريقة أحياناً للتيقن من جنس بعض المتنافسين أو المتنافسات في الدورات الأولمبية إذا حدث شك في طرزهم المظهرية. ومن الغريب ظهور بعض حالات تعرف بمزدوجية الجنس (gynanders) ، حيث يكون نصف الجسم ذكراً والنصف الآخر أنثى مثل بعض الحشرات التي ظهرت فيها بعض الخلايا XX والأخرى XY لنفس الحشرة. وهناك حالات متعددة للشذوذ في عدد الصبغيات الجنسية والجسمية ونوعيتها في الإنسان ، كما يظهر بعضها في الجدول التالي

نوع الفرد أو الصفة	التركيب الصبغي	الجنس
ذكر عادي	$XY + 44 : 46$	أنثى
أنثى عادية	$XX + 44 : 46$	أنثى
حالة داون (بله مغولي)	$XY + 45 : 47$	ذكر
حالة داون (بله مغولي)	$XX + 45 : 47$	أنثى
حالة كلينفلتر	$XXY + 44 : 47$	ذكر
حالة تيرنر	$XO + 44 : 45$	أنثى

لاحظ في حالة داون (Down's Syndrome) أو البله المغولي شذوذ الصبغيات الجسمية (زيادة في رقم ٢١) فيختل التوازن الصبغي ، ويصبح الشخص له شكل مميز بضيق العينين وعليهما ثنية جلدية نحو الداخل ولذا سمي بالمغولي ، كما يكون لديه عيوب خلقية وتخلف عقلي.

المصادر

- ١- بيولوجيا وراثة الخلية تأليف دكتور فتحي محمد عبد الوهاب - الطبعة الأولى ١٩٩١م - الدار العربية للنشر والتوزيع .
 - ٢- أسس الوراثة الفسيولوجية - الأستاذ الدكتور مدحت خليل محمد - جامعة الأزهر - الطبعة الأولى ٢٠٠٤م - دار الكتب الجامعي - العين - الإمارات
 - ٣- مقدمة في علم الوراثة تأليف د/ الطبيب أحمد مصطفى حياتي الطبعة الأولى ١٩٩٥م - الناشر مكتبة الخانجي - القاهرة - الدار السودانية للكتب بالخرطوم
- @@ ملاحظة إذا كانت خطة الدرس غير صحيحة أعد كتابتها بشكل نموذجي في الصفحات التالية بطريقتك الخاصة وفق أسس كتابة الخطة.

مع تمنياتي لكم بالنجاح أستاذ المادة / د. سالم عبد الله الموسوي

إجابة السؤال الأول			
الإجابة	الفقرة	الإجابة	الفقرة
د	٢٦	ج	١
ج	٢٧	ب	٢
ب	٢٨	د	٣
أ	٢٩	ب	٤
ج	٣٠	د	٥
ج	٣١	ب	٦
أ	٣٢	ج	٧
د	٣٣	ج	٨
أ	٣٤	أ	٩
أ	٣٥	أ	١٠
ج	٣٦	ج	١١
ب	٣٧	أ	١٢
أ	٣٨	ج	١٣
ب	٣٩	ج	١٤
أ	٤٠	ب	١٥
ب	٤١	د	١٦
ج	٤٢	ج	١٧
ج	٤٣	د	١٨
ج	٤٤	ب	١٩
د	٤٥	ب	٢٠
ب	٤٦	ج	٢١
ج	٤٧	ب	٢٢
د	٤٨	أ	٢٣
د	٤٩	ج	٢٤
د	٥٠	ب	٢٥

إجابة السؤال الثاني	
الفقرة	التصحيح
١ (خطأ)	لتحسين قدرات الطالب وقابليته
٢ (خطأ)	فعالا في الأنشطة والخبرات التعليمية وطرائق التدريس وأساليبها
٣ (خطأ)	لتحقيق الأغراض السلوكية
٤ (خطأ)	انسيابية الأجندة واحتوائها على العظمة الوسطية التي تعطيها قابلية التحكم بالاتجاهات
٥ (خطأ)	بالعلوم المعرفية الإنسانية والثقافة جزء من المعرفة الإنسانية
٦ (خطأ)	يوجد فرق..الأول تكون العلاقة كيفية وليس من الضروري أن تكون صحيحة بينما الثاني تكون العلاقة كمية ومن الضروري أن تكون صحيحة
٧ (صح)	
٨ (خطأ)	هو الاتصال الذاتي أو الشخصي.
٩ (خطأ)	على الرغم أن المصادر لا تعتبر... لكنها ضرورية لأنها تحدد وتؤكد صحة ودقة المعلومة
١٠ (خطأ)	(Change) (Exchange)

إجابة السؤال الثالث	
الأخطاء	الخطوات النموذجية لكتابة الخطة
١. يعتبر مفهوم ربطي	<u>الأهداف الخاصة</u>
٢. الثالث متوسط	١. إكساب معلومات بصورة وظيفية للمدركات التالية
٣. الأهداف العامة	:
٤. المدرس ،جهاز الدوران	٢. تنمية مهارات التفكير العلمي .
٥. التلاميذ	٣. تنمية مهارات حركية .
٦. التدريس لدى المعلم	٤. تنمية ميول واتجاهات علمية
٧. أربع صفات للحبليات	٥. تنمية التذوق العلمي .
٨. يكتب المدرس	٦. تقدير عظمة الخالق .
٩. يناقش التلميذ	<u>الأغراض السلوكية :</u>
١٠. الكروموسوي الجنسي	١. أن يعرف الطالب الوراثة .
١١. ستة أزواج	٢. أن يحدد الرموز الذكر والأنثوية .
١٢. وهما TT	٣. أن يشرح الأمراض الوراثية.
١٣. لصبغي T	<u>الوسائل والتقنيات:</u>
١٤. للأنثى TT+٦	ملصقات ، حاسوب ، اوفرهيد
١٥. يكون للذكر TY+٦	<u>سير الدرس:</u>
١٦. يتم الانقسام	أ. أهمية الموضوع
١٧. من الجدول YX	ب. عرض المحتوى
١٨. من الجدول OX	<u>الأنشطة والتقويم :</u>
١٩. تكون فيها زيادة في الإفرز	<u>الواجبات والأنشطة المدرسية :</u>
٢٠. من الجدول أنثى	<u>المصادر</u>
٢١. تنظيم المصدر ١	<u>الملاحظات حول الخطة .</u>
٢٢. تنظيم مصدر ٢	
٢٣. تنظيم مصدر ٣	

جدول (٦) يوضح الإجابة النموذجية لامتحان الانترنت الشامل / لمادة المناهج وطرائق التدريس / الصفوف الثالثة / علوم الحياة للعام ٢٠١٠ - ٢٠١١

مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية والفلسفة الإسلامية ((دراسة مقارنة))

م.د. جيا فخري عمر

الملخص

لقد ضم هذا البحث أربعة نقاط هي :

أولاً : مفهوم الحرية اللغوية لغويا واصطلاحاً .

ثانياً : مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية وقد تناول البحث الفلسفات الآتية :

١ . الفلسفة المثالية .

٢ . الفلسفة الواقعية .

٣ . الفلسفة الطبيعية .

٤ . الفلسفة البرجماتية .

٥ . الفلسفة الوجودية .

ثالثاً : مفهوم الحرية في الفلسفات الإسلامية : وقد تناول البحث مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي (علم الكلام) تحت عنوان الجبر والاختيار ضمن أربعة آراء : القدرية ، والجبرية ، والمعتزلة ، والاشاعرة . فضلاً عن آراء فلاسفة الإسلام (الغزالي ، ابن رشد) .

رابعاً : مقارنة بين مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية والفلسفة الإسلامية.

المقدمة

إن أي محاولة للتمييز بين العالمين الغربي والإسلامي بقيم كالحرية مثلاً أو الديمقراطية أو الالتزام الديني لن يؤدي إلى اختزال النقاش إلى مجرد تصنيفات لغوية ، فما يراه البعض حرية يراه الآخر فجوراً ، وما يمجده قوم من مذهب النزعة الفردية يستهجنه قوم بوصفه انقلاباً من الضوابط ، وبالتالي لا يمكن فهم التجاذبات بين

الإسلام والغرب عبر الاعتقاد مثلاً أن الغرب يقدر الحرية أكثر من الإسلام ، والقيم الغربية التي يؤمن بها الغربي هي الشك وعيش حياة قوامها استبطان الذات وسنتها تعليق الحكم على الأمور والتريث فيه ، بينما القيم الإسلامية التي يعتنقها الإنسان المسلم فهي الإيمان المطلق بالإسلام والعيش وفق مبادئه

لقد ضم هذا البحث أربعة نقاط هي :

أولاً : مفهوم الحرية اللغوية لغوياً واصطلاحاً .

ثانياً : مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية وقد تناول البحث الفلسفات الآتية :

٦. الفلسفة المثالية .

٧. الفلسفة الواقعية .

٨. الفلسفة الطبيعية .

٩. الفلسفة البراجماتية .

١٠. الفلسفة الوجودية .

ثالثاً : مفهوم الحرية في الفلسفات الإسلامية : وقد تناول البحث مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي (علم الكلام) تحت عنوان الجبر والاختيار ضمن أربعة آراء : القدرية ، والجبرية ، والمعتزلة ، والاشاعرة . فضلاً عن آراء فلاسفة الإسلام (الغزالي ، ابن رشد) .

رابعاً : مقارنة بين مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية والفلسفة الإسلامية .

ثم جاءت الخاتمة .

أولاً : مفهوم الحرية لغوياً واصطلاحاً

لغويًا :

ذكر ابن منظور الحرية قائلاً : ((حر حراراً إذا عتق، وهو يحر حرية من حرية الأصل))^(١) .

وذكر الزمخشري أن الأصل بكلمة الحرية من حرو : وأنت حري أن تفعل وكذلك الاثنان ، والجمع والأنثى ، قال :

وهن حري أن لا يثبن عطية
وهن حري بالنار حين نشيب
وبالحري أن يفعل ، وأن فعلت كذا فبالحري وهو حر به وحري ، وما أحره به وهو
أحرى به من غيره ، وهم أحرىاء وهو محررة لكذا^(٢) .

اصطلاحاً :

وعرف الجرجاني الحرية اصطلاحاً قائلاً : ((في اصطلاح أهل الحقيقة : الخروج عن رق الكائنات وقطع جميع العلائق والأغيار ، وهي على مراتب : حرية العامة عن رق الشهوات وحرية الخاصة عن رق المرادات لغناء إراداتهم في إرادة الحق ، وحرية خاصة الخاصة عن رق الرسوم والآثار لانمحاقهم في تجلي نور الأنوار))^(٣)

أما تعريف الحرية اصطلاحاً عند علماء الغرب فقد وضع ضمن مفهوم الليبرالية ، والليبرالية كمنهج تستند إلى فكرة الطبيعي ، وهي ككل الأفكار الأوروبية ذات جذور في الفلسفة اليونانية مضمونها أن مصلحة المجتمع ككل تتحقق حتماً من خلال

١ - ابن منظور ، محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري (ت ٧١١هـ / ١٣١١م) لسان العرب المحيط ، تقديم عبد الله العلي ، دار لسان العرب ، (بيروت، د. ت) ، ج ٤ ، ص ١٧٨ .

٢ - الزمخشري ، أبو القاسم محمود بن عمر (ت ٥٣٨هـ / ١١٤٣م) أساس البلاغة ، كتاب الشعب ، (القاهرة ، ١٩٦٠) ، ص ١٧٠ .

٣ - الجرجاني ، أبو الحسن علي بن محمد (ت ٨١٦هـ / ١٤١٣م) التعريفات ، دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والإعلام ، العراق ، (بغداد ، ١٩٨٦) ، ص ٥٢ .

عمل كل فرد فيه على تحقيق مصلحته الخاصة ، وهذه الفكرة هي الأساس الفكري للمفهوم الغربي للحرية^(١) .

ثانيا : مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية

١. الفلسفة المثالية :

على الرغم من أن الفلسفة المثالية اتخذت أشكالاً متنوعة ولكن مهما تعددت ، فهي جميعاً تشترك في فكرة واحدة وهي أن العقل أو الروح جوهر هذا العالم ، وأن الحقيقة الأزلية ذات صفة عقلية ، فالشعور والفكر والمثل العليا والقيم الذاتية، كل هذه الصفات لها طبيعة عقلية ، وهو أقرب إلى قلب الكون من الأشياء المادية أو مظاهر العالم الطبيعية الخارجية^(٢) فالإنسان في نظر أفلاطون (مؤسس الفلسفة المثالية) كائن روحي يمارس من حرية الإرادة ومسؤول عن تصرفاته^(٣) وكان أفلاطون يعد الحرية أساس الفوضى والاضطراب ، وإذا كان من أبرز سمات الديمقراطية حرية الفكر ، فإن أفلاطون جعل للفكر ميزة تنفرد بها طبقة الحكام ، فهم عقل الدولة المفكر وما عداهم جنود لهم ينفذون وعبيد لهم ، وربما كان هذا شيئاً متوقعاً إذا ما كان معروفاً أن المجتمع الأثيني (اليوناني) يأخذ بنظام الرق ، وكان من المتوقع أن نجد آراء أفلاطون في الحرية آراء رجل شغف بها حباً ، وجن بها جنوناً ، ولكن أفلاطون كان رجعيّاً في كثير من النواحي^(٤) .

١ - قورة ، حسين سلمان ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة ، ١٩٨٨) ص ٤٥ .

٢- سرحان ، منير المرسي ، في اجتماعات التربية ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية (القاهرة ، ١٩٨٢) ص ٤١ - ص ٤٢ .

٣- نييلر ، ج. ف ، في فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب (القاهرة ، ١٩٧٢) ص ٥٣ .

١- كرم ، يوسف تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، (مصر ، ١٩٤٩) ، ص ٢٦٩ .

أما الفيلسوف هيجل فقد ربط بين الضرورة والحرية ، فعرف الحرية بأنها إتباع الضرورة على أنها تطور الفكر المطلق فقد كانت الحرية في مذهبه متحققة في عالم الروح فقط ، فهو يرى أن حرية الإرادة تبدأ بأن تحقق نفسها في الواقع حتى لا تظل مجردة طبقاً لقوانين الجدل وطبقاً لمراحل (الإرادة الفردية ، العائلة ، الدولة) فالدولة تصبح أرقى تحقيق للحرية الفردية^(١) إذن نظرية هيجل المثالية المطلقة تصور الحرية في الفكر أو الروح فقط ، وبالتالي تتجاهل الظروف المادية لحياة الإنسان كما أنها تنتهي إلى جعل المستقبل كله من صنع الفكر المطلق كما يتجسد في أرقى صوره في الدولة .

وبذلك يمكن القول بأن الحرية بالنسبة للمثاليين مفهوم إشكالي لأنهم يرفضون مفهوم الحرية المطلقة للإنسان ويرون ممارستها ضمن الحدود التي تقرها القوى العليا أو التراث ، فالتزام المثل الأعلى والحرية النابعة من هذا الالتزام يمثل مفهوم المثاليين عن الحرية^(٢) .

٢. مفهوم الحرية في الفلسفة الواقعية :

إن البدايات المنظمة للفكر الفلسفي الواقعي نجده عند أرسطو طاليس تلميذ أفلاطون وقد جاءت هذه الفلسفة كرد فعل ضد المثالية وتستمد الواقعية اسمها وفكرتها وفلسفتها من الفكرة التي تقوم عليها وهي دراسة الواقع الأساس منها المادة معتمدة على الحواس الخاضعة لأحكام العقل في الوقت نفسه^(٣) وترفض الواقعية كل ما هو وراء الطبيعة (الميتافيزيقية) بعكس الفلسفة المثالية ، وأن كل ما يأتي من الطبيعة

٢- كرم ، يوسف تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، (مصر ، ١٩٤٩) ، ص ٢٦٩ .

٣ - صمو يلسون ، ج ، ماركويتز ، مقدمة في فلسفة التربية ، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني ، دار الفرقان ، (عمان ، ١٩٩٨) ، ص ٢٧ .

١- بدران ، شبل ، أسس التربية ، ط ١ ، دار المعرفة (الجامعة الاسكندرية ، ١٩٩٣) ، ص ١٩٧ .

خاضع للقوانين العلمية^(١) ولذلك لا يدين أرسطو بشيء كثير إلى أفلاطون في التصور الذي يطرحه للحرية الإنسانية إذ كان رواده العظام في ذلك السفطائيون ، والسبب في ذلك أن أفلاطون كان يشغله في المقام الأول التوصل إلى تعريف شامل مناسب للمدينة المثالية فلم يهتم سوى عناية بسيطة للفعل الفردي في حين أهتم السفطائيين اهتماماً عظيماً بتحليل الفعل البشري ، فجاء أرسطو فخرج على المثالية أستاذة المتطرفة هذه وانتهج بتأثير السفطائية نهجا واقعيا غالبا يهتم بالفردي اهتمامه بالكلي على حد سواء . ولذلك اهتم أرسطو بإنصاف الفرد وتحريره من كافة أشكال الحتمية التي قال بها السابقون عليه ، فانقذ الحتمية الطبيعية التي قال بها السابقون على سقراط ، وهاجم حتمية سقراط العقلية ، ورفض شمولية دولة أفلاطون ، وقلص دور الالة في الكون ليقضي على الحتمية اللاهوتية ، لقد آمن أرسطو بالحرية الإنسانية إيمانا راسخا جعله يؤكد على أن بناء شخصيتنا في هذه الحياة واحدا من الأشياء التي تكون في متناول استطاعتنا ، فنحن مسئولون عن نوع الشخصية التي نصير إليه في رأيه^(٢) .

نظر أرسطو إلى الإنسان على أنه العلة الفاعلة لأفعاله في هذا العالم ، فهو مبدأ سلوكه وعله لمعلولات ممكنة الحدوث ، بل هو علة في أحداث أفعاله كما يكون علة في أنجاب أبنائه وتقوم المسؤولية الإنسانية على هذه الأفعال التي يكون الإنسان العلة الفاعلة والمختارة لها^(٣) ونفس الإنسان هي المبدأ المحرك الحر في رأي أرسطو داخل

٢- مذكور ، علي احمد ، نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر (القاهرة ، ١٩٨٤) ، ص٩٧ .

2 - Aristotle, Nicomachean, Ethics , Chicago , Benton publisher Books of the western world, 1952, p.360.

١ - أرسطو ، في النفس ، ترجمة احمد فؤاد الاهواني ، دار أحياء الكتب العربية ، (القاهرة ، ١٩٤٩) ص١٠٢ .

الإنسان الذي يحرك البناء العضوي من خلال التروى والاختيار العملي ولكي ينجز هذا البناء الفعال المؤدى إلى تحقيق سعادة الإنسان المشبعة لمطالب كل من العقل والشهوة على حد سواء وتتجسد هذه الفاعلية الإنسانية الحرة في رأي أرسطو فيما يتخذه الإنسان في حياته من اختيارات حرة وبذلك فإن الاختيار الحر لدى أرسطو وحده متألفة من عقل ورغبة^(١) وملخص رأي عن الحرية بأنه كان مناصرا قويا للحرية في الفكر اليوناني ، إذ عدّ الإنسان مختارا حرا لأفعاله ، وغير خاضع لأي صورة من صور الحتمية ، كما كان الإنسان لديه مسئولا مسئولية كاملة عن اختياراته الحرة ومحاسب أخلاقيا وقانونيا عليها أما الحساب الاخرى فإن أرسطو لم يؤمن به ووضع أرسطو العقل الإنساني فوق الطبيعة وجعل هذا العقل هو المميز للإنسان وحده ، وهو أساس التكليف والمسئولية التي تكون قاصرة بمعناها الكامل على الإنسان وحده ، لقد كان الإنسان لديه المسئول عن أفعاله الحرة وعن بناء شخصيته التي يجسدها في اختياراته المختلفة ، فردود أفعالنا تنبع من نوعية شخصيتنا ، ونحن مسئولون عن هذا الرد ، وفي الوقت نفسه عن شخصيتنا^(٢) .

وبذلك فإن أصوب التعاريف للحرية عند الواقعيين هو حرية الاختيار ضمن الحدود التي حدتها الطبيعة والقوانين الطبيعية والاجتماعية والشخصية ، فالناس أحرار ضمن قوانين المجتمع ، لأن الكائنات الإنسانية حيوانات عاقلة خاضعة لقوانين الطبيعة ولكنهم ضحايا الوراثة والبيئة ، وإذا وجدت الإرادة الحرة في الإنسان فإنها تعتمد على قوى الطبيعة التي تؤثر على ظاهرة الإنسان وفي داخله خلال لحظات الاختيار^(٣) .

٣. الحرية في الفلسفة الطبيعية :

٢- المصدر نفسه ، ص ١٠٤ .

2 - The Gomperz , Greek Thinkers , translation by G. E. Berry. John muray (London, 1949) vol. I. P. 172 .

١ - صمويلسن وماكويتز ، مقدمة في فلسفة التربية ، ص ٢٧ .

إن الفلسفة الطبيعية مذهب يرى أن العلم ليس بحاجة إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة ، ويعتقد أن العالم أوجد نفسه بنفسه ، ويدلل على نفسه ، ويقود نفسه وأن العالم ليس له غرض يهدف إلى تحقيقه ، وما الحياة الإنسانية والحياة الطبيعية (الفيزيائية ، والروحية والأخلاقية والعقلية) إلا حادثة طبيعية عادية ، تدرك الأوجه المختلفة لعمليات قوى فائقة وأقدار خارقة^(١) .

وإن الممثل لهذه الفلسفة هو جان جاك روسو الذي أكد أن الطبيعة خيرة والإنسان يمكنه بشيء من التفكير الإيجابي السليم إقامة الجنة على الأرض ، والطبيعة مصدر الحق والجمال ، والطفل يولد ولديه كيان عضوي وعقلي موروث، تقع على التربية مسئولية توفير الظروف الملائمة التي تيسر نمو هذا الكيان ونضجه ، وأن روسو يدين بالوراثة للطبيعة الأم ، فالإنسان يولد وتولد معه حرته ويعيش على وفق ما تمليه عليه دوافعه ورغباته لا يعوقه عائق ولا يهذب من سلوكه ، وبذا تتحقق سعادته^(٢) .

وتتشكل طبيعة الإنسان بالطبيعة لا بالوراثة ويتمتع الإنسان بالحرية التي منحتها إياه الطبيعة ، ولا يحق أن يفرض عليها أي قيد من قيود الجبر أو الإلزام ، فالإنسان له كيانه الخاص والمستقل المتميز عن كيان المجتمع ، والإنسان خير بطبعه ، وللرجل دوره وللمرأة دورها ودور المرأة تابع لدور الرجل^(٣) .

٤. الفلسفة البراجماتية :

٢ - الطويل ، توفيق ، أسس الفلسفة ، ط٧ ، (القاهرة ، ١٩٧٩) ، ص٤٧٦ .

٣- مور ، ت. النظرية التربوية ، ترجمة محمد احمد صادق وعبد المجيد عبد التواب ، ط١ ، (القاهرة ، ١٩٨٦) ، ص٦٥ .

١ - حمودي ، نبيه محمد ، التأصيل الفلسفي في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٨٠) ، ص١٢٥ .

استطاع فيلسوف التربية جون ديوي أن يرسى دعائم الفلسفة البراجماتية ، ويحدد معالمها ، وجعلها منهجها علميا تجريبيًا محدودًا إذ دعى إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي ، وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط ونادت بالخبرة ، إذ لا يمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته إلا بالخبرة^(١) .

وقد عرف ديوي فلسفته البراجماتية بوصفها محاولات لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام ، والاستنباطات في شتى صورها عن طريق البحث في الكيفية التي يؤدي بها الفكر وظيفته في التحديد التجريبي للنتائج المستقبلية^(٢) .

أما عن الحرية فترى البراجماتية أن أفعال الإنسان غير مفروضة عليه من قوى أكبر وأعظم منه لأنه حر الإرادة ، وله القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات، وهي ترى في عملية السيطرة الاجتماعية على أن الحرية هي ارتباط إيجابي بالنظام ، ومن هنا فالحرية تقبل كل نوع من أنواع التنظيم يكون نابعا من متطلبات الحياة التعاونية الحرة^(٣) والديمقراطية كما يرى ديوي ليست شكلا للحكومة ، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة ، والديمقراطية هي تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكافل اجتماعي وحرية في الاعتقاد^(٤) .

وينظر الفيلسوف البراجماتي للحرية بعدها القدرة على التفكير والإبداع من خلال الكيان الاجتماعي السياسي القائم على الديمقراطية وعمل ما هو قانوني ومعقول ونافع

٢- الاهواني ، احمد فؤاد ، جون ديوي ، دار المعارف بمصر (القاهرة ، ١٩٦٨) ، ص ١١ .

٣ - ديوي ، جون ، نمو البراجماتية الأمريكية في فلسفة القرن العشرين ، نشرها داجورث ووروكز ، ترجمة عثمان نويه ، مؤسسة سجل العرب ، (القاهرة ، ١٩٦٣) ، ص ١٢ .

٤ - مذكور ، علي أحمد ، نظريات المناهج العامة ، ص ١٧٤ .

١ - ديوي ، جون ، الديمقراطية والتربية ، ترجمة متي عقراوي وزكريا ميخائيل ، ط ٢ ، مطبعة لجنة التأليف والنشر ، (القاهرة، ١٩٥٤) .

للفرد ونمو المجتمع وهذا قد يضع القيود نفسها التي يقررها كل من الفيلسوف المثالي والواقعي ، ومع ذلك تكتسب الحرية تعاريف أوسع عند البراجماتية والسبب هو تقبل البراجماتي للنسبية والتغير وتشجيع النمو الشخصي والإسهام في تحسين المجتمع ، والمثل الديمقراطية للحرية ، الأمر الذي يجعل الفرد يوسع معنى المسؤولية والإرادة الحرة ويحيلها إلى تحول اجتماعي مسؤول^(١)

وبذلك فإن البراجماتية تؤمن بالحرية الواقعية التي تتضمن كفاية في العمل وقدرة على تنفيذ المخططات وتنوعها ، والقدرة على تغيير مجرى العمل وممارسته الجديدة ، وتدل أيضا على أثر الرغبة والاختيار في صنع الأحداث ، وتؤكد الحرية الاجتماعية ولا تؤمن بالجبرية .

٥. الفلسفة الوجودية :

تعني الوجودية أن الوجود سابق على الماهية بمعنى أن الإنسان يوجد أولا ، ثم يتعرف على نفسه يحتك بالعالم الخارجي فتكون صفاته ، ويختار لنفسه أشياء هي التي تحدده ، فالإنسان يوجد ثم يكون^(٢) وهي بذلك قد خالفت كل الفلسفات والتي أكدت على أن الماهية تسبق الوجود . وقد انقسمت الفلسفة الوجودية إلى تيارين التيار الأول يحمل طابع النزعة الدينية ويمثل هذا التيار كل من كيركجارد وكارل يسبرز أما التيار الثاني الذي حمل طابع التربية الإلحادية فيمثله كل من مارتن هيدجر وجون بول سارتر والتياران يلتقيان في نقاط مشتركة أساسية اتخذوا في الوجود الأنساني للفرد كيفما محكوما بسلسلة من القضايا التي يترتب بعضها على البعض ، لأن الإنسان حيا ومتحركا لا بد أن يقوم لعمل ما ، وهذا هو سبب وجوده وهو بهذا العمل يختار شيئا

٢- صمويلسون ، وماكويتز ، مقدمة في فلسفة التربية ، ص ٢٧ - ص ٢٨ .

٣- بدران ، شبل ، أسس التربية ، ص ٢٥٥ .

ويغض النظر عن أشياء أخرى لأنه لا يستطيع أن يقوم بعمل الممكنات في آن واحد^(١).

إن الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته ، وهو مسؤول عنها مسؤولية كاملة لأنه حر ، ويستطيع أن يختار تصرفات أخرى^(٢) ويعد الإنسان صاحب حرية مطلقة مسؤولاً عن كل تصرفاته ، وهو ليس جزءاً من أي نظام كوني فالإنسان حر غير مقيد بأية أشياء سابقة أو قبلية متعلقة بالطبيعة الإنسانية ، فهو حر في تحديد طبيعته ، وهذه الحرية مطلقة ، فالإنسان قادر على ما سيكون عليه ، فعملية الاختيار والكينونة هذه أساسية للوجود الإنساني ، فالوجود يتصف بالاختيار الحر ، وبكل ما في هذا الاختيار الفردي من تحمل المسؤولية ومن حب للمخاطرة ، فالإنسان صانع وجوده ورب أفعاله الأمر كله بيده ، وبهذه الحرية ليست هناك أية حتمية ، فالإنسان هو الحرية وهي أساس الخلق والتشكيل للطبيعة الإنسانية ، لذا فهي عدوة لجميع أشكال الحتمية العلمية^(٣).

وتأسيساً على هذه الحرية فإن الفلسفة تساوي بين الذكر والأنثى لا تفرق بينهما إذ تتحمل المرأة مسؤولياتها وتحصل على حقوقها وترى تربية الرجال إلى أن تصل إلى منزلة من الحرية والوعي ، فالرجل صديق المرأة ورفيقها ، وتكون معه علاقة الزواج^(٤) وتؤكد الوجودية على حرية الفرد وعدم ذوبانه الاجتماعي ، فالوجودية تحرر الإنسان من القيود الاجتماعية جميعاً ، وتجعله غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع

1 - Brubache , Johns , Modern philosophies of Education , 4th ed McGraw-Hill N.Y. 1968. p. 140 .

٢- نيللر ، في فلسفة التربية ، ص ٨١ .

3 - Harper. R. Modern philosophies of Education. Chicago, 1955. part 1. p. 25 .

١ - مطر ، أميرة حلمي ، سيمون دي بوفوار وقضية المرأة ، مجلة الفكر . ، العدد ٢٥ ، ١٩٦٧ ، ص ٧٤ .

لأن الفرد هو الأساس الذي يركز عليه المجتمع من الناحية النظرية ، وهذا يعني إيمان الوجودية بالفرد منعزلاً عن القوى الاجتماعية^(١) . وتميل الوجودية للقول بالعزلة والاغتراب والانطواء ، فالطبيعة الإنسانية فردية بسبب طبيعتها الحرة ، فهي غير اجتماعية لأن اجتماعيتها تعني اتصالها بالآخرين ، وهذا الاتصال يحد من حريتها وبالتالي من مسؤولياتها ، ويؤكد سارتر أن صلاتنا مع غيرنا تغربنا من ذاتنا^(٢) .

يؤمن الوجوديون بأن الأفراد أحرار في تطوير ذاتهم وتشكيلها ليعطوا معنى لوجودهم ، ولذلك يقترب الوجوديون من غيرهم من مفهوم الحرية الكاملة لأن اهتمامهم الأساسي ينصب على الحرية العقلية والنفسية والثقافية فهم يقبلون بمفهوم حرية الإرادة طالما قبل الفرد بنتائج أفعاله ولذلك يقول الوجودي : ((أنا حريتي))^(٣).

لذلك فإن التربية الوجودية تهتم في الأساس بالتربية الحرة ، أي تحرير الإنسان من عزلته ووحدته وتحرير عقله من الفوضى التي تقف في طريق رؤيته لموقعه وإمكاناته ، فالهدف التربوي هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان ، والتي يعايشها ويعانيها^(٤) وقد أوضح جون بول سارتر المفهوم الوجودي للحرية عندما ذكر أن الحرية تبدأ بالانفصال عن الماضي بإعدامه ، والإعدام عنده أن يفرز الوعي بالعدم ، فيصبح الموجود غير الموجود فالعدم والوجود عنده هو عدم ووجود بالنسبة إلى كل إنسان

٢- جعفر ، نوري ، دراسة تحليلية مقارنة للفلسفات المختلفة من حيث نظريتها للكون والمجتمع والإنسان ، مطبعة الزهراء ، دار المكتبات العربي للطباعة والنشر ، (بغداد ، ١٩٦٧) ص ١٠٦ .

٣ - الالوسي ، حسان ، الفلسفة والإنسان ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، مطبعة دار الحكمة ، (بغداد ، ١٩٩٠) ص ٦٤ .

٤ - صمويلسون وماركويتز ، مقدمة في فلسفة التربية ، ص ٢٨ .

١ - مرسي ، محروس السيد ، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية ، ط ١ ، دار المعارف ، (القاهرة، ١٩٨٨) ، ص ٢١١ .

على حدا ، أما بالنسبة للمستقبل فإن الحرية هي مشروع يحقق حريته بمجرد أن يريد الهروب ، أما تحطيم القيود فغير لازم لتحقيق الحرية^(١) .

ثالثا : مفهوم الحرية في الفلسفة الإسلامية

تم تناول مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي (علم الكلام) تحت عنوان الجبر والاختيار وهي قضية جد خطيرة امتدت ذروتها إلى البحث في عدالة الله ذاته ، وهي تعد من الأمور المتشابكة التي قد يضطرب فيها الفكر ويتناقض فيها العقل .

وكما حوى القرآن الكريم آيات تقرر الجبرية في الطبيعة الإنسانية وحوى آيات أخرى تؤكد الحرية والاختيار فيها ، ومن الآيات التي تقرر الجبر قوله تعالى (إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ)^(٢) وقوله تعالى (وَكُلُّ شَيْءٍ عِنْدَهُ بِمِقْدَارٍ)^(٣) وقوله تعالى (مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ)^(٤) .

وقوله تعالى (وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ)^(٥) وقوله تعالى (وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ)^(٦) وقوله تعالى (يُضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ)^(٧) وقوله تعالى (وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدَاهَا)^(٨) ومن الآيات التي تقرر حرية الإنسان واختياره قوله تعالى (لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ)^(٩) وقوله تعالى (مَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ)^(١٠)

٢ - حمودة ، نبيه محمد ، التأصيل الفلسفي في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٨٠) ، ص ١٣٥ .

٣ - سورة القمر آية ٤٩ .

٤ - سورة الرعد آية ٨ .

٥ - سورة الحديد آية ٢٢ .

١ - سورة الإنسان آية ٣٠ .

٢ - سورة الرعد آية ١١ .

٣ - سورة النحل آية ٩٣ .

٤ - سورة السجدة آية ١٣ .

٥ - سورة البقرة آية ٣٨٦ .

٦ - سورة الكهف آية ٢٧ .

وقوله تعالى (مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الْآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الدُّنْيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا) ^(١) وقوله تعالى (وَمَا أَصَابَكُمْ مِّنْ مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ) ^(٢) وفي الحديث النبوي الشريف جاء الجبر والاختيار فالإنسان مخير ومسير في آن واحد إذ قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ((كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة)) ^(٣)

وإذا كان الإنسان بطبيعته مخيرا ومسيرا كانت تربيته تزرع في نفسه الاتجاهين وتنميها معا ، فهي تنمي في نفسه أنه حر ، ولكن في ظل عبودية الله ، تبدد ظلمات نفسه ، وتجعله يحسن الاختيار ، لا يقيد فعله ، وفيه ضمير حي يوجهه حيث يجب أن يسير ، ويهديه إلى حيث يجب أن يختار ، وهي تنمي في نفسه أن يطلب العلم من المهد إلى اللحد وتجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة لأنه بالعلم وحدة تتحرر الإرادة فتزيد قدرة الإنسان على الاختيار ، ويزيد إيمانه بقدره فيما سيره الله إليه ^(٤) .

وبسبب هذه القضية ظهرت في صدر الإسلام أربعة آراء : القدرية والجبرية والمعتزلة والاشاعرة ^(٥) .

٧ - سورة الشورى آية ٢٠ .

٨ - سورة الشورى آية ٣٠ .

٩ - البخاري ، ابي عبد الله محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ/ ٨٧٠م)، صحيح البخاري ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (بيروت، ١٩٨١)، ج ٢ ، ص ١٠٤ .

١ - النوري ، عبد الغني ، وعبود ، عبد الغني ، نحو فلسفة عربية للتربية ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، ١٩٧٦)، ص ٩٩ .

٢ - موسى ، محمد يوسف ، القرآن والفلسفة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٨ ، ص ١١٦ - ص ١١٧ .

فالقدرية تذهب إلى أن الإنسان يقدر أعمال نفسه بعلمه ، ويتوجه إليها بإرادته ، ويوجدتها بقدرته ، فالله تعالى لا يقدر هذه الأعمال أزلاً ، ولا يتدخل بها ويرأس هذه الفرقة (معبد الجهني) .

أما الجبرية ومؤسسها (جهنم بن صفوان) وأتباعه ، فهي تنفي الفعل حقيقة عن العبد ، وتضيفه إلى الرب تعالى ، والجبرية أصناف ، فالجبرية الخالصة هي التي لا تثبت للعبد فعلاً ، لا قدرة على الفعل أصلاً والجبرية الوسطى هي التي تثبت للعبد قدرة غير مؤثرة^(١) . والمعتزلة تقف وقفاً وسطاً بين الفريقين السابقين ، فهي تقول إن الله تعالى علم كل شيء وقدره أزلاً يستوي في ذلك فعله أو فعل العباد ، وأفعال نفسه هي التي يريدها ويوجدتها وفق علمه الأزلي أما أفعال الإنسان فيتركها الله تعالى للإنسان وإن كان يعلم أزلاً ما سوف تكون عليه هذه الأفعال^(٢) .

وأهل السنة يقولون أن أفعال العباد وجميع الحيوانات مخلوقة لله تعالى ، ولا موجد لها إلا الله تعالى سواء أكان الموجد عيناً أم عرضاً ، ويحتج أهل السنة لرأيهم هذا بقوله (وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ)^(٣) أي خلقكم وعملكم ، كما يحتجون بأن فعل العبد محدث ، وهذا جائز الوجود فيستوي فيه أمكان الوجود والعدم ، فلا يترجح الوجود على العدم إلا بمخصص واجب الوجود وهو الله تعالى ، لأن العبد متى كان قادراً على إيجاد الحركة في نفسه فنقول : هي يقدر الله تعالى على إيجاد السكون في نفسه في تلك الحالة أم لا ؟ إن قلت يقدر ، لزم اجتماع الضدين ، وإن قلت لا يقدر لزم تعجيز الله تعالى ، وكلاهما محال ، وفعل العبد كسباً لا خلقاً وفعل الله تعالى يسمى خلقاً لا

٣ - الشهرستاني ، محمد بن عبد الكريم (ت ٥٤٨هـ / ١١٥٣م) ، الملل والنحل ط ١ ، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده (القاهرة ، ١٣٤٧هـ / ١٩٢٨م) ، ج ١ ، ص ٩٠ .

٤ - مرسى ، محروس سيد ، التربية والطبيعة الإنسانية ، ص ٣٠٥ .

١ - سورة الصافات ، آية ٩٦ .

كسبا^(١) ، فالغزالي يقول إن الفعل في الإنسان يطلق ثلاثة وجوه ، الفعل الطبيعي ومثاله غرق الإنسان في الماء ، والفعل الإداري ومثاله التنفس بالرئة والحنجرة والثالث الفعل الاختياري ومثاله الكتابة بالأصابع ، والجبر ظاهر في الفعل الطبيعي الإرادي أما الفعل الاختياري فالأمر مشكل لأن هذا الفعل ذو وجهين فإذا حكم العقل من غير تردد بأن الفعل موافق ، وأما إن يتردد ويتروى وفي كلا الأمرين فإن الإرادة مسخرة لحكم العقل ، والقدرة مسخرة للإرادة والحركة مسخرة للقدرة ، والكل مقدر في الإنسان بالضرورة من حيث لا يدري ، فإذا معنى كونه مجبورا أن جميع ذلك حاصل فيه من غيره لا منه ، ومعنى كونه مختارا أنه محل لإرادة حدثت فيه جبرا بعد حكم العقل يكون الفعل خيرا بالاحتمية^(٢).

ولكون الإمام الغزالي أشعريا (من الأشاعرة) آمن بمبدأ الكسب وهو أثبات القدرتين على فعل واحد ، والقول بمقدور منسوب إلى قادرين فلا يبقى إلا استبعاد توارد القدرتين على فعل واحد ، وهذا إنما يعدّ إذا كان تعلق القدرتين على وجه واحد فإن اختلفت القدرتان اختلف وجه تعلقهما فتواردا التعليق على شيء واحد غير محال^(٣) .

وقد فرق الإمام الغزالي بين الجبر والاختيار وبين فعل الجماد وفعل الإنسان وفعل الله فقال : فعل النار في الأوراق مثلا جبر محض ، وفعل الله تعالى اختيار محض وقع منزلة بين منزلتين ، فإن جبر على الاختيار ، فطلب أهل الحق لهذا عبارة ثالثة

٢ - مرسى ، محروس سيد ، التربية والطبيعة الإنسانية ، ص ٣٠٥ .

٣ - صليبا ، جميل ، تاريخ الفلسفة العربية ، ط ٢ ، دار الكتاب العربي (بيروت ، ١٩٧٣) ص ٣٥٥ - ص ٣٥٦ .

١ - الغزالي ، محمد بن محمد (ت ٥٠٥هـ / ١١١٠م) الاقتصاد في الاعتقاد ، مكتبة الشرق الجديد ، (بغداد ، ١٩٩٠) ص ٥٨ .

لأنه لما كان فنا ثالثا وائتموا فيه كتاب الله تعالى فسموه كسبا وليس مناقضا للجبر ولا للاختيار ، بل هو جامع بينهما عند فهمهما^(١) .

إن الغزالي لم يجعل إرادة الإنسان في اختيار الفعل الموافق ، بل جعلها قصيدة بالعلم وهذا العلم لطف من الألفاظ الإلهية أو نور يقذفه الله في القلب فإذا صح ذلك كانت الأفعال المسماة اختيارية ناشئة عن أسباب زائدة على الذات ، وكان الإنسان في النهاية مجبورا عليها ، ولكن هذا لا يعني أن الإنسان جبري على الاستسلام للإرادة الإلهية ليس تخليا عن الإرادة الإنسانية بعد تصحيح اتجاهها واستقامة سبيلها وذلك بتكيفها وفق مقتضيات الأدب والإرادة الإلهية على المستوى التكيفي نتحقق بمعرفة تواضع لرضاه سبحانه وتعالى فمفهوم الحرية عند الغزالي تعني في خلاصتها لا تخلص في أي لون من ألوان العبودية لله وحده ، ويرى الغزالي أن الإنسان بذلك قد وجد مبتغاه^(٢) .

أما ابن رشد قد حاول أن يفند نظرية الكسب التي جاء بها الأشاعرة ومنهم الإمام الغزالي فيقول : ((وما الكسب الذي يقول به الأشاعرة فهي الجبرية بعينها ، بأنهم لا يفرقون بين هذا الذي يسمونه كسبا وبين الحركة الاضطرارية كعرشة اليد مثلا إلا تفرقة لفظية ، والاختلاف في اللفظ لا يوجد إلا حكما في الذوات))^(٣) وابن رشد يقول بالحرية في فعل الإنسان ، ويفسر القضاء والقدر والقدر ترجع عنده إلى فكرة السببية .

٢ - الغزالي ، الاحياء ، مطبعة دار الشعب ، (القاهرة ، د. ت) ج ٣ ، ص ٣٠٢٥ .

٣ - العسكري ، كفاح يحيى صالح ، الغزالي وجون ديوي نظرتهم للطبيعة الإنسانية ، رند للطباعة والنشر والتوزيع (دمشق ، ٢٠١٠) ، ص ١٣٥ .

١ - ابن رشد ، محمد بن احمد (ت ٥٩٥هـ / ١١٩٨) ، الكشف عن مناهج الأدلة ، تحقيق محمود قاسم ، ط ٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٦٤) ، ص ١٢٦ .

فإذا كانت إرادتنا تجري على نظام محدد ، وإذا كان ما في العالم الخارجي يجري على هذا النظام فإن هذا يقوم على منطق الأسباب والمسببات والعلاقات الضرورية بين كل منهما ، ففكرة القضاء والقدر لا تخرج عن فكرة السببية^(١) .

ويشير ابن رشد إلى إيجاد طريق وسط حقيقيا بين الجبر والاختيار إذ يقول : ((قلنا الظاهر من مقصد الشرع ليس هو تفريق هذين الاعتقادين ، وإنما قصده الجمع بينهما على التوسط الذي هو الحق في المسألة وذلك إنه يظهر أن الله تبارك وتعالى قد خلق لنا قوى تقدر بها أن تكتسب أشياء هي أضداد لما كان اكتساب الأشياء لا يتم إلا بمواتاة الأسباب التي سخرها الله لنا من خارج وزوال العوائق عنها ، كانت الأفعال المنسوبة إلينا أيضا تتم بالأمرين معا وإذا كان ذلك كذلك فالأفعال المنسوبة إلينا يتم فعلها بإرادتنا وموافقة الأفعال التي من خارج لها وهي المعبرة عنها بقدر الله ، وهذه الأسباب التي سخرها الله من خارج ليس متممة للأفعال التي تروم فعلها أو عائقة (خارجة) عنها فقط بل ، وهي السبب في تريد أحد المتقابلين ، فإن الإرادة إنما هي شوق يحدث لنا عن تخيل ما أو تصديق بشيء ، وهذا التصديق ليس هو لاختيارنا ، بل هو شيء يعرض لنا عن الأمور التي من خارج))^(٢) .

ومن هذا نفهم أن وجود الأشياء عن إرادتنا ليس مستقلا عن وجودها بالأسباب الخارجة أي إلى الإنسان من جهة وإلى الله من جهة أخرى^(٣) .

ومن هذا يتضح لنا أن الإسلام قد أكد على حرية الإنسان واختياره لفعله ، وهو بذلك محاسب على فعله ، ومسؤول عن سلوكه وإذا كان الإسلام قد أقر الحرية في

٢ - العراقي ، محمد عاطف ، النزعة العقلية في فلسفة ابن رشد ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٨ ، ص ٢٠٣ .

١- ابن رشد ، الكشف عن مناهج الأدلة ، ص ١٢٢ .

٢- الجعفري ، ماهر إسماعيل ، والعسكري ، كفاح يحيى صالح ، فلسفة ابن رشد التربوية ، مطبعة السرمد (بغداد ، ٢٠٠٣) ، ص ١٢٣ .

الطبيعة الإنسانية فقد أقرها في مجال العقيدة ، والفكر والاقتصاد ، والسياسة والقضاء والقدر ليس رفضا لهذه الحرية أو إنكارا لها ، بل يمكن القول بأنه مكمل للحرية ، فإذا كان الهدف من الحرية هو توفير الأمن والاستقرار للطبيعة الإنسانية بعيدا عن القيود والأغلال ، فإن القضاء والقدر يهدف إلى نفس هذه الغاية فالقضاء والقدر يتلج الصدور ، ويريح الفكر عندما يعيا عن إدراك الأسباب ويعجز عن استكناه الحقيقة .

رابعا : مقارنة بين مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية والفلسفة الإسلامية

لم تتحول الحرية إلى مبدأ سياسي أو أخلاقي في الحضارة الإسلامية فالإشكالية السياسية التي واجهها المجتمع الإسلامي في عصر الحضارة الإسلامية هي إشكالية تحقيق النظام السياسي وتجاوز الفوضى السياسية والتشرذم القبلي ، وهي لذلك عكس الإشكالية التي واجهها الفكر الغربي لتجاوز الاستبداد الإقطاعي والملكي أبان بروز الدولة الديمقراطية الحديثة في أوروبا ، لذلك نجد الأدبيات السياسية في التاريخ الإسلامي تركز على مفاهيم الطاعة والانقياد إلى الشريعة بل نجدها تبرز أمارة المتغلب إذا رافقها عمل بأحكام الشريعة .

لم تتحول مسألة الحرية إشكالية سياسية لدى تحول السلطة السياسية من الخلافة إلى الملك ، واستبداد البيت الأموي ثم العباسي بالملك ، بل نجد أن الحرية برزت بعدها إشكالية أخلاقية وتصورية ، تركزت حول مسائل الجبر والاختيار المشهورة في الأبحاث الكلامية وتعود ذلك إلى أن التحدي الأساسي الذي واجهه المجتمع الإسلامي التاريخي لم يكن يوما تحديا مرتبطا بدولة مركزية تقيد حرية الفرد من جوانبها المختلفة ، كما هو الحال في الدولة الحديثة ، بل تعلقت مشكلة الحرية في تأثير الفرد بالحياة الاجتماعية وأساليب الحياة التي روجت لها ونافحت عنها القوى الاجتماعية والفرق الدينية المختلفة ، لذلك طرح سؤال الحرية في سياق الجبر والاختيار .

إن مفهوم الحرية في الإسلام يعني أن يفكر الإنسان ويستخدم عقله في مجال العلم والمعرفة الملزمة بخير الإنسانية وصالحها العام لئلا تتحول هذه الحرية إلى أداة هدم

وانحراف فكري وعقائدي ، وأن يستخدم الإنسان مواهبه وطاقاته في الإنتاج والعمل والكسب ضمن حدود حماية مصالح الآخرين ، لنلا تتحول إلى احتكار واستغلال وحرمان ومصادرة ثروات الآخرين .

وأن يستخدم حريته في مجال الفن والأدب ليملاً الحياة بقيم الحب والخير والجمال ، فلا تتحول هذه الحرية إلى إباحية وتهتك .

أن يستخدم حقه السياسي في رعاية الإنسانية ، وقيادة البشرية في طريق الخير والسلام فلا يتحول إلى تسلط واستكبار واستغلال .

أما الغرب فقد فهم الحرية بشكلها المطلق فبالغ وأفرط في التحليل من القيم والأخلاق فهتم المرأة الحرية أنها تحلل من مسؤولية العائلة ، وفهم الرجل الحرية أنها إشباع بهيمي للغريزة وكانت النتيجة هدم الأسرة ، وضياح الأبناء وفهم المجتمع الغربي الحرية الشخصية أنها ممارسات سلوكية غير محدودة فبالغ بشرب الخمر وتعاطي المخدرات والرقص والإباحية ، فتحول إلى كتلة من المدمنين والشاذين .

وفهم الحرية الشخصية إنها المجتمع في جمع المال والثروة بأية وسيلة ، فلم يتورع عن ممارسة الربا والاحتكار والاستغلال ، فتركزت الثروة بيد قلة من الجشعين وعاشت الملايين تحت ظل البؤس والفقر .

الخاتمة

لقد اختلفت الفلسفات الغربية فيما بينها لمفهوم الحرية فالمثالية لا تتيح قدراً كبيراً من الحرية وكثيراً ما كانت المثالية تبريراً لأوضاع جامدة ونظم اجتماعية تزول معها كل حرية واختيار والفلسفة الواقعية آمنت بحرية السلوك وبحرية الإرادة فالإنسان ليس مسيراً بل مخيراً إلا أن هذه الحرية محدودة طالما كان هناك توزيع طبقي وتقسيم للشعب بين مواطنين وعبيد ولعل هذه الحرية التي تحدث عنها أرسطو هي حرية فئة المواطنين دون غيرهم . أما الفلسفة الطبيعية فنادت بالحرية المطلقة وحاربت كل ما من شأنه أن يحد من حرية الإنسان وإرادته ، والفلسفة الوجودية قالت بالحرية التامة

وعدت الحرية الجوهر الحقيقي للإنسان والفلسفة البراجماتية قالت بالحرية ، ولكنها الحرية المضبوطة المنظمة ، وهي تجمع ما بين الحرية والحتمية ، أما الفكر الإسلامي فهو الحرية الإنسانية في كل ضروبها وصورها ومسئولية التكليف هي مسؤولية الاختيار الحر ، وإذا كان هناك من جبرية فهي تلك التي تتمثل القضاء والقدر تلك الحتمية التي لا يدرك كنهها إلا الله تعالى .

المصادر:

- القرآن الكريم

١. أرسطو في النفس ، ترجمة أحمد فؤاد الالهواني ، دار إحياء الكتب العربية (القاهرة ، ١٩٤٧) .
٢. الألوسي ، حسان ، الفلسفة والإنسان ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، مطبعة دار الحكمة ، (بغداد ، ١٩٩٠) .
٣. الالهواني ، احمد فؤاد ، جون ديوي ، دار المعارف بمصر ، (القاهرة، ١٩٦٨).
٤. البخاري ، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ/ ٨٧٠م) صحيح البخاري ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، (بيروت ، ١٩٨١) .
٥. بدران ، شبل ، أسس التربية ، ط ١ ، دار المعرفة (الجامعة الاسكندرية، ١٩٨٣).
٦. حمودة ، بيه محمد ، التأصيل الفلسفي في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية (القاهرة ، ١٩٨٠) .
٧. الجرجاني ، أبو الحسن علي بن محمد بن علي (ت ٨١٦هـ/ ١٤١٣م) التعريفات ، دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والإعلام ، العراق ، (بغداد ، ١٩٨٦) .
٨. جعفر ، نوري ، دراسة تحليلية مقارنة للفلسفات المختلفة من حيث نظرتها للكون والمجتمع والإنسان ، مطبعة الزهراء ، دار المكتبات العربي للطباعة والنشر ، (بغداد ، ١٩٦٧) .
٩. الجعفري ، ماهر إسماعيل ، والعسكري ، كفاح يحيى صالح ، فلسفة ابن رشد التربوية ، مطبعة السرمد (بغداد ، ٢٠٠٣) .
١٠. ديوي ، جون ، الديمقراطية والتربية ، ترجمة متي عقراوي وزكريا ميخائيل ، ط ٢ ، مطبعة لجنة التأليف والنشر (القاهرة ، ١٩٥٤) .
١١. — ، نمو البراجماتية الأمريكية في فلسفة القرن العشرين ، نشرها داجورت ووروكز ، ترجمة عثمان نويه ، مؤسسة سجل العرب ، (القاهرة ، ١٩٦٣) .

١٢. ابن رشد ، الكشف عن مناهج الأدلة ، تحقيق محمود قاسم ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٦٤) .
١٣. الزمخشري ، أبو القاسم محمود بن عمر (ت٥٣٨هـ/١١٤٣م) أساس البلاغة ، كتاب الشعب ، (القاهرة ، ١٩٦٠) .
١٤. سرحان ، منير المرسي ، في اجتماعيات التربية ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٨٢) .
١٥. الشهرستاني ، محمد بن عبد الكريم (ت٥٤٨هـ/١١٥٣م) الملل والنحل ، ط١ ، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده ، (القاهرة ، ١٣٤٧هـ/١٩٨٢م) .
١٦. صليبا ، جميل ، تاريخ الفلسفة العربية ، ط٢ ، دار الكتاب العربي ، (بيروت ، ١٩٧٣) .
١٧. صمويلسون ، ج ، وماكويتز ، مقدمة في فلسفة التربية ، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني ، دار الفرقان ، (عمان ، ١٩٩٨) .
١٨. الطويل ، توفيق ، أسس الفلسفة ، ط٧ ، (القاهرة ، ١٩٧٩) .
١٩. العراقي ، محمد عاطف ، النزعة العقلية في فلسفة ابن رشد ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٨ .
٢٠. العسكري ، كفاح يحيى صالح ، الغزالي وجون ديوي نظرتهم للطبيعة الإنسانية ، رند للطباعة والنشر والتوزيع ، (دمشق ، ٢٠١٠) .
٢١. الغزالي ، محمد بن محمد (ت٥٠٥هـ/١١١٠م) الأحياء ، مطبعة دار الشعب ، (القاهرة ، د.ت) .
٢٢. — ، الاقتصاد في الاعتقاد ، مكتبة الشرق الجديدة ، (بغداد، ١٩٩٠) .
٢٣. قورة ، حسين سليمان ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٨٤) .
٢٤. كرم ، يوسف ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، (مصر ، ١٩٤٩) .

٢٥. مذكور ، علي احمد ، نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ،
(القاهرة ، ١٩٨٤) .
٢٦. مرسى ، محروس السيد ، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض
الفلسفات الغربية ، ط ١ ، دار المعارف ، (القاهرة ، ١٩٨٨) .
٢٧. مطر ، أمير حلمي ، سيمون دي بوفورا وقضية المرأة ، مجلة الفكر المعاصر ،
العدد ٢ ، ١٩٦٧ .
٢٨. ابن منظور ، محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري ،
(٧١١هـ/١٣١١م) ، لسان العرب المحيط ، تقديم عبد الله العلي ، دار لسان
العرب ، (بيروت ، د.ت) ، ج ٤ ، ص ١٧٨ .
٢٩. موسى ، محمد يوسف ، القرآن والفلسفة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٨ .
٣٠. مور ، ت ، النظرية التربوية ، ترجمة محمد احمد صادق وعبد المجيد عبد التواب
، ط ١ ، (القاهرة ، ١٩٨٦) .
٣١. النوري ، عبد الغني ، وعبود ، عبد الغني ، نحو فلسفة عربية للتربية ، دار الفكر
العربي ، (القاهرة ، ١٩٧٦) .
٣٢. نيللر ، ج ، ف ، في فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسى وآخرون ، عالم
الكتب ، (القاهرة ، ١٩٧٢) .

المصادر باللغة الانكليزية

1. Aristotle, Nicomachean, Ethics, Chicago, Benton publisher Books of western world , 1952 .
2. Brubache, Johns, Modern Philosophies of Education, 4th ed McGraw – Hill , N. Y. 1968 .
3. Harper, R. Modern philosophies of Education Chicago 1955.

4. Th. Gomprez, Greek. Thinkers translation by G. E. Berry.
John Murray (London, 1949) .

ت	الباحث	الصفحة
١.	القيم الاخلاقية والتربية الاسلامية ا.د. مقداد اسماعيل الدباغ م.د. وسام علي حاتم	٣٤-١
٢.	الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من الأطفال والمراهقين بمملكة البحرين	٨٢-٣٥
٣.	"التوجه الزمني وعلاقته بتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة"	١١٧-٨٣
٤.	النمو الأخلاقي و علاقته بالإلتزان الإنفعالي لدى المراهقين المحرومين و غير المحرومين من الوالدين	١٨٨-١١٨
٥.	تصنيفات القيم ا.د. مقداد اسماعيل الدباغ م.د. وسام علي حاتم	٢٠٥-١٨٩
٦.	الاتجاه نحو الوقاية من الإدمان لدى عينة من المعلمين والطلبة بمملكة البحرين "مدرسة الحكمة الدولية نموذجاً"	٢٥٤-٢٠٦
٧.	الاساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة	٢٨٢-٢٥٥
٨.	(التربية الخاصة والإعلام التربوي) د.نجيه إبراهيم محمد الدليمي	٣٣٢-٢٨٣
٩.	الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية	٣٧٧-٣٣٣
١٠.	أسباب إنخفاض دافعية طلبة الصف الأول من قسم الفيزياء	٤٠٣-٣٧٨
١١.	التميط الجنسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقي الأب	٤٩٢-٤٠٤
١٢.	النزاهة الأخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية	٥٢١-٤٩٣
١٣.	أثر التعليم المدمج (Blended Learning) في تحصيل طلبة كلية التربية	٥٩٣-٥٢٢
١٤.	مفهوم الحرية في الفلسفات الغربية والفلسفة الاسلامية (دراسة مقارنة)	٦١٨-٥٩٤