مجلة
العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية
العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

العدد ٩٠ ٢٠١٢

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

الاستاذ المساعد
الدكتورة: انعام لفتة الهنداوي

مجلة علمية محكمة متخصصة

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

رئيس التحرير
ألاستاذ المساعد الدكتور :
سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية
الاستاذ الدكتور كامل علوان الزبيدي
رئيساً
الاستاذ الدكتور صبيح شهاب حمد
عضوا
الاستاذ الدكتورة ليلى عبد الرزاق
نعمان عضوا
الاستاذ الدكتور صاحب عبد مرزوك
عضوا

الاستاذ المساعد الدكتورة : سناء مجول فيصل عضوا
الاستاذ المساعد الدكتور أحمد لطيف جاسم عضواً
الاستاذ المساعد الدكتور داود عبد السلام صبري عضوا
المدرس الدكتور كمال محمد سرحان الخيلاني عضواً
المدرس الدكتورة خديجة حيدر نوري عضواً

كلمة العدد

يصدر العدد (٩٠) من مجلة العلوم التربوية والنفسية في الوقت الذي تتعزز فيه قدرات شعبنا في مواجهة التحديات الجديدة ، وفي الوقت الذي تتصاعد فيه عملية بناء العراق الجديد بكل الامكانات المتاحة وبفضل الخبرات العراقية والكفاءات الفاعلة في المجتمع لتحقيق الاهداف التربوية ، وتشجيع البحث العلمي ، إذ ان البحوث التي تنشر في المجلة تمثل الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي من حيث المنهجية ، ومواكبتها لروح العصر والتقدم التقاني . وستبقى هذه المجلة الرائدة سباقة دوماً في نشر كل جديد في ميدانها .

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلة علمية محكمة

فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول المتوسط

أ.د. رعد مهدي رزوقي
الباحث أحمد لعيبي حسين التميمي

مشكلة البحث:

برزت أمام المؤسسات التربوية مشكلات تتمثل في تدني مُخرجات التعليم بصورة عامة وتعليم العلوم بصورة خاصة . وقد أشارت إلى تلك المشكلة المشاهدات والدراسات الميدانية ونتائج التحصيل الدراسي سواء في الاختبارات المدرسية للمراحل غير المنتهية أو الاختبارات العامة، وقد حاولت الكثير من الدراسات أن تعالج هذه المشكلة ومنها دراسة (الشريف،٢٠٠٢) ودراسة (الغريري،٢٠٠٣) وغيرها من الدراسات.

إن المشكلة التي يعاني منها التعليم المدرسي بشكل عام في الجانب المتعلق بالتدريس وأساليبه، هي الابتعاد عن عالم المتعلمين، فالمواد التعليمية –التعلمية تُقدم في اغلب الأحيان بطرائق جافة ومملة دون مراعاة لبيئة المتعلمين وحاجاتهم وتفكيرهم فضلاً عن عدم اهتمامها لمداركهم وقدراتهم العقلية المختلفة وما تقتضيه من تنوع في أساليب وستراتيجيات التدريس التي تخاطب كل فئة أو مستوى بما يتناسب وطريقتها في التعلم، السبب الذي جعل اغلب المتعلمين يحصلون على نتائج متدنية في الاختبارات التحصيلية، وهذا التدني أدى عند بعضهم إلى النفور والملل، وولّد لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسين بشكل خاص والمدرسة بشكل عام، حيث تزايد القلق يوماً بعد يوم نتيجة لظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في مدارسنا وهذه الظاهرة ما زالت إحدى المشكلات التربوية العالقة في المجال التربوي والتي تشكل عقبة كبيرة لتحقيق الأهداف التربوية للنظام التربوي وخاصة في المواد العلمية عامة والكيمياء

بصفة خاصة ،وقد أدى القلق والحيرة في هذا الجانب إلى التساؤل سِواءُ من أولياء أمور الطلبة أو من المدرسين أومن القائمين على عملية التعلم من مديري المدارس أو المشرفين: ما سبب ضعف تحصيل الطلاب في الكيمياء ؟ هل يرجع السبب إلى ضعف في المناهج الدراسية وتصميمها وتخطيطها؟أم يرجع السبب إلى ضعف المقررات الدراسية لأنها لا تراعي حاجات الطلبة وميولهم وغير نابعة من بيئتهم ؟ أم إلى طرائق التدريس التقليدية القديمة المستخدمة والقائمة على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات واستظهارها عند الامتحانات دون توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات أو يرجع السبب إلى الوسائل والأساليب التقليدية المتبقية ؟أم يرجع إلى الطالب نفسه واتجاهاته وميوله نحو الكيمياء ؟أم إن هناك أسباب أخرى.

ومن خلال مسيرة عمل الباحث المتواضعة في المجال التربوي، لاحظ إن مدرسي الكيمياء يعتمدون في تدريسهم لمادة الكيمياء على طريقة الإلقاء والتلقين وما يتبع ذلك من إهمال وتهميش لدور المتعلم والمتمثل في الحفظ الآلي للمادة العلمية والقدرة على استرجاعها في الوقت المناسب (عادة عند تقدمه للاختبار)، هذه الطريقة في تدريس الكيمياء تَولد لدى الطلاب الشعور بالاغتراب وعدم الرضا وضعف الدافعية لتعلم الكيمياء لان المعلومات المكتسبة بهذه الطريقة لا تشكل لهم أي أهمية في حياتهم ولا تحل لهم مشاكلهم ،وتنتهي صلتهم بها بإنتهاء الدراسة واجتياز الامتحانات مما يترتب على هذه الآلية في التدريس على تخرج أجيال عاجزة عن إعمال العقل ومفتقرة إلى مقومات التفكير السليم ،ولعل الاهتمام بتنمية قدرة الطلاب على التحكم بوعي بعملية التفكير وإطلاق طاقات الإبداع مما تطّلب الخروج من ثقافة المعلومات إلى ثقافة بنائها ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة، ومن ثم الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة وذلك عن طريق تنميتها لدى الطلاب ،حيث تنمي لديهم القدرة على التجديد والابتكار وتنمي قدرتهم على التعلم الذاتي

وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة حتى تمكنهم من مواجهة هذا التسارع المعرفي (شهاب،٢٠٠٠:٢).

وهذا ما أشار إليه بعض التربويين إن هناك مشاكل راسخة وثابتة في جميع المدارس بغض النظر عن مستواها، فالطلاب يمضون اثنتي عشر سنة في المدرسة ينصتون إلى المدرس ويحفظون المعلومات من اجل تعريفها عند الاختبار دون إعارة عملية بناء الطالب للمعرفة في ذهنه أي اهتمام، وبالتالي هناك حاجة إلى ترسيخ أنموذج تعليمي مختلف مقارنة مع ذلك الأنموذج الذي تستخدمه معظم المدارس في الوقت الحاضر.

ومما سبق تبرز الحاجة إلى أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب حتى يتمكنوا من استيعاب التطورات العلمية وتنمية قدراتهم على التفكير بشكل عام، ،لذا كان لابد من تعليم الطلاب كيف يفكرون وذلك من خلال مزج المقررات الدراسية عامة ومقررات الكيمياء خاصة بستراتيجيات تعليمية تساعد المتعلم على استخدام المعرفة والاستفادة منها وإعطائها معنى، لذا كان من الضروري تدريب الطلبة على كيفية التفكير في التفكير(مهارات ما وراء المعرفة)، أثناء العملية التعليمية التعلمية، ومن هنا استشعر الباحث أهمية القيام بمثل هذه الدراسة والتي تتمثل مشكلتها في السؤال الرئيسي التالي (ما فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لمادة الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة لديهم ؟).

أهمية البحث:.

يتصف العالم المعاصر بالتغير السريع والتطور الهائل في جميع المجالات بشكل عام وفي مجال العلم والتكنولوجيا بشكل خاص، وقد واكب هذا التطور تحولاً في البحث العلمي، بحيث تغيرت النظرة إلى العملية التعليمية، فلم تعد نتاج عوامل

خارجية كالمدرس والمنهج الدراسي والبيئة التعليمية فقط، وإنما هناك عوامل داخلية مؤثرة بشكل كبير جداً في عملية التعلم، مثل قدرة المتعلم على التفكير.

ولوتأملنا في السنوات الأخيرة لرأينا تزايد الاهتمام بدراسة العمليات العقلية المعرفية كونها متغيرات تتأثر وتؤثر بالأداء البشري، وهذه العمليات العقلية تضم الذاكرة والتفكير والانتباه والتذكر والإحساس وكيفية استخدام الرموز اللغوية وعمليات تجهيز واستقبال ومعالجة المعلومات، وهذا ما دفع الباحث لاختيار المجال المعرفي لإتمام دراسته التي هو بصددها والمتمركزة حول مسألة أساسية موضوعة على المحك أثارت اهتمام الباحثين المختصين في علم النفس ألا وهي مسألة معالجة وتجهيز المعلومات .

وتعد ستراتيجية معالجة المعلومات من أهم القابليات المتعلمة لدى الإنسان وتتمثل هذه الستراتيجيات في المهارات التي يتعلم من خلالها الفرد كيف يوظف عملياته في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، وعندما يكتسب الفرد ستراتيجية معرفية جديدة فان هذه الستراتيجية يمكن تطبيقها على أي معالجة بغض النظر عن المحتوى الذي تعالجه الستراتيجية، وينطبق هذا على ستراتيجية ترميز المعلومات وستراتيجية عمل الذاكرة وستراتيجية الاسترجاع وستراتيجية حل المشكلات وغيرها.

فما يجري داخل الدماغ ومعرفة ذلك من خلال التغيرات التي تطرأعلى المعلومات عندما يستلمها الدماغ تمثل الخطوة الأولى نحو الاستغلال الأمثل لهذه العمليات، فالذاكرة هي واحدة من المئات من العمليات التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية وتتضمن العديد من المعالجات المعلوماتية فهي عملية فعالة ديناميكية متشابكة الجوانب ليست بالبسيطة.

إن انموذج معالجة المعلومات هو احد النظريات المعرفية الحديثة التي تعد ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني بالإضافة إلى دراسة اللغة والتفكير.

فأنموذج معالجة المعلومات لم يكتفي بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الإنسان وحسب، وإنما حاول توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، فالسلوك كما يرى هذا الأنموذج ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها كما هو الحال عند المدرسة الارتباطية، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له، ومثل هذه العمليات تستغرق زمناً من الفرد لتنفيذها، إذ إن زمن الرجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيتها (الزغول ، ٢٠٠٣:١٧٣– ٢٠٥).

كما إن تجهيز ومعالجة المعلومات يعتبر أنموذجاً حسناً للربط بين المعطيات والأهداف (المدخلات والمخرجات) مهتما بالأسلوب المتبع لحل المشكلة مؤكداً أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المفحوص مع عدم إغفال أهمية الخبرات الاجتماعية الإدراكية المتعلقة بحل ألمشكلة (سعادة ،٢٠٠٦:٤٧٤).

إن الاهتمام بأساليب التعلم تعتبر شكلاً من أشكال معالجة المعلومات ظهر في العديد من البحوث والدراسات تحت مسميات متعددة مثل:

تعلم كيفية التعلم Learning how to lerning

معرفة كيفية التعرف knowing how to now

معرفة كيفية التذكر how to remember

التدريب على المهارات العقلية mental skills raining

ستراتيجيات تقوية الذاكرة mnemonic strategies

ستراتيجيات التفضيل المعرفي Cognative elaborationstrategies

فهذه المفاهيم جميعها تشير إلى أُسلوب الفرد في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر والإدراك التي تعتمد على صيغ من تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وخزنها واستدعائها عند الضرورة هذه العمليات يمارسها الفرد في تعامله اليومي مع المعلومات والمادة الدراسية وتسهم في تنمية مدارك الفرد ومهاراته وتحقيق التفوق والانجازالعالي (البدران ،٢٠٠٠:٥).

ويعد الفرد قادراً على تناول وتجهيز وتخزين واسترجاع المعلومات من خلال استخدامه عمليات تتم داخل العقل قبل إصدار الاستجابة المتمثلة في الإدراك والتفكير وحل المشكلات التي تتمثل في معالجته للمعلومات (غنيم،٢٠٠٢:١٥٩). إن المعالجة المعلوماتية تكتسب بوساطة التنشئة الاجتماعية (المؤسسات التربوية،العائلة،الوسائل الإعلامية....الخ) وهي بذلك تمثل المدخلات (input) للنظام التعليمي وتتعرض هذه المعالجة المعلوماتية للعقل والتغيير أثناء الدراسة وبذلك تمثل عمليات (processes) ويفترض بالطالب أن يمتلك معالجة معلوماتية عالية المستوى(مستوى علمي مرتفع) مما يجعل تلك المعالجة جزءاً من المخرجات(out puts) وهكذا فالمعالجة المعلوماتية للطالب تعد عنصراً من عناصر النظام التعليمي (ياسر وكاظم،١٩٩٧:٢٤٨) .

وأشار حمودة (٢٠٠٦)إن اتجاه معالجة المعلومات يعد احد المداخل المعرفية للتعلم الذي يساعد الطلاب على عمليات استقبال المعلومات وتشفيرها وتخزينها ثم معالجتها عن طريق التصنيف واشتقاق العلاقات مع المعلومات الممثلة في البناء المعرفي، وعليه فان قيام المتعلم بمثل هذه العمليات من شأنه أن يعطي صفة الوظيفية لتلك المعلومات وبالتالي يستخدمها في حل المشكلات التي تواجهه (حمودة،٢٠٠٦:٢).

ويعد التحصيل العلمي بمختلف أشكاله وألوانه من أهداف التربية والتعليم نظراً لأهميته التربوية في حياة المتعلم،ففي المجال التربوي ،يعد التحصيل العلمي المعيار (الوحيد) الذي يتم بموجبه تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لأخر ،وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات أو جامعات التعليم العالي، كما يعد التحصيل العلمي أساسا لمعظم القرارات المنهجية و الإدارية في التربية والتعليم.

إن الاهتمام بتنمية وعي المتعلم بما يقوم به أثناء عملية التعلم يأتي متفقاً مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلمه من معارف علمية لن تكون كافيةً وحدها لبلوغ مستوى التعلم الجيد وأن الطريق إلى ذلك يتطلب أن يكون لديه قدر من الوعي بالأساليب والستراتيجيات التي استحدثت لتحقيق ذلك القدر من الوعي ايضاً بأساليب المعالجة الدماغية لهذه المعلومات وكيفية التحكم في هذه الأساليب والستراتيجيات بما يمكنه من توليد الأفكار الإبداعية وإدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوافرلديه من خبرات سابقة ذات علاقة (الشربيني والفرحاتي،٢٠٠٤: ١٠٢).

وفي هذا الصدد أكد (Lindstroom, 1995:30) على أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته على:-

أ- توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسؤوليتها.

ب- استخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسنه.

ج- اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف حياته المختلفة.

د- التعامل بفاعلية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوى أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية.

هـ- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به.

ويمكن تلخيص الحاجة إلى البحث بالنقاط الاتية:.

١. أهمية هذه الدراسة لطلاب المرحلة الثانوية ولاسيما إنهم بحاجة لمعرفة كيفية تحليل المعلومات التي يستقبلونها ويحللونها من اجل الوصول إلى القدرة لحل مشكلاتهم التي يواجهونها في حياتهم اليومية وخاصة إن طلبة هذه المرحلة تبدأ عندهم القدرات في التمايز فيبدأ النضج العقلي في الاكتمال وهم بحاجة إلى استيعاب جيد واستقبال من اجل معالجة المعلومات وتجهيزها في الداخل واستثمارها في أوقات يكونوا فيها بحاجة لها وإخراجها بطرق سلمية مميزة مناسبة كل حسب موقفه.
٢. تأتي هذه الدراسة استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة تطوير أساليب التدريس من خلال الاهتمام بستراتيجيات معالجة المعلومات من قبل المدرس والطالب.
٣. تأتي أهمية هذه الدراسة في ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وهي التعرف على فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة،وأهمية هذه المتغيرات في العملية التعليمية.
٤. تأتي أهمية هذه الدراسة في التوصل إلى نتائج يمكن أن تسهم في إثراء المؤسسات التعليمية بالحقائق التربوية والنفسية التي تطور دور هذه المؤسسات في تحقيق البناء الفكري الرصين للطلبة.
٥. تنبع أهمية هذه الدراسة في مساعدة مخططي المناهج على تنظيم المحتوى الدراسي بطريقة تمكن من استقبال المعلومات وتمثيلها وتخزينها بطريقة سليمة.

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى الآتي:

١. فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء.

٢. فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في مهارات ما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول المتوسط.

فرضيتا البحث:

ولغرض التحقق من هدفي البحث، تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الذين يدرسون وفق ستراتيجية معالجة المعلومات ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.
- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب الصف الأول الذين يدرسون وفق ستراتيجية معالجة المعلومات ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

حدود البحث: يتحدد البحث بالاتي:

طلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة العلامة حسين علي محفوظ التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ /٣ والمختارة قصدياً .

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ م.

الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء للصف الأول المتوسط، المعتمد للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١م ،الطبعة الثانية والتي شملت الفصل: ٤،٥، ٦ .

تحديد المصطلحات:

١.الفاعلية Effectiveness عرفها كل من:

- ✓ شحاته والنجار(٢٠٠٣): " مدى أثر عامل او بعض العوامل المستقلة على عامل او بعض العوامل التابعة"(شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ٧٦).
- ✓ الدوري(٢٠٠٣): بأنها :"القدرة أو الكفاية التي يوصف فيها أداء معين طبقاً لمعايير محددة مسبقاً لتحقيق هدف أو فعل معين"(الدوري،٢٠٠٣: ١٦).

ويتبنى الباحث تعريف (شحاتة وزينب، ٢٠٠٣).

التعريف الإجرائي: هي قدرة ستراتيجية معالجة المعلومات على إحداث تغيير في تحصيل مادة الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٢.الستراتيجية (Strategy) عرفها كل من:

- ✓ الزيات(١٩٩٥): هي القابليات المتعلمة، وتتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم، والتذكر ، والتفكير ، وحل المشكلات (الزيات ،١٩٩٥ : ٣٢٥).
- ✓ القطراوي(٢٠١٠):"هي مجموعة القواعد والأسس والطرق التي يسير وفقها المدرس من اجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً وتتضمن الإجراءات التي يتم تخطيطها بدقة لتوظيف الإمكانات البشرية والمادية في المدرسة لمساعدة الطلاب على بلوغ أهداف التعلم وهي اعم واشمل من الطريقة"(القطراوي،٢٠١٠:٩).

ويتبنى الباحث تعريف(الزيات ،١٩٩٥ : ٣٢٥)

التعريف الإجرائي: هي طريقة بعيدة الأمد يستعملها الطلاب في معالجة المعلومات من أجل إحداث تقدم في بُنيتهم المعرفية ، وتتغير هذه الستراتيجيات تبعاً لما يعرض عليهم من معلومات.

٣.معالجة المعلومات Information Processing عرفها كل من:.

- ✓ الزيات (١٩٩٥):" توظيف طاقة اكبر من الجهد العقلي في صنع شبكة اكبربينها من ناحية و وبين المعرفة المماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى ،مما يسر استرجاع المعلومات السابقة (الزيات،١٩٩٥ :٣٤٢).
- ✓ حسين (٢٠٠٥): "عمليات يقوم بها العقل مثل الكمبيوتر بأستقبال المعلومات ويجري عليها تعديل على شكلها ومضمونها ثم تخزينها واستدعائها في وقت الاحتياج إليها"(حسين،٢٠٠٥:١٤٦).

ويتبنى الباحث تعريف (حسين،٢٠٠٥:١٤٦).

التعريف الإجرائي: هي عمليات معرفية تتضمن رغبة الطلاب في التعامل مع المعلومات من حيث تنظيمها وتصنيفها واستخدامها بما يضمن دمجها في بُنيتهم المعرفية واسترجاعها في وقت الامتحان من خلال مهاراتهم فوق المعرفية .

٤.التحصيل Achievement :-عرفه كل من:

- ✓ السدحان(٢٠٠٤):"مقدارما تعلمه الطالب في المدرسة معبراًعنه بالتقدير الذي يناله في امتحان نهاية العام الدراسي وهو يعكس مستويات تحصيلية متباينة (السدحان،٢٠٠٤:٣٢).
- ✓ أبو جادو(٢٠٠٨): "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة ، يمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات (أبو جادو ،٢٠٠٨ : ٤٦٥).

ويتبنى الباحث تعريف(أبو جادو ،٢٠٠٨ : ٤٦٥)

التعريف الإجرائي: هو محصلة ما تعلمه الطالب بعد مرور مدة البحث التجريبي المحدد ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأختبار التحصيلي الذي تم بناؤه لأجل هذا البحث والذي طبق على طلاب متوسطة العلامة حسين علي محفوظ(عينة البحث) في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/٣.

٥.مهارات ماوراء المعرفة:عرفها كل من:

- ✓ زيتون(٢٠٠٣):"هي عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة"(زيتون، ٢٠٠٣:٦٨).
- ✓ عبيد(٢٠٠٩): "هي عملية تنمية القدرة على التفكير وإدارته من حيث انتقال المعلومات ومعالجتها واستخدامها وتحديدها إبداعا وابتكارا" (عبيد،٢٠٠٩، ٢٢١).

ويتبنى الباحث تعريف (عبيد،٢٠٠٩: ٢٢١).

التعريف الإجرائي:هي مهارات عقلية عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم وإدارة المعلومات وتقويم الأداء العقلي والسلوكي لطلبة الصف الأول المتوسط أثناء دراستهم لمادة الكيمياء ضمن فترة البحث وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب عند الإجابة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي تبناه الباحث في هذا البحث.

مفهوم معالجة المعلومات:Information processing

يرى شمك (Schmeck:1983) إن معالجة المعلومات هي عملية تحدث داخل الدماغ،وان طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج فيه هذه المعلومات وهي تمتد بين السطحية والعمق(Schmeck,1983:221)، أما أبو حطب(١٩٨٣)فيراها

عملية عقلية تتم وفقاً لتنظيمات معرفية مختزنة في الذاكرة بمساعدة الإحساس– الإدراك (ابو حطب ،١٩٨٣:٢٠٢)، وينظرلها بأنها قدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعده على سرعة الفهم والاسترجاع.

إن أنموذج شمك لأساليب التعلم مرادفاً لمعالجة المعلومات وسيتبنى الباحث قائمة مماثلة ل(أنموذج شمك لمعالجة المعلومات) لان منهجية البحث تعتمد على معالجة المعلومات الدراسية عند طلبة الصف الأول المتوسط وللأسباب الآتية:.

١. أصبح الاهتمام متزايدا بأساليب التعلم،وتطبيقاتها، لأنها لازمة لاكتساب المعلومات وتخزينها واستعمالها وان جوهر هذا الاهتمام يكمن في تأكيد أهمية الوصول إلى جعل الطالب نشطاً وحيوياً في العملية التربوية (خزام وعيسى ،١٩٩٤:٣٢٨) .
٢. أسلوب التعلم مصطلح ظهر حديثاً يعد من المؤشرات التنبؤية العالية لمعالجة المعلومات ،وهو يؤثر في تحصيل الطالب الدراسي.
٣. إن أسلوب التعلم نوع من أنواع معالجة المعلومات وطريقة خاصة لمعالجتها أكثر تخصصاً وارتباطاُ بالأبعاد التربوية ،،والتعامل معها.
٤. إن أساليب التعلم تعطي صورة واضحة إلى إن هناك أساليب خاطئة في الدراسة، والحفظ الأصم من دون فهم المادة الدراسية ،واستيعابها وتتداخل عوامل كثيرة في منع استرجاعها وتباينها من دون أن يعتمد الطالب على الفهم والتحليل والترتيب، والموازنة، والتطبيق ،ومعالجة المعلومات.

المراحل الأولية لتجهيز المعلومات: وتتطلب المراحل الأولية لتجهيز المعلومات البيئية القدرة على استقبال ومتابعة المعلومات المرتبطة بالموقف بصورة فعالة، ويتوقف الاكتساب الناجح للمعلومات على فعالية العديد من العمليات والأجهزة

مثل المسجلات الحسية وسرعة التجهيز والانتباه الانتقائي والترميز حسب (الزيات ، ١٩٩٦ : ٤٠٦ – ٤٠٩) على:

١. استقبال وتجهيز المعلومات: تمر المعلومات خلال عملية استقباله بما يسمى بالمسجلات الحسية وتكون هذه المعلومات في صيغة من الإدراك الخام وتتراوح مدة استقبالها(٠,٥–١) ثانية، وخلال هذه المدة الانتقالية تتحول بعض المفاهيم الى الذاكرة قصيرة المدى وتتوقف درجة الاستفادة من المعلومات وتوظيفها على كمية المعلومات التي يتاح للمفحوص تحويلها وحملها للذاكرة قصيرة المدى.

٢. سرعة التجهيز أو المعالجة: إن تجهيز ومعالجة المعلومات يستغرق وقتاً، وان هذا الوقت قابل للقياس من خلال ما يسمى بالتتالي السريع في عرض الفقرات بمعنى عرض المثير لفترة قصيرة جداً من الزمن (لحظية) ثم يتبع بمثير آخر لأجل أن يلغي إدراك المثير الأول ، ويقطع تجهيزه أو إعداده ومعالجته ، وبتنويع طول فترة اللقطات ما بين عرض المثير الأول وعرض المثير المتلاشي أو المقنع يمكننا تقدير الزمن الذي يحتاجه الفرد لتجهيز المثير الأول أو إعداده أو معالجته.

٣. الانتباه الانتقائي أو الاختياري: حيث يشير مفهوم الانتباه الانتقائي أو الاختيار إلى القدرة على التركيز على المعلومات المتعلقة واستبعاد المعلومات غير المتعلقة ، وعلى الرغم من إن المعلومات المتوافرة عن الانتباه الانتقائي أو الاختياري لدى الطلاب ما زالت محدودة إلا أن هناك بعض الأدلة على أن الطلاب أقل قدرة على التحكم في عمليات الانتباه لديهم وأنهم أكثر محدودية وأقل مرونة في توزيع انتباههم على المعلومات المتعلقة وغير المتعلقة.

٤. الترميز : عقب تسجيل المعلومات عن طريق المسجلات الحسية فإنها تحل في الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة المدى ، وفي بعض الحالات في الذاكرة بعيدة

المدى التي تستخدم مباشرة في عمليات أخرى حيث تخضع المعلومات خلال انتقالها أو تحويلها إلى ما يسمى بترميز المعلومات ، فعندما ننظر إلى أحد المثيرات المعقدة فنحن نركز عليه ، ثم نستظهر أو نحفظ عدداً من المفاهيم والمظاهر والخصائص المتاحة التي تميزه ، وهذه العملية يطلق عليها الترميز لأننا لا نستطيع الاحتفاظ بنسخة أو صورة حرفية للمثير الذي نراه فإننا نرمز له ونحوله على نحو ما يتم في الترميز البرقي. كتحويل الحروف إلى نقط.

ويمكن النظر الى عملية تجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب والتجهيز والمعالجة والتخزين والاسترجاع ، ومن المحددات والمكونات الرئيسية لنظام تجهيز المعلومات لدى الإنسان المسجلات الحسية والذاكرة قصيرة وطويلة المدى حيث إننا نستقبل الإشارات من البيئة التي تنشط مستقبلاتنا وتتحول إلى معلومات عصبية ، وهذه المعلومات تستقبل وتمر عبر تكوينات أو تراكيب تسمى المسجلات الحسية وجميع المعلومات التي تُحس تُسجل ومع ذلك فجزء منها فقط يتم ترميزه ويتحول الى الذاكرة قصيرة المدى ، وتستقبل المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى وتحمل لفترة زمنية محددة بحد أقصى ٣٠ ثانية ويمكن أن تحمل لفترة أطول إذا ما تم معالجتها ، حيث إن بعض المعلومات التي لا يتم تجهيزها ومعالجتها في الذاكرة قصيرة المدى تفقد ، والبعض الآخر يتم تجهيزه ومعالجته وتحويله ونقله إلى الذاكرة طويلة المدى والتي تكون بمثابة مخزن دائم للمعلومات.

لقد تماشت الدراسة مع الإتجاه التجريبي في البحث لأنه يناسبها، وهذا تطلب تصميماً تجريبياً Experimental Design لأنه يعتمد التخطيط الدقيق لعملية إثبات الفروض واتخاذ إجراءات متكافئة لعملية التجريب (عبيدات وآخرون، ١٩٩٨ : ٢٧٩). ولاختيار التصميم التجريبي الملائم أهمية كبيرة، لأنه يضمن للباحث

الدقة العلمية ويوصله إلى نتائج يمكن أن يأخذ بها في الإجابة عما طرحته مشكلة البحث من أسئلة والتحقق من فروض البحث (الزوبعي، ١٩٨١ : ١٠٢) . ولما كان هذا البحث يهدف إلى التحقق من فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط ومهارات ماوراء المعرفة، تم اختيار التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي وذي الاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين تمثل إحداهما المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة (حنا وعبد الرحمن، ١٩٩٠ : ٢٥٦) كما موضح في المخطط الذي أعده الباحث.

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	١. العمر الزمني بالأشهر. ٢. التحصيل السابق لمادة الكيمياء في نصف السنة. ٣. المعلومات السابقة. ٤. اختبار الذكاء لرافن. ٥. مقياس مهارات ما وراء المعرفة..	التدريس وفق إستراتيجية معالجة المعلومات	١. التحصيل ٢. مهارات ما وراء المعرفة	١. التحصيل ٢. مهارات ما وراء المعرفة
الضابطة		التدريس بالطريقة الاعتيادية		

ويشتمل مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أي جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (عبيدات وآخرون، ١٩٩٨ : ١١٣) لذا تمثل مجتمع البحث وعينته بطلاب الصف الأول المتوسط في متوسطة العلامة حسين علي محفوظ للبنين للعام الدراسي(2010-2011) الذي بلغ (١٧٣) على وفق خمسة شعب، وقد إختارها الباحث بصورة قصدية من بين مدارس مجتمع البحث بعد الحصول على موافقة المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/٣، لتطبيق تجربة هذا البحث وذلك للأسباب الآتية :

١. تعاون إدارة المدرسة والتسهيلات المقدمة لإجراء التجربة.
٢. وجود خمسة شعب فيها.
٣. وجود نقص في عدد مدرسي الكيمياء في المدرسة، مما يوفر اعتقاداً عند الطلبة أنّ الذي يدرسهم هو مدرس منقول اليهم.
٤. إن معظم طلاب المدرسة من رقعة جغرافية واحدة أي من بيئة متقاربة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.

أما عينة البحث فتكونت من طلاب شعبتي(أ، ب) والبالغ عددهم (٦٨) طالباً وقد تم اختيارهما بالتعيين العشوائي، إذ اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (٣٤) طالباً التي تدرس مادة الكيمياء وفق ستراتيجية معالجة المعلومات، في حين شعبة (ب) مثلت المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (٣٤) طالباً والتي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية من دون اعتماد الستراتيجية.

تم استبعاد الطلاب الراسبون إحصائياً عند تحليل البيانات فقط ، كي لا تؤثر خبراتهم السابقة في نتائج البحث وللمحافظة على سلامة التجربة وموضوعيتها. وعددهم(طالبان راسبان) في شعبة (أ) المجموعة التجريبية، وطالبان راسبان في شعبة (ب) المجموعة الضابطة.وبهذا يكون حجم عينة البحث (٦٤) طالباً موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة وبواقع (٣٢) و(٣٢) طالباً على التوالي، كما موضح في الجدول.

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٤	٢	٣٢
	الضابطة ب	٣٤	٢	٣٢

المجموع	٦٨	٤	٦٤

وحرصت الدراسة على ضبط كل ما من شأنه أن يؤثر في المتغيرين التابعين وهما (التحصيل في مادة الكيمياء،ومهارات ما وراء المعرفة لديهم) وبالتالي يؤثر في مصداقية نتائج البحث، لذا قبل البدء في تطبيق التجربة قام الباحث بإجراءات عملية لتكافؤ مجموعتي البحث :

أ- العمر الزمني بالأشهر :

ب-التحصيل في مادة الكيمياء لنصف السنة ٢٠١٠ / ٢٠١١:

ت-اختبار المعلومات السابقة في مادة الكيمياء

ث-اختبار (رافن)للذكاء:

ج- اختبارمهارات ما وراء المعرفة

وبعد أن عملت الدراسة على:

١- تحديد المادة العلمية

٢- صوغ الأغراض السلوكية وتحديد مستوياتها

٣- إعداد الخطط التدريسية اليومية وبناء الاختبار التحصيلي، و تبني مقياس مهارات ما وراء المعرفة

أجري البحث بنحوٍ قام به الباحث بالخطوات الآتية :

١. تم تنظيم جدول الدروس في مادة الكيمياء للمجموعتين بالاتفاق مع إدارة المدرسة إذ تم تدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الأيام نفسها لضمان سير التدريس بصورة مناسبة.

٢. قام الباحث بتنظيم المختبر (الكيمياء) وتحضير بعض الوسائل التعليمية غير المتوافرة في المختبر قبل البدء بتطبيق التجربة.

٣. طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ٢٠١٠ – ٢٠١١وتحديداً يوم (الثلاثاء) (١ / ٣ / ٢٠١١) على عينة البحث المتكونة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) وانتهى تطبيق التجربة في يوم (الخميس) (٥ / ٥ / ٢٠١١) أي استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بواقع(تسعة أسابيع) وحصتين أسبوعياً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤. تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة (القبلي)، واختبار المعلومات السابقة في الكيمياء على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني وتحديدا في يومي (الاحد والاربعاء) (١و٣/٣/٢٠١١).

٥. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق ستراتيجيات معالجة المعلومات وحسب الخطط التدريسية اليومية المعدة وفق هذه الستراتيجية.

٦. تم تدريس المجموعة الضابطة في المدة الزمنية نفسها وبالطريقة الاعتيادية وعلى وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك .

٧. تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم (الخميس) (٥/ ٥ / ٢٠١١). وقد تم إبلاغ الطلاب بموعده قبل أسبوع من الموعد المحدد، إذ قام الباحث بنفسه بتطبيق الاختبار. وطلب من الطلاب قراءة التعليمات بدقة قبل الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي. ثم تم تصحيح إجابات الطلاب عن فقرات الاختبار وفقاً للإجابات المعدة بصورة نموذجية.

٨. تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في يوم (الأربعاء) (٤ /٥/٢٠١١). وتم تصحيح إجابات الطلاب وفقاً لطريقة التصحيح المعتمدة في إجراءات البحث.

٩. انتهت التجربة في يوم الخميس (٢٠١١/٥/٥) بعد أن استغرقت فصلا دراسيا كاملاً.

واستعمل الباحث اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين متساويتين ومعادلة الفا – كرونباخ.

وأظهرت النتائج الإحصائية وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٢) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (٩٠، ٢٥) ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (٤٦، ٢٠) ولاختبار دلالة هذا الفرق استعمل اختبار "ت" (t – test) لعينتين مستقلتين متساويتين ، فكانت قيمة "ت"المحسوبة (٧٠٢، ٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٦٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠) مما يعني أن هذا الفرق دال إحصائياً ، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق ستراتيجيات معالجة المعلومات على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ، أي إن اعتماد ستراتيجيات معالجة المعلومات كان ذا فاعلية في تفوق طلاب المجموعة التجريبية قياساً بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة "ت"المحسوبة و الجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة "ت"		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٢٥,٩٠	٢٠,٤٣	٤,٧	٢,٠٠	دالة عند مستوى

الضابطة	٣٢	٢٠,٤٦	٢٢,٢٧			دلالة ٠,٠٥

أظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق بين متوسطي درجات مقياس مهارات ماوراء المعرفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ بلغ متوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة التجريبية (١٣١,٨) ومتوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعة الضابطة (١١٣,٤). ولاختبار دلالة هذا الفرق استعمل اختبار "ت"(t– test) لعينتين مستقلتين متساويتين فكانت قيمة "ت"المحسوبة (١٩,٤٩) ، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٢). وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال إحصائياً. وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق ستراتيجيات معالجة المعلومات على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مهارات ما وراء المعرفة. وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة "ت"المحسوبة والجدولية

لدرجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة "ت"		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٣١,٨	١١,٩٠	١٩,٤٩	٢,٠٠	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الضابطة	٣٢	١١٣,٤	١٦,٦٤			

بينت نتائج البحث أن ستراتيجيات معالجة المعلومات لها فاعلية إيجابية في التحصيل وفي مهارات ما وراء المعرفة،ويعزو الباحث ذلك إلى فاعلية تلك

الستراتيجيات وشمولها على أكثر من ستراتيجية ومهارة لتحقيق هدف تعليمي معين ، إذ إنها تمثل خليطاً متجانساً يصب في احد أساليب التعلم المعرفي .

ان ظهور الفروقات الاحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست وفق ستراتيجيات معالجة المعلومات في كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة يدعوا الباحث الى تفسيرها وكما يلي:.

١. ان التدريس وفق ستراتيجيات معالجة المعلومات اكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية، في تحقيق الأهداف العلمية والتربوية في تدريس مادة الكيمياء بالاعتماد على مفردات المنهج المقرر من جهة ومراعاة خصائص النمو العقلية والنفسية للطلاب من جهة أخرى. فان تحقيق التوازن بينهما يساعد على انجاح العملية التعليمية، وقد تم ذلك عن طريق عرض المادة وتنظيم وتحليل وتشفير المعلومات العلمية(بأستخدام ستراتيجيات معالجة المعلومات) بما يتناسب ومستوى ادراك الطلاب المعرفي ومرحلة النضج الفكري والنفسي لديهم، لذا تم توليف مجموعة من الستراتيجيات لتلائم كل درس كلُ حسب طبيعة مادته العلمية و بصورة متسلسلة ومترابطة معتمدة على المعلومات السابقة لدى الطالب، وللاستمرار ببناء البنية المعرفية لديه من جهة وربطها وظيفيا بحياته العملية من جهة ثانية ولان طبيعة العلم هي تراكمية البناء. وقد ساعد هذا في تنظيم المادة العلمية وفق اجراءات ونشاطات مخططة ومنظمة مسبقاً.

٢. أن اعتماد ستراتيجيات معالجة المعلومات على مبدأ التغذية الراجعة والمشاركة المستمرة بين الطالب والمدرس قد ساعد على ترسيخ بعض المعلومات والمفاهيم الجديدة وخزنها وتنظيمها بشكل يستفاد منه الطالب عند الامتحان وكذلك جعل عملية التعليم موصولة ومتتابعة.

٣. جعل الطالب مركزاً للعملية التعليمية وإعطائه دوراً إيجابياً من خلال استخدام معلوماته السابقة وخبراته الأولية في تعلم المعلومات اللاحقة والجديدة، والعمل على تعزيز خبراته وتطوير قدراته المعرفية أدى إلى تطوير مهاراته فوق المعرفية، ويتمثل هذا بزيادة المشاركة أثناء درس الكيمياء والاهتمام بالمادة العلمية بشكل أفضل واعداد التقارير والاستمتاع بالنشاطات العلمية وهذا ما أكدته نتائج اختبار مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

وان هذه النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تتفق مع نتائج أغلب الدراسات السابقة، من حيث تفوق المجموعة التجريبية التي دُرست وفق ستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل وتطوير مهارات ماوراء المعرفة لديها، على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية أو مجاميع درست وفق طرائق تدريسية أخرى.

وفي ضوء نتائج هذا البحث توصلت الدراسة إلى ما يأتي :

١. اعتماد ستراتيجيات معالجة المعلومات يساعد في زيادة مهارات ما وراء المعرفية لطلاب الصف الأول المتوسط .

٢. اعتماد ستراتيجيات معالجة المعلومات ساعدت في رفع التحصيل الدراسي للطلاب في الكيمياء.

٣. إمكان اعتماد ستراتيجيات معالجة المعلومات في مدارسنا اليوم بعد تدريب المدرسين على كيفية استخدامها ضمن موادهم الدراسية.

وقد أوصت الدراسة بما يأتي:

١. الإفادة من ستراتيجيات معالجة المعلومات في تدريس مادة الكيمياء في المرحلة المتوسطة.

٢. الإفادة من مقياس مهارات ما وراء المعرفة في بداية السنة الدراسية .

٣. عمل دورات تدريبية مستمرة لمدرسي مادة الكيمياء ومدرساتها عن كيفية اعتماد ستراتيجيات معالجة المعلومات وكيفية التدريس بها.

وأستكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث الإفادة من ستراتيجيات معالجة المعلومات في أجراء عدد من الدراسات والبحوث التربوية الآتية :

١. إجراء دراسات للتعرف على فاعلية ستراتيجيات معالجة المعلومات في مادة الكيمياء في متغيرات أخرى مثل (الجنس – والاتجاهات – الميول العلمية – والتفكير الناقد– والدافعية لمادة الكيمياء).
٢. إجراء دراسات للتعرف على فاعلية ستراتيجيات معالجة المعلومات في مواد دراسية أخرى وفي مراحل دراسية أخرى.
٣. إعادة تجريب ستراتيجيات معالجة المعلومات في تعليم مادة الكيمياء على عينة اكبر لطلاب الصف الأول المتوسط بهدف أعمام النتائج.

المصادر

١. الشريف، صلاح الدين (٢٠٠٢):التنبؤ بالتحصيل في ضوء استراتيجيه معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة ، مجلة كلية التربية ، المجلد الثامن ، العدد ٢يوليو ٢٠٠٢م، جامعة أسيوط، أسيوط،مصر.
٢. شهاب ، منى(٢٠٠٠)، اثر استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي ، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع.
٣. سعادة، جودت احمدة(٢٠٠٦)، تدريس مهارات التفكير(مع مئات الأمثلة التطبيقية) دار الشروق ،الأردن.
٤. الزغول، عماد(٢٠٠٣)، نظريات التعلم، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٥. البدران ، عبد الزهرة لفتة (٢٠٠٠): أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد.

٦. غنيم،محمد احمد(٢٠٠٢):"استراتيجيات اداء حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي /التروي/الاندفاع/مجلة العلوم التربوية،كلية التربية،جامعة قطر ،قطر.

٧. ياسر،عامر محسن،كاظم علي مهدي(١٩٩٧):"المعالجة المعلوماتية لدى طلبة قار يونس،مجلة الآداب والعلوم، العدد الأول، الجماهيرية العربية الليبية.

٨. حمودة، بهاء(٢٠٠٦)، تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الاول الثانوي باستخدام استراتيجية M. U. R. D. E. R. المعرفية القائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة.

٩. الشربيني ،هانم والفرحاتي،الفرحاتي(٢٠٠٤): علاقةمهارات ما وراء المعرفة بأهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة،دراسات في التعليم الجامعي،العددالسابع

١٠. شحاتة،حسن،والنجار،زينب ،(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي – انكليزي و انكليزي – عربي،ط١،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة.

١١. الدوري، وصال محمد جابر محمد(٢٠٠٣):"فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين"، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد،بغداد.

١٢. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، سلسلة علم النفس المعرفي (١)، ، دار النشر للجامعات، القاهرة.

١٣. الزيات ، فتحي مصطفى(١٩٩٦):سيكولوجيا التعلم بين التطور ألارتباطي والتطور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي (٢) دار النشر للجامعات، القاهرة.

١٤. عبيدات ،ذوقان،كايد عبد الحق وعبد الرحمن عدس(١٩٩٨) : البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ، ط١ ، دار الفكر،الأردن .

١٥. القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب(٢٠١٠):اثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٦. حسين، محمد عبد الهادي(٢٠٠٥)، الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة ، ط ١، دار الفكر ، عمان.

١٧. السدحان، عبدالله بن ناصر (٢٠٠٤):الترويح والتحصيل الدراسي ، دراسة ميدانية على طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض ، مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

١٨. ابو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٨) : علم النفس التربوي ، ط٦ ،دار المسيرة ، عمان.

١٩. زيتون ، حسن(٢٠٠٣):. استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، القاهرة، عالم الكتب.

٢٠. عبيد ،وليم (٢٠٠٩):استراتيجيات التعليم والتعلم، ،ط١، دار المسيرة،عمان.

٢١. ابو حطب،فؤاد(١٩٨٣):"القدرات العقلية" الطبعة الرابعة،مكتبة الانجلو المصرية.

٢٢. خزام ،نجيب وعيسان صالح(١٩٩٤)،استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين، مجلة دراسات،المجلد الحادي والعشرون ،العدد الخامس،عمان، الأردن

٢٣. الزوبعي، وآخرون، (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، ط١، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

24. Lindstron. C. (1995): Enpower to child with learning Difficulties to think Matacognitively, Australian Journal to Remedial. Education. Vol (27), No. (2), PP. 28-31

25. Schmeck ,R. R. (1983): Learning Styles of College Student , in . r. dillon andr . r schmeck(eds)Individual Difference in Cognition . Academic Press Inc ,London

اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمعتقداتهم اللاعقلانية

أ.م.د. رشدي علي ميرزة الجاف
م.م. ريزين ئوميد صديق

مشكلة البحث:

من المطالب الاساسية للفرد خلال مرحلة الشباب أن يحقق هويته بجوانبها الأكاديمية أو المهنية ،والدينية،والسياسية والجنسية عن طريق قيامه بالأدوار الجنسية الملائمة لجنسه البايولوجي وإلا حدث تشتت واضطراب للهوية يدفع به إلى العزلة والاغتراب (محمد:2000: 8–7)،ومشاعر الألم ،والقلق ، والخوف ، والخجل، وعدم الثقة ،وقلة الانتاج،والمشاعر الاكتئابية ، وانعدام الأمن النفسي،والرفض لكل ما حوله مما يؤدي الى اضطراب التوازن النفسي للفرد(هفن :12:2007)،وعجز في اختيار المهنة ،والشعور بالتفاهة،وعدم وجود هدف في الحياة،وبالقصور والغربة ،فضلاً عن البحث عن الهوية السلبية المضادة للهوية التي حدد خطوطها الوالدان أو جماعة الأقران(الطريا:2008: 13)، وعدم الاستقرار على هوية خاصة بالعمل (المعاضيدي:61:2004).وبالتالي تصبح مرحلة الرشد صعبة جداً ،والألفة الحقيقية مستحيلة تقريبا والعلاقات طويلة المدى غير محتملة(معمرية وماحي:2004: 18).

و اشارت نتائج دراسة جخيم 1997 الى ان الشباب في المجتمع العراقي وبأعمار (18-15)سنة يعانون من أزمة الهوية (الطريا105:2008)، كما اشارت نتائج دراسة هفن 2007 الى ان طلبة جامعة دهوك يعانون من اضطراب في الدور (هفن :2007: 93).

ويعتقد (أليس) أن افضل طريقة للتخلص من المعاناة النفسية هي من خلال التخلص من انماط التفكير الخاطئة، فهو يرى ان المشكلات النفسية لا تنجم عن الاحداث ذاتها وانما عن تفسير وتقييم الفرد لتلك الاحداث ،فهناك افراد يتعاملون مع

انفسهم ومع الاشخاص المحيطين بهم انطلاقاً من معتقدات وتصورات لا تتوافق مع واقع الاحداث ،وتنعكس تلك المعتقدات على سلوكهم اليومي وعلى نتائج عملهم ،الامر الذي يؤدي الى مشاعر القلق والاحباط وصولاً الى العجز عن تحقيق الاهداف والطموحات الشخصية(الطريا:2008: 15).

لقد كشفت نتائج دراسة ملا طاهر 1995 الى أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر وبشكل واسع بين طلبة جامعتي بغداد والمستنصرية (الطريا:2008: 18). و توصلت نتائج دراسة البرواري 2008 الى وجود مستوى عال من الافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين (البرواري :2008: 119).

ومن خلال خبرة الباحثان في الوسط الجامعي و تعاملهم اليومي مع عينات من طلبة جامعة السليمانية شعرا بوجود علامات لاضطراب الهوية من قبيل (القلق ،والخجل،وعدم القدرة على اقامة علاقات حميمة وعلى التخطيط للمستقبل و قلة الانجاز...)،و بوجود معتقدات قد تدخل في اطار اللامنطقية و اللاعقلانية. الامر الذي دعاهما الى القيام ببحثهما الحالي نظرا لانتفاء اي بحث محلي في هذا المجال

ثانياً– أهمية البحث

توجد في مرحلة نمائية نفسية–اجتماعية ذات خاصية متميزة سماها السيكولوجي الامريكي اريك اريكسون Erik Erikson بمرحلة اكتساب الاحساس بالهوية مقابل تشتت الدور و المشكلة الحرجة في هذه المرحلة هي أزمة الهوية Identity Crisis أو هوية الانا Ego Identity. و في هذه المرحلة يتساءل الفرد عن من هو؟ ومن سيكون؟ و هنا يعيش أزمة صراع بين تحديدالهوية و غموضها. و الافراد الذين يعيشون هذه الأزمة،يعانون فيها من عدم معرفتهم لذواتهم بوضوح،أو عدم معرفة الشاب لنفسه في الوقت الحاضر أو ماسيكون عليه في المستقبل ، فيشعر

بالضياع والتبعية والجهل بما يجب أن يفعله و يؤمن به (معمرية و ماحي :2004: 15).

ان المراهقين الذين فشلوا في تحقيق حل ناجح لأزمة الهوية في هذه المرحلة، يعانون مما أطلق عليه(اريكسون) اسم اضطراب الهوية،الذي يأخذ أحد اتجاهين يتمثل الاول في الانسحاب والعزلة عن الاقران والعائلة،في حين يمكن أن يتضمن الثاني فقدانهم لهويتهم (أبو جادو:2007: 447).

إن مسألة الهوية بالنسبة الانسان من شأنها أن توفر له مناخاً عقلانياً يجد فيه معنى لأفعاله ،وتصرفاته وأفكاره ،وهذا يعني ان من طبيعة هذه المسألة أن تكون الهوية مصدراً للقيم العقلانية في الجوانب الاخلاقية والاجتماعية والسياسية والانسانية ،ولكن في بعض الحالات الاستثنائية حين تتعرض لتهديد خطر خارجي أو عندما ينال منها الخطر تتحول مسألة الهوية الى قضية حياتية تضع أصحابها أمام الاختيار بين الموت والحياة فلا يسعها عند ذلك إلا أن تحرك دافع البقاء عند الانسان الذي ينتمي إليها و تدفعه الى ردة فعل تبلغ حدود اللاعقلانية ،وردة الفعل إنما هي استجابة لمناخ لاعقلاني (الطريا:2008: 15–14).

و يرتبط التفكير الانساني ارتباطا و ثيقا بالمعتقدات التي يتبناها الأفراد،و التي قد تكون عقلانية فتؤدي الى انفعالات معتدلة الشدة، فتكون على هذا النحو صحية،كما يمكن ان تكون غير عقلانية تؤدي الى انفعالات شديدة تقود الى الاضطراب،و تعيق الوصول الى الأهداف و تقلل الشعور بالرضا.و لهذا تشير العديد من الدراسات أن هناك نمطاً معيناً لتفكير كل فرد،و هذا النمط يتوقف على طبيعة المعتقدات التي يتبناها الأشخاص،فالمعتقد العقلاني يؤدي الى ظهور تفكير ايجابي عقلاني له أثار جيدة على الصحة النفسية و العضوية للفرد ،أما المعتقد اللاعقلاني

فيؤدي الى ظهور تفكير سلبي لاعقلاني مما يؤدي الى توتر الفرد،و اصابته بالاضطرابات المختلفة(احمان:2005: 71).

و يعد كيلي Kelly 1955 ، و فرانك Frank 1961، و اليس Ellis 1962من بين الأوائل الذين أكدوا دور المعتقدات غير العقلانية Irrational Bliefs في الاضطرابات السلوكية (صالح:2005: 144). والذي لا يقتصر تأثيره على عدم القدرة على تحديد أهداف ثابتة أو تحقيق الرضا عن الادواره الاجتماعية،بل ويلعب دورا أكثر سلبية في حياة الفرد بصفة عامة،حيث يدفع الى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا كالجنوح و تعاطي المخدرات (الغامدي:6:2001).

ولطلبة الجامعة دور كبير في الاسهام ببناء المجتمع وتقدمه في مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية،فهم قمة الهرم التعليمي في المجتمع،ويشكلون بعد تخرجهم كوادر علمية متخصصة يتوقف عليها تنفيذ خطط التنمية والنهوض الحضاري. ان طلبة الجامعة بحكم سنهم ،يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن اجتيازهم نهاية مرحلة المراهقة و دخولهم مرحلة الرشد المبكر والاستقلال النفسي والاجتماعي والاقتصادي ،فضلا عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على ذهن الطالب،وما تمارسه الاسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه،وما ينشأ من صعوبات نفسية بسبب رغبة الطالب في اقامة علاقات مع زملائه و زميلاته والتفاعل معهم والتي يشوبها كثير من مشاعر الحساسية المفرطة والنقص و عدم الاستقرار الانفعالي (عيسوي:1984: 46-45). و اذا كانت طريقة التفكير والمعتقدات غير منطقية ،وذات نمط سوداوي يتعارض مع الواقع ،فسيكون السلوك على درجة مرتفعة من الاضطراب ويتوقع بسببه جنوح الفرد نحو السلبية،التي تكون بداية لظهور بذور سوء التوافق الاجتماعي، ويؤدي الى السلوك غير الفعال ،ويقود الى الاكتئاب والقلق والعدائية و تدني قيمة الذات (البرواري: 6:2008 –5).

في ضوء كل ماسبق يمكن ابراز اهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1– بناء مقياس لاضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة ،الامر الذي سيحث الباحثين على القيام بابحاث يشكل اضطراب الهوية متغيراً اساسياً فيها.

2– فهم طبيعة اضطراب الهوية والمعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة،الذين يمثلون اداة المجتمع الفاعلة في تطوره وتقدمه، وذلك بحكم مستوى الاعداد النفسي والاجتماعي و نوعيته الذي يفترض ان يتلقوه أثناء مرحلة تعليمهم الجامعي.

3–يقدم مؤشرات حول علاقة متغيري التخصص الدراسي والجنس باضطراب الهوية والمعتقدات اللاعقلانية،والتي في ضوئها ستحدد قراراتنا في كيفية تنمية هوية سليمة ومعتقدات عقلانية لدى طلبة الجامعة من اجل ان يكون لهم التأثير الايجابي في مجتمعهم.

4–الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية والمعتقدات اللاعقلانية ومدى اسهام هذه المعتقدات في خلق هوية غير سليمة.

ثالثاً– أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

1– مستوى اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية.

2–الفرق في مستوى اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغيري:

أ–الجنس (ذكر ،انثى).

ب–التخصص الدراسي (علمي ،انساني).

3–مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة السليمانية.

4– الفرق في مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغيري:

الجنس (ذكر ،انثى).(التخصص الدراسي (علمي ،انساني).

5– طبيعة علاقة اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية بمعتقداتهم اللاعقلانية.

رابعاً– حدود البحث

يتحدد البحث بدراسة اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية و علاقته بمعتقداتهم اللاعقلانية للدراسة الصباحية و لكلا الجنسين و للأقسام العلمية والانسانية وللمرحلة الدراسية (الرابعة) للعام الدراسي (2009–2008) .

خامساً– تحديد المصطلحات

اولاً– الهوية Identity

– تعريف اريكسون Erikson 1968

المجموع الكلي لخبرات الفرد ،وتتكون من عنصرين هما:هوية الانا و هوية الذات.و ترجع هوية الأنا الى تحقيق الالتزام في بعض نواحي العمل والقيم الايديولوجية والسياسية والدين و فلسفة الفرد لحياته .أما هوية الذات فترجع الى الادراك الشخصي للأدوار الاجتماعية .ويذكر كذلك أن للهوية بعدان هما:البعد الايدلوجي والبعد الاجتماعي (معمرية و ماحي:2004: 18).

– تعريف دورون و بارو 1997

خاصية ماهو نفسه أو ماهو فريد،بالرغم من أنه يمكن ادراكه ، وتصوره ، أو تسميته بأشكال مختلفة (دورون و بارو:1997: 556).

– تعريف اودونيل وآخرون Odonnell & et al. 2007

الشعور بالامتياز والانتاجية الفردية في نطاق اجتماعي أكبر Odonnell & (et al : 2007: 81).

ثانياً– اضطراب الهوية Identity Confusion

– تعريف اريكسون Erikson 1968

فشل الفرد في ايجاد حل ناجح لأزمة الهوية في مرحلة المراهقة، ويتمثل في عدم قدرته على اقامة علاقات حميمة و على التخطيط للمستقبل و المثابرة (قلة الانجاز) و تبنيه لهوية سلبيه (Gross:1999: 632 ; Hayes:1994: 784).

– تعريف مارشا Marcia 1969

عدم اتخاذ الفرد لأي التزام لهوية المستقبل ،وليس هناك مايشير الى أن هو أو هي على وشك القيام بذلك(Gross:1999: 630).

– تعريف جيرجن وآخرون Gergen & et al. 1989

مدة من الهيجان النفسي يحاول فيها المراهق أن يحقق ذاته و ماذا يريد من حياته(الطريا:2008: 28).

ولقد تبنا الباحثان تعريف (اريكسون) لاضطراب الهوية. ولاغراض البحث الحالي يعرف اجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة استجابته لفقرات مقياس اضطراب الهوية الذي اعدته الباحثة في البحث.

– المعتقد Belief

– تعريف روكيج Rokeach 1960

الفكرة التي يعتنقها الفرد و يسلم بصحتها (جبر:2007: 31).

– تعريف كريش و كريتشفلد Kreach & Crutchfield 2005

تنظيم يتسم بالثبات للمدركات والمعارف حول جانب معين من عالم الفرد،أو هو نمط المعاني لمعرفة الفرد حول شيء محدد (أحمان :2005: 72).

– تعريف الشهراني 2007

افكار تنشأ لدى الفرد نتيجة خبرة محددة (الشهراني:2007: 1).

رابعاً– المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs

– تعريف اليس Ellis 1977

مجموعة من المعتقدات الخاطئة و غير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات و تعميمات خاطئة،وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لاتتفق والامكانات الفعلية للفرد (كامل:2006:2).

– تعريف مايكنبوم Meichenbeaum 1977

افتراضات لاعقلانية نحو هذا العالم،تقود الى مناقشات ذاتية و عبارات لفظية ذاتية ذات أثار سلبية (الراوي :2002: 19) .

– تعريف باترسون Patterson 1980

تفكير مبني على مقدمات خاطئة ،أو ينطوي على استنتاجات غير صحيحة،أو على نتائج خاطئة مستمدة من الملاحظات أو ينطوي على مبالغة شديدة في التعميم (باترسون:1990: 36).

– تعريف بيك Beck 2000

تفكير يعطل القدرة على التكيف مع خبرات الحياة و يفسد التوافق الداخلي بلا مبرر، و يولد استجابات انفعالية غير مناسبة أو مفرطة حتى الألم (بيك:2000: 249).

ولقد تبناف الباحثان تعريف(أليس) للمعتقدات اللاعقلانية . و لاغراض البحث الحالي يعرف اجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب نتيجة استجابته لفقرات مقياس المعتقدات اللاعقلانية المعتمد في البحث.

اولاً– الاطار النظري :

1-الهوية Identity:

- الهوية : لغوياً و فلسفياً .

يعرف (المعجم الوسيط)الصادر عن مجمع اللغة العربية(الهوية) فلسفياً،بأنها:حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره.و في تعريفه لمصطلح(الهو)،من منظور التصوف،يذكر المعجم أنه ((الغيب الذي لايصح شهوده للغير كغيب الهوية المعبر عنه كُنهاً باللاتعين،وهو أبطن البواطن.و يذهب المعجم الى تحديد معنى آخر للهوية حين تضاف الى الكلمة(بطاقة)أو توصف بالنعت(الشخصية)،لتجعلنا نحصل على المصطلح (بطاقة الهوية) أو (البطاقة الشخصية)،المتداولين حديثاً،فيذكر أن الهوية بطاقة يثبت فيها اسم الشخص و جنسيته و مولده و عمله (بسيسو:2005: 2).

و الهوية هي مجموع السمات التي تميز الشيء أو الشخص أو المجموعة عن غيره من الأشياء أو الأشخاص أو المجتمعات،جذرها اللغوي من(هو).و الهوية مفهوم يختلف تعريفه باختلاف مجاله ،مثلا الفلسفة تعرفها بأنها مصطلح يدل على ما يكون به الشيء نفسه ،وعلم الاجتماع يعرفها تحت مسمى الهوية الجمعية وهي تدل على ميزات مشتركة أساسية لمجموعة من الناس،تميزهم عن غيرهم من المجموعات،أفرادها يتشابهون بميزات أساسية كونتهم كمجموعة،ويختلفون في عناصر أخرى لا تؤثر على كونهم مجموعة.اما علم النفس فانه يعرفها تحت مسمى الهوية الشخصية وهي ان تعرف شخصاًبشكله واسمه

و صفاته و سلوكه و انتمائه و جنسه(السويلم:2008: 1).

لقد بين المؤرخ فيليب كليزون 1983 في التاريخ الدلالي الذي يقترحه للهوية رصد مسارب أخرى لتوسع استعمال المفهوم عن طريق استعارة مفهوم (التكنه)،خارج الاطار التحليلي النفسي (والتكنه يعني لدى سيجموند فرويد الأسلوب الذي به يتمثل

الطفل أشياءاً أو شخوصاًخارجية).من جهة،و لأول مرة،ربط كتاب عالم النفس جوردن البورت ((في حقيقة الإذاية))المنشور سنة 1954 بين تحقيق الذاتية والعرقية.ومن جهة أخرى،ربط مفهوم التكنه بعلم الاجتماع عبر نظرية الأدوار،و كذلك عبر نظرية (جماعة المرجعية).و فسر نيلسون فوت ،في بداية الخمسينات،التكنه باستعارة الفرد الواحد لهوية واحدة أو لسلسلة من الهويات وعنده التكنه هي الصيرورة التي تمكن من فهم لماذا نبحث عن القيام بدورما.لكن لم يحتل مفهوم الهوية أهمية حاسمة في معجم علم الاجتماع الا بواسطة (التفاعلية الرمزية)،اذ ان هذه المدرسة تبحث بالضبط في الطريقة التي تشكل عبرها التفاعلات الاجتماعية– وبناءاً على انساق رمزية مشتركة – وعي الفرد بنفسه. وبالرغم من ذلك لم يستعمل التفاعليون في البداية هذا اللفظ، ولهذا تفسير قريب ،ذلك أن الآباء المؤسسين لمنهج المدرسة شارل كولي و جورج ميد تكلما عن الذات **Soi**،وهو المصطلح الذي راج بين التفاعلين في الستينات.ثم ان التفاعلية الرمزية انتقلت من استعمال اصطلاح الذات الى استخدام اصطلاح الهوية بدءًا من سنة 1963 (هالبيرن :2008: 5–4).

والهوية مأخوذة من (هُوَ...هُوَ)بمعنى جوهر الشيء و حقيقته أنها كالبصمة للانسان يتميز بها عن غيره(متولي:2009: 5).والهوية يمكن الجزم ان اشتقاقها من الضمير(هوَ)،في حين ان المصطلح الحديث ينتمي الى علم الاجتماع و يكاد اشتقاقه اللغوي يقترب من (الهوى)أو الانتماء الذي ممكن ان يتحول الى ادراك متعمق للوجود يجعل العلاقة مع الآخرين متكاملة.فيما تحدد المواطنة كنه الرابطة بين الدولة والفرد وهي دالة قانونية تبنى على منظومة الحقوق المدنية والسياسية،الاساسي منها والمكتسب ،فضلا عن الواجبات التي تحددها القوانين الاساسية للدولة وان مفهوم المواطنة ينبثق من الوطن كرابط جغرافي أما الهوية فتكون اقرب الى التاريخ،والهوية

ممكن ان تتسامى وتتحول الى مواطنة و حينئذ تكون الاساس لبناء الدولة الحديثة (داود:1:2009).

و صاحب مفهوم الهوية بالمعنى المعاصر هو اريك اريكسون Erik Erikson ،الذي كان له دور مركزي في انتشار استخدام هذه الكلمة و توسع شعبيتها في العلوم الانسانية.فاعتبر أن الهوية الشخصية تتطور طوال و جودها عبر ثمان مراحل تقابلها ثمانية اعمار في دورة الحياة.و "أزمة الهوية" (وهذا التعبير الذي نقرؤه اليوم في كل مكان هو من صياغة اريكسون تتطابق مع تحول يقع في مسيرة تطور الهوية ،والأزمة الأبرز هي تلك التي تحدث في المراهقة،لكن يمكن أيضاً أن تحدث في مرحلة لاحقة من عمر الشخص عند تعرضه لصعوبات خاصة)(هالبيرن 2008: 2).

– الخلفية التحليلية لفكر اريكسون:

قبل اريكسون أفكار فرويد الأساسية:الأنظمة نفسية،واللاشعور ،والشعور ،والدوافع،والمراحل النفسجنسية،والتواصل الطبيعي– الشاذ،وطريقة التحليل النفسي.و على أية حال فقد قام بتوسيع نطاق نظرية فرويد عن طريق تطوير مجموعة مكونة من ثمان مراحل نفسية اجتماعية تغطي فترات الحياة المختلفة،وذلك من خلال دراسة نمو الشخصية و تطوير طرق تصل الى ماوراء جلسات التحليل النفسي مع البالغين.وبالنظر الى هذه الاسهامات الثلاث يتكون لدينا مفهوم عن اتجاه النظرية.وقد وصف اريكسون بأنه فنان،وأخلاقي،وعقلاني يحاول أن يتعامل مع ثقافة بدأت تفقد تأثيرها و فعاليتها كوسيلة لتحقيق قدرات و طموحات من يعيشون في اطارها(ميللر :2005: 144).

وتعد نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي Psychosocial Development امتدادا لما قدمه فرويد Freud في نظريته عن النمو النفسي

الجنسي،الا أن اريكسون ركز على نمو الانا و فاعليتها مؤكدا على اهمية الجوانب الاجتماعية و البايولوجية والنفسية كعوامل محددة للنمو(عسيري:2003: 11) .

ان اريكسون كان مهتما بالتنمية الشخصية والعاطفية،وكيف انهما يتأثران بالبيئة الاجتماعية لأنه قام بدمج العوامل الشخصية ،والعاطفية،والاجتماعية في نظريته للتطور ،وكانت كثيرا ما توصف بأنها نظرية نفسية :kauchak:2004 & (Eggen 89). وهكذا فان نظرية اريكسون هي نظرية تفاعلية تربط بين الطبع natureوالتطبع nurture بمعنى آخر تفاعلية بين العوامل الوراثية والعوامل الاجتماعية(Vast &etal:1999:19).

ويقدم لنا اريك اريكسون مثالاً مختلفاً جدا لنظرية مراحل النمو،لان المراحل التي تحدث عنها اريكسون تعتبر نقطة تحول،أو أزمات ،وهي الناتج لما سيتحدد جزئيا في تطور الشخصية المستقبلية.و عند استخدام مصطلح الازمات ،لم يكن اريكسون يعني بأن نقاط التحول هذه هي دائما تعرف بأنها فترات صعبة عاطفيا،بالرغم من كونها بهذه الشاكلة لبعض الافراد.و بدلا من ذلك،فقد اختار اريكسون هذا المصطلح للتأكد على احتمالية كونها نقطة تحول مع معاني ضمنية بعيدة المدى(Lahey:2004: 330).

ان وظيفة الأنا عند اريكسون هي أكبر من مجرد مراحل النمو الجنسي كما يرى فرويد ،وبالتالي فان اريكسون يرى اعادة تشكيل مراحل النمو والتي يغلب عليها الطابع العضوي،ويكسبها طابعاً اجتماعياً ثقافياً و ذلك من دون أن يبتعد عن النموذج الفرويدي.و يقدم نموذجاً يمثل علاقة الطفل بوالديه و بأسرته ومن ثم بمكانة الأسرة في المجتمع،بدلاً من النموذج الضيق الذي قدمه فرويد والمتعلق بعلاقة الطفل بوالديه والمتمثلة في عقدة أوديب (العواملة و مزاهرة:2003: 41).

ونظرية اريكسون متوجه على نحو اكثر ايجابية من نظرية فرويد وتركز على النتائج الصحية لنطاق اكبر (Martin & Fabes:2006:35).و تبدأكل منها بظهور أزمة نفسية/اجتماعية Psychosocial Crisis وتسعى الأنا جاهدة لحل هذه الأزمة ،وكسب فاعليات جديدة تزيدها قوة،وتجعلها قادرة على مواجهة مصاعب الحياة.والازمة هنا لاتعني مشكلة مستحيلة الحل بل تعبير عن وجود مطالب ملحة بحاجة الى مواجهة واشباع ،ومع ذلك فإن هناك احتمالين لحل الأزمة ،فهي اما أن تحل ايجابا مما يعني استمرارية النمو وكسب الأنا لفاعلية جديدة أو سلبا مما يعني اعاقة النمو و فشل الأنا في كسب فاعلية متوقعة مما يعني درجة من الاضطراب النفسي والسلوكي المتمثل في السلوك المضاد كعدم الثقة في المرحلة الأولى و الخجل والشك في المرحلة الثانية وهكذا في بقية المراحل(عسيري:2003: 11).

وبمعنى آخر لكل مرحلة جديدة صراع يواجه ويحل ،كما أن لكل مشكلة حل ايجابي أو حل سلبي ،ويقود الحل الايجابي الى الصحة النفسية بينما يقود الحل السلبي الى سوء التوافق(عويس،2003: 59).

ونظرية اريكسون من النظريات القليلة التي امتدت لتشمل النمو الانساني خلال مدى حياته(الزعبي:2001: 60).

و كانت النظرية الأولى التي قاست كلا من الطفولة والرشد عن طريق ثماني مراحل شاملة (عيسى :2004: 112).

–تشكيل الهوية Identity Formation :

إن تكوين الهوية عبارة عن عملية متواصلة من التمييز والتبلور لادراك واكتشاف الذات(عزيز:2006: 22).واستخدام اريكسون مفهوم هوية الأنا -Ego

identity في مقابل اضطراب الهوية للاشارة الى أزمة النمو في مرحلة المراهقة و بدايات الشباب،حيث يمثل حلها المطلب الأساسي لاستمرارية النمو السوي خلال هذه المرحلة و نقطة تحول نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في مرحلة الرشد (الغامدي:2001: 5).

و تكوين الهوية خطوة مهمة في تماسك ووحدة شخصية الفرد لكي يتمكن من بلوغ درجة النضج التي تحصنه ضد اضطرابات السلوك وامتلاك الشخصية في حياته اللاحقة (عبد الكافي :2005: 21).

كما يعتمد تشكل الهوية على التوحدات Identifioations التي تمت في المرحلة السابقة ولكنها ليست أيا من هذه التوحدات ولا مجموعها،الا أنها تعتبر نتيجة لعملية دمج تلك التوحدات في وحدة جديدة رغم اعتمادها على التوحدات والخبرات السابقة و الخبرات الجديدة و ذلك بعد تنقيح يعتمد التجاهل الانتقائي والتمثيل التبادليSelective repudiation and assimilation mutual مكونة وحدة تكاملية جديدة (عسيري:2003: 16).

و يشير اريكسون الى أن تشكل الهوية هو محور التغير في مرحلة المراهقة قلب التغير في مرحلة المراهقة،حيث يشير على وجه العموم الى ((حالة داخلية تتضمن الاحساس بالتفرد،والوحدة والتآلف الداخلي،والتماثل والاستمرارية المتمثل في احساس الفرد بارتباط ماضية وحاضره ومستقبله،والاحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي ممثلاً في احساس الفرد بذاته كوحدة واحدة وأيضا بارتباطه بمجتمعه والدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط)).انها باختصار الاجابة على تساؤلات مثل (من أنا؟ وما دوري في هذه الحياة؟ والى أين اتجه؟) (الزهراني:2005: 36).ومن أنا؟ما أنا عليه؟ماذا سأفعل حيال حياتي؟ماهو مختلف عني؟ كيف يمكنني عمله بنفسي؟والتي لايتم اعارتها الاهتمام خلال فترة الطفولة(Santrock:2001:

383).وهذه الاسئلة تظهر وكأنها عامة،تكاد تكون عالمية وتكون محط الاهتمام خلال مرحلة المراهقة(Santrock:1994: 364).

وفي ضوء ماسبق تتضمن الهوية مايأتي :

1- الفردية Individuation: وتعني الادراك الواعي بالاستقلالية والفردية و تحقيق هوية مستقلة واضحة(الطريا:2008: 52).

2- التكامل Wholenss: هي ذلك الاحساس بالوحدة والانسجام والتكامل الداخلي و غياب الانقسامية التي تحدث نتيجة تكوين مفهوم سالب للهوية (الزهراني:2005: 36).

3- التماثل والاستمراريةSameness & continuity : وهي ثبات السمات الأساسية الماضية ثباتا غير جامد يتضمن التطور والاستمرارية واستيعاب الخبرات الحاضرة .انها عملية تتضمن التطور وارتباط الماضي بالحاضر الممهد للمستقبل ،بحيث يشعر الفرد أن الحياة التي يعيشها ملائمة له و أنه يسير في اتجاه له معنى بالنسبة له.وبمعنى آخر فإن الفرد يكون شعورا بثبات شخصيته رغم مايعتريها من تطور(عسيري:2003: 17).

4- التماسك الاجتماعيSocial solidarity : هو احساس الفرد الداخلي بالتمسك بالقيم السائدة في مجتمعه ووعيه بدعم المجتمع له لتحقيق هذا التماسك (هفن:2007: 37).فهي تعني عملية مستقرة تتميز بها ذاته في ارتباطها بالآخرين وقبولها لقيم و مثاليات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ومدى تقبل الآخرين لها في ضوء تلك المعايير والقيم،أي أن الهوية لاتختص فقط بذات الفرد بعيداً عن ثقافته الاجتماعية بل تشمل ذلك جميعاً.وبذلك فان الفرد يحيا حياة اجتماعية مستقرة تتوازن فيها ذاته الداخلية مع ذاته الخارجية في منحى يسير به على نحو السواء النفسي للفرد(الزهراني:2005: 37).

ووفقا لاريكسون ،فإن أكبر مشكلة للمراهقين هو وضع شعور متسق بالذات،وتعريف للذات (هوية الانا)Identity Ego لتكون بمثابة قياس لسلوكهم.والهوية في مرحلة المراهقة تقوم على اساس تحديد الهوية مع الآخرين خلال مرحلة الطفولة(Hashemian:1995: 104).

فالهوية الذاتية ماهي إلا اعادة لتركيب كل الخبرات التي يمر الفرد على ضوء ماتتطلبه المواقف المستقبلية من توقعات،وماهي الا تكامل لكل العلاقات التي توصل اليها أو الصور التي رسمها لنفسه.وفي هذه المرحلة يقف الفرد أمام أمرين فإما أن يجد هويته الذاتية ،والتي تتمثل في قبوله لنفسه وفي تحديده لمواقفه والانطلاق بما يمتلكه من مقدرات،سعياً وراء تحقيق هذه الهوية باستكمال دوره كما يجب أن يراه في عيون الآخرين ،لأن مايظنه الآخرون به مهم جداً على أن يكون على قناعة بأن هذا هو الدور الذي يريده لنفسه حقاً.و اذا حدث هذا في مواقف متعاقبة و مختلفة ،حدث الترابط في الاحساس بالنفس،وينمو الشعور بالهوية الذاتية،وتتضح الرؤى وينتج الاحساس بالأصالة (الفتلاوي:2005: 82).

والحقيقة التي مؤداها أن المراهقين يقضون سنوات عديدة حتى يتم لديهم نمو هوية متكاملة أدى الى اعتقادين واسعين،الا انها في جوهرها تعميمات غير مناسبة لنمو المراهقين وهما:

أ– إن المراهقين العاديين يمرون خلال أزمات للهوية،وعادة ماينتج عواصف وغضب وضغط أثناء محاولاتهم لتحقيق هويتهم.

ب– وبسبب هذا الاضطراب والاهتياج النفسي ،نجد استمرارية ضعيفة بين مايحبه الأشخاص كمراهقين وبين مايحبونه أو يميلون اليه كراشدين (الأشوال :1989: 514).

وتطور الهوية يتم عند السماح للمراهقين باختبار قدراتهم لزيادة استقلاليتهم في اطار واضح الحدود.اما الأبوة والأمومةالاستبدادية،التي هي تقييدية بشكل مفرط ،أو الأبوة والأمومة التساهلية،التي تفشل في وضع حدود،فان كليهما يمكن أن تؤديا الى البلبلة وتشويش الهوية(Eggen & kauchak:2004: 89).

وسريعاً ما يكتشف المراهق أنه مطالب بتحقيق انتقال من الاعتماد على الوالدين الى الاعتماد على الذات،وتنمية حس مستقر بذاته.وقد دعا اريكسون هذه العملية بعملية تكوين الذات،ذلك ان المراهقين يكتشفون أن بعضاً من جوانب السلوك والمعتقدات التي انشئت وفقاً لتأثير الأسرة أو الزملاء أو الجماعة الخاصة لم تعد مواتية لهم،ويترتب عليهم أن يجدوا اجابة للسؤال الملح:من أنا؟ (الوقفي:2003: 145).

وتأخذ وجهات النظر المعاصرة حول تطور الهوية العديد من الاعتبارات المهمة،أولها أن تطور الهوية عملية طويلة تحدث بطريقة تدريجية،لايعبر عنها بشكل واضح الانتقال المفاجيء الذي يتضمنه مفهوم الأزمة الذي اقترحه اريكسون.والاعتبار الثاني أن تطور الهوية عملية بالغة التعقيد،حيث أن تشكيل الهوية لا يبدأ بمرحلة المراهقة ولا ينتهي بها،فهو يبدأ بظهور التعلق وتطور الاحساس بالذات وانبثاق الاستقلال في مرحلة الرضاعة،ويصل الى المرحلة النهائية بمراجعة الفرد لدورة حياته وشعوره بالتكامل في المراحل المتقدمة من العمر (أبو جادو:2007: 447).

وبعبارة أخرى تحقيق الهوية يعني تحديدالفرد لمن يكون وما سيكونه بحيث يكون المستقبل المتوقع هو امتداد واستمرار لخبرات الماضي،وتكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه من مستقبل ذا معنى (محمد:2000: 16).

مراحل النمو النفسي الاجتماعي (نمو الانا) لدى اريكسون :

لقد وصف اريكسون في نظريته عن النمو النفسي الاجتماعي نمو الشخصية كنظام هرمي من المراحل التي تبدأمن الانغماس النرجسي مع الذات ثم تتطور خلال مراحل التنشئة الاجتماعية حتى تتحقق الفردية وتتشكل الهوية.ويفترض اريكسون ان نمو الشخصية يسير خلال ترتيب محدد من المراحل، تعتبر كل مرحلة منها حاسمة بالنسبة لنمو بعد معين في الشخصية ،وينشب في كل مرحلة صراع بين الحاجات الشخصية الوليدة والمطالب الاجتماعية حتى يشكل أزمة،وتترك هذه الأزمة أثاراً سلبية أو ايجابية تؤثر في سير النمو في المستقبل ،فإذا تغلبت الاثار الايجابية على السلبية قوت الانا واكتسب الفرد النامي اتجاهات ايجابية نحو العالم ونحو ذاته(حاجي:2003: 14).

ويستخدم اريكسون مصطلح الأزمة Crisis ليشير الى احتياج كل مرحلة لاشباع حاجات النمو والتي تتم كما ذكرنا اما بالشكل الايجابي أو بالشكل السلبي،ولذلك يسمي اريكسون هذا المصير بأنه أزمة من حيث أهمية الاختيار و تأثيره على حياة الفرد الراهنة والمستقبلية (الفتلاوي:2005: 78). لذا فإن التغيرات النمائية التي تحدث للأفراد أسماها اريكسون بالأزمة،والأزمة ليست مشكلة مستعصية على الحل ،ولكنها نقطة تحول أقرب الى مفهوم الفترات الحرجة Critical periods واستخدم كلمة احساس Sense في بداية كل مرحلة اشارة منه الى الشعور الوجداني بالنجاح أو الفشل في مواجهة الأزمة التي يواجهها الفرد ضمن المرحلة (العواملة و مزاهرة :2003: 41).

لقد قسم اريكسون تطور شخصية الفرد عبر النمو النفسي والاجتماعي في ثماني مراحل الى تقسيم ثنائي في كل مرحلة،تتجلى هذه الثنائية في عوامل ايجابية،تعمل على تعزيز نمو الفرد،الذي ينعم بنمط حياة غنية بالتجارب و عوامل سلبية تتمثل في أخطار يتعرض لها فرد آخر لايلقى نفس الرعاية والاهتمام ،فيتسبب

بعرقلة في النمو النفسي،وهناك حصيلة يخرج بها الانسان في صراعه عند كل مرحلة،اذا تمكن من التغلب على مصاعبها ،تمثل قوة محصلة تدفعه الى الأمام نحو استكمال مشوار حياته من لحظة الميلاد وحتى نهاية العمر (الفتلاوي:2005: 78).

و يلاحظ مما تقدم أن اريكسون قدم وصفاً شاملاً للتطور الانساني عبر دورة الحياة Life Span وهذا ماأضاف ميزة ايجابية فريدة لنظريته.فاذا كان فرويد يرى أن الشخصية تتشكل بشكل رئيس في السنوات الخمس الأولى من حياة الانسان فان اريكسون يرى بأنها تتشكل في كل المراحل العمرية التي يعيشها الانسان من الولادة وحتى الرشد المتأخر(ابو غزال:2006:279).(جدول / ١)

(جدول/1)

مراحل النمو النفسي الاجتماعي

العمر	أزمة النمو	فاعلية الأنا
السنة الاولى	الثقة مقابل انعدام الثقةTrust Vs.Mistrust	الأمل Hope
السنة الثانية	الاستقلال مقابل الخجل والشك Autonomy Vs. Shame & Doubt	الارادة Will
الطفولة المبكرة	المبادرة مقابل الشعور بالذنب Intuitive Vs. Guilt	الغرضيةPurpose
الطفولة المتوسطة	المثابرة مقابل الشعور بالنقص Industry Vs. Inferiority	الكفايةCompetence
المراهقة	الهوية مقابل اضطراب الهوية Identity Vs. Identity Confusion	التفانيFidelity
الشباب	الالفة مقابل العزلةIntimacy Vs.Isolation	الحبLove
أواسط العمر	الانتاجية مقابل الركود Generativity Vs.stagnation	الاهتمامCare
أواخر العمر	التكامل مقابل اليأسIntegrity Vs .Despair	الحكمةWisdom

(الزهراني:2005: 33)

إضطراب الهوية Identity Confusion:

يعد مصطلح أزمة الهوية Identity Crisis من المصطلحات التي تفرّدَ في تقديمها اريك اريكسون في نظريته للتعبير عن احد قطبي مرحلة المراهقة. وتستخدم العديد من المصطلحات المرادفة الأخرى للتعبير عن هذا المفهوم مثل غموض، أو اضطراب، أو تشويش، أو تشوه، أو تميع الهوية، أو أزمة عدم التبلور. فضلا عن مصطلح تحقيق الهوية Identity Actualization الذي يمثل القطب الآخر لمرحلة المراهقة والذي تستخدم العديد من المصطلحات المرادفة للتعبير عنه مثل تشكيل، أو تكوين، او تطور، أو تبلور، أو تحقيق الهوية (الطريا:2008:28).

و بناءاً على افتراض اريكسون حول وجود أزمة نمو في كل مرحلة من المراحل وارتباط كل مرحلة بما يسبقها من المراحل،فإن حل أزمة الهوية في هذه المرحلة يعتمد على حل أزمات الأنا في المراحل السابقة،وعلى هذا الأساس فإن حل أزمات النمو في الطفولة يساعد على تحقيق هوية الأنا في مرحلة المراهقة بشكل أفضل مقارنة بمن اعيق نموهم السوي في مرحلة الطفولة .ويؤكد اريكسون 1968 أهمية الأصدقاء في هذه المرحلة ،حيث يساعد المراهقون بعضهم بعضاً وبشكل مؤقت،في فترات عدم الراحة التي يمرون بها،ويشكلون جماعات يتوحدون فيها مع بعضهم في القيم والأفكار والمعتقدات ،وهم بذلك يثبتون قدرة كل عضومنهم على تحقيق الاخلاص والتفاني للمجموعة.كما يوضح اريكسون بأن المراهق قابل للتعرض للأذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي تضر بهويته،وهذا التغير يظهر في الاحساس الغامض بالشك والقلق وعدم الاستمرارية،كما أنه يهدد كثيرا من القيم التقليدية التي تعلمها الشباب وخبروها وهم أطفال،وتعكس الفجوة بين الأجيال بعض السخط وعدم الرضا العام بقيم المجتمع وأن فشل المراهق في حل الأزمة يؤدي الى تشتت الهوية،بحيث أنه لايعرف من يكون؟وماهي أهدافه؟ كما لاتكون لديه قيم

ومعتقدات وأفكار معينة تميزه عن الآخرين،ولا أهداف يسعى الى تحقيقها(عسيري:2003: 17).

وفي المراهقة المتأخرة يواجه الفرد مهام الراشدين مثل البحث عن وظيفة،والتخطيط للزواج،واتخاذ قرار ذي معنى في الحياة،ويصبح من الواجب عليه أن يعطي بدلا من أن يأخذ فقط كما كان من قبل ،وتكون المشكلة المركزية لديه هو تحديد من هو؟وما دوره في المجتمع؟وهل هو طفل أم راشد؟هل لديه مايمكنه أن يكون انسانا له قيمة كزواج وأب أو أم؟وماذا لديه من قدرات وكفاءات شخصية تتيح له أن يكون عاملا يكسب رزقه بنفسه.وينشغل الشباب بمثل هذه التساؤلات،كما ينشغلون بالتوفيق بين ماتعلموه من أدوار ومهارات في المراحل السابقة وما هو مقبول اجتماعيا الآن من أدوار ومهارات.ويطلق اريكسون على هذا النوع من الانشغالات (أزمة الهوية).لأن اكتساب الاحساس بالهوية ضروري لاتخاذ قرارات الكبار ،وهذا يتوقف على أن يصبح الفرد جزءاً محسوسا يمكن الاعتماد عليه(معمريه وماحي: 18:2004).

إن أزمة الهوية تمثل النتيجة المتوقعة للأخفاق في عملية تحديد الهوية، بمعنى عدم وضوح الرؤية للفرد لاختيار مستقبله المهني،والتعليمي كما يتضمن ذلك الشعور بالاغتراب وعدم الفائدة من الحياة،مع عدم وجود الأهداف التي من أجلها تكون حياته ذات معنى.بالاضافة الى اضطراب الذات وبالتالي الوصول الى هوية سلبية تفتقر الى حميمية العلاقات البين شخصية والحب الناضج (الزهراني:2005: 39).

و ترتبط أزمة هوية الأنا من وجهة نظر اريكسون بمرحلة المراهقة و بدايات الشباب ،حيث تمثل المطلب الاساسي للنمو خلال هذه المرحلة و تعبر عن نقطة

تحـــول نحـــو الاســـتقلالية الضـــرورية للنمـــو الســـوي فـــي مرحلـــة الرشـــد (عسيري:2003: 3).

والشخص في هذه المرحلة معني بأن يكون هو نفسه وان يشارك بنفسه،وان يتعرف على تعقيدات الحياة والعلاقات الانسانية،ويتعلم كيف يتشجع ويتعاطف مع الآخرين فيختبر الأدوار الاجتماعية المختلفة ،واذا ماسار كل شيء على مايرام يتجنب الأدوار التي تحمل هوية سلبية وهذا مايسمى أدوار ضد المجتمع أو الدور اللا اجتماعي مثل دور المتمرد الجانح الخاسر (واطسون ولیند جرين :2004: 166).

والفشل في تأسيس الهوية خلال هذه المرحلة هو المسؤول عن الشك بالذات واضطراب الدور واللذان يطلقان الاضطرابات النفسية الاجتماعية الكامنة و بعض الأفراد ينسحبون ويتوجهون نحو شرب الكحول وتناول العقاقير للتخفيف من حدة القلق.بالاضافة الى ذلك يرى اريكسون أن الافتقار الى الهوية الواضحة والى تكامل الشخصية هما من اهم الخصائص الرئيسة التي يتميز بها المراهقون الجانحون(أبو غزال:2006: 86).

ويرى اريكسون أن تحقيق الذات في هذه المرحلة يعتمد الى حد بعيد على قدرتنا لتكوين علاقات حميمة دافئة باللآخرين.ولهذا فإن الأزمة التي تميز هذه المرحلة في رأيه هي أزمة الاتصال الوثيق في مقابل الانفصال ،فالشاب القادر على حل الأزمة المميزة لهذه المرحلة هو الشخص القادر على أن يطور من نفسه ويجعلها متفتحة لشخص آخر يستطيع أن يكون معه علاقة طيبة وثيقة و دافئة و غالباً مايكون الآخر شخصاً من الجنس المقابل.ويعتقد اريكسون أن هذا ممكن طالما كنا لا نخشى فقدان ذواتنا أو استقلالنا الشخصي خلال تلك العملية.ويؤدي الفشل في تكوين علاقة وثيقة الى الاحساس بالانفصال والعزلة .وبالرغم من أن بعض البالغين يستطيعون ان يحولوا

من احساسهم بالعزلة في هذا السن الى أشياء ايجابية(كالانجازات الفردية في العمل أو الفن أو العلم أو الحياة الاجتماعية)،فان غالبية المنعزلين يتعرضون لكثير من المشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب (ابراهيم وابراهيم :2003: 105).

ومع تقدم المراهق في العمر نحو نهاية هذه المرحلة ،يجد أن الأسرة، والجيرة ،والمدرسين ،والاصدقاء ،والجماعة المرجعية،والمجتمع يكون لديهم توقعات منه.اذ من المتوقع أن المراهق سيعمل بعد سن معينة،وأنه سيتزوج،ويكون أسرة...الخ.وان الشخص الذي اتضحت لديه الهوية يكون قد كون أنماطاً نحو مهنة معينة و نحو معتقدات فكرية و أخلاقية محددة(الزعبي:2001: 472).

ويرى اريكسون أن هذه المرحلة تتضمن أربع صراعات رئيسة لابد من تجاوزها،يتضمن الاول تجديد الهوية مقابل الشعور بالعبثية،ويتضمن الثاني توقع الادوار مقابل كبح الادوار،في حين يتمحور الصراع الثالث حول توكيد الذات مقابل الشك في الذات.اما الصراع االأخير من وجهة نظر اريكسون فيتضمن الحصول على الاعتراف المتبادل مقابل الشعور بالانعزال التوحدي Autistic isolation (ابو جادو :2007: 448).

ووجد ان معظم المراهقين يكونون في حالة اضطراب فيما يتعلق بتحقيق الهوية،و توصل الى ان المهددات التي تكون ذات دخل في اضطراب الهوية اما تكون داخلية أو خارجية وكالآتي:

1–المهددات الخارجية للهوية : فالشخص اذا أحس بأنه غير مقبول ،وان الآخرين لا يؤيدونه فيما يقول ويفعل يمكن أن يشك بوجوده،وهكذا لايمكنه تشكيل احساس ثابت بالذات.

2–المهددات الداخلية للهوية : وتتعلق باحساس الفرد بكيانه وما يرغب ان يكون،اذ من الممكن ان يهدد من خلال بعض خبراته الخاصة،فالفرد الذي يعتقد بكفاءته و

ذكائه يكون مهددا عند ادراكه انه لا يستطيع اجتياز الامتحان مثلاً(المعاضيدي:2004: 61).

عناصر اضطراب الهوية من وجهة نظر اريكسون :

1- العلاقات الحميمة(المودة) Intimacy : يحتاج المراهق لاقامة علاقات حميمة مع أشخاص آخرين من دون أن يفقد هويته أو هويتها الشخصية.ان الخوف من العلاقات الحميمة يسبب الخوف من خطر التعرض للاغراق قد ينتج عنه الانعزال عن الاخرين،والتراجع الى العلاقات الرسمية أو النمطية.وبدلا من ذلك ،قد يتورط المراهق بشكل محموم في البحث عن العلاقة الحميمة مع ما وصفه اريكسون بأنهم الشركاء غير المناسبين (Gross:1999:632).

2-منظور الزمن Time-Perspective : عدم القدرة على التخطيط للمستقبل أو الاحتفاظ بأي احساس بالزمن و عدم الاعتقاد باحتمالية ان يأتي الزمن بتغيير ، مع قلق و خوف شديد من حصول ذلك (Gross:1999:632).إ ن الكثير من تجارب المراهقين تنطوي على التعلم والاعداد لحياة الكبار،ان الافراط في القلق بشأن التغير والنمو في سن البلوغ قد يعني أن المراهقين يقومون بقمع ذلك الخوف الى عدم القدرة على التخطيط للمستقبل،وهكذا فإنهم ينفون أن الزمن يتغير.واذا ما حدث ذلك،فقد لايقوم المراهقون بتنفيذ مشاريع طويلة الأمد التي هي ضرورية لتكوين أساس آمن الحياة الكبار (Hayes:1994: 784-785).

3- المثابرة Industry : صعوبة في توجيه الموارد بطريقة واقعية في العمل أو الدراسة وما ينجم عنهما من التزامات.و كدفاع ،وقد يجد المراهق أنه من المستحيل التركيز أوالمشاركة الفاعلة في نشاط واحد على حساب النشاطات الأخرى(Gross:1999: 632).

ان للمراهقين في العادة عدداً من المهام التي يجب عليهم القيام بها،والتي هي،بدورها،تمثل الاستعداد لحياة الكبار،ويعتبرها اريكسون ضرورية في هذه المرحلة ، لأنه يجب على المراهقين ان يتعلمواتسخير طاقاتهم بصورة واقعية.ولكن عمل ذلك ينطوي على قدر من الالتزام لهذه المهمة،والتي يجد بعض المراهقين فيها اثارة للقلق.ولغرض تفادي المواجهة مع هذه المخاوف،فقد يتورطون بشكل مفرط في نشاط معين بعيدا عن النشاطات الأخرى ،أو قد يرفضون التركيز على أي منها(785– Hayes:1994: 784).

4– الهوية السلبية Negative Identity: عدم معرفة من هو ، والى من ينتمي.وان كان من الواضح أن عمل عكس ما يفضله الآباء و غيرهم من الأشخاص البالغين ليس عملا من أعمال التمرد و انما وسيلة لتحقيق الهوية (Gross:1999: 632).ويقوم بعض المراهقين باختيار هوية تقوم على أساس رفض قيم الآخرين،بدلاً من التركيز على اختيار ايجابي خاص بهم،مثل اختيار الهوية التي هي على العكس تماما لتلك التي يعتمدها والديهم لهم،وذلك لتأكيد استقلالهم (785– Hayes:1994: 784).

أشكال اضطراب الهوية من وجهة نظر اريكسون:

أ– اضطراب الدور Role confusion: حيث يفشل المراهق في خلق تكامل بين توحدات الطفولة مما يؤدي الى الاحساس المهلهل بالذات وعدم القدرة على تبني أدوار واهداف ثابتة ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية(الغامدي:2001: 6–5).

وكبديل لذلك تتحول فترة التعليق المنطقية والمسموح بها اجتماعيا لاختبار البدائل الى نوع من الاضطراب المستمر حيال الأدوار ،مما يؤدي الى اعاقة المراهق لحل أزمة الهوية ،وتمنعه من القيام بالتزامات محددة نحو أدوار

معينة(عسيري:2003: 18).هذا فضلاً عن ضعف التزامه بما تفرضه الصدفة عليه من ادوار .وترتبط هذه السمات بدرجة عالية من القلق ومشاعر عدم الكفاية والسلوك الجامد المتعصب،وضعف القدرة على اتخاذ القرار،وسوء العلاقات الاجتماعية،وضعف الالتزام بأهداف وادوار ثابتة(ابو جادو:2007: 453).

و قد يهدد المراهق تشوش الدور اذا شعر بعدم اثبات ذاته.ولكي يعوض ذلك التشوش في الدور،فقد يلجأ المراهق الى التعلق ببطل أو شخص مثالي.وقد يكون هناك رد فعل آخر وهو اللجوء الى مخرج في حب يحقق فيه ذاته. و يؤدي نقص القدرة على تحقيق الذات خاصة فيما يتعلق بالادوار الجنسية و الاختيار المهني الى تشوش الدور (بدير :2007: 181). والشخص الذي يتسم باضطراب الدور عادة ما يتصف بالتقدير المتدني لذاته،وكذلك بالعلاقات الشخصية السطحية مع الاشخاص الآخرين ،ولا يشعر بحاجته الى تكوين فلسفة أو أدوار محددة في حياته،مع عدم الالتزام بما يواجهه من أدوار جاءت بمحض الصدفة و بدون تخطيط مسبق لها (هفن:2007: 50). والتي تؤدي بدورها الى انخفاض في تقدير الذات ويصبح منطويا اجتماعيا(Plotnik:2005: 393).

ب– تبني الهوية السلبية Negative identity : والمرتبطة بدرجة أعلى من الاحساس بالتفكك الداخلي

Inner Fragmentation (الغامدي:2001: 6). و الهوية السلبية قد تنشأ أيضا نتيجة لتعارف قوي مع

شخص يتم التقليل من شأنه من قبل الأسرة أو المجتمع(Newman:1995: 497).واذا ما تطور يتحول الى البحث عن تبني هوية سلبية مخالفة لتلك التي يفرضها المجتمع،اذ يؤدي هذا الفشل الى الاحساس المتدني بالذات ،وعدم القدرة على تبني أدوار ثابتة ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية(هفن:2007: 11). و يتكون

لديهم احساس بعدم الوضوح حول هوياتهم ودورهم في المجتمع.ان بعض المراهقين يصبحون جانحين–يختارون هوية بعكس توقعات المجتمع–لانهم يفضلون اختيار هوية سلبية بدلاً من أن يظلوا بدون هوية(عدس:2005: 139).

واذا لم يتقبل الفرد نفسه كأمر واقع،وانتابه شعور بأنه لايستطيع بما أوتي من معطيات ،أن يكون في مستوى توقعات الآخرين ،فانه قد يلجأ الى محاولة تغطية الشعور بالنقص،عن طريق تقمص أدوار أخرى ليست له،ليعوض عن طريقها ما ينقصه من امكانيات .فقد يلجأ الفرد الى التدخين أو ممارسة العنف أو التباهي أمام الآخرين باقتناء أشياء ثمينة...الخ،ليكسب نفسه قناعاً من الأهمية في أعين الآخرين.ولا يستطيع الفرد تكوين شعور من الاستقرار في جوانب متعددة من حياته وينتج الغموض الوظيفي وهذا ما يسمى بالذاتية السلبية (الفتلاوي:2005: 82).

إن شعور الشخص بالغيظ الشديد وعدم تحقيق الرفاه النفسي والاجتماعي و ضيق الرؤية السياسية كلها من العوامل التي تسهم في فقدان الشخص لشعوره بالهوية،مما يدفعه الى الوصول الى حالة من الاحباط تجعله ناقماًعلى المجتمع الذي يعيش فيه،مما يشكل عنده شخصية سيكوباثية معادية (الترتوري و جويحان:2006: 155).

-المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs:

-المعتقد Belief:

بدأ تاريخ المعتقد منذ اللحظة الأولى لوجود البشرية على وجه الارض،ليدل بذلك على مدى الترابط بينه وبين الانسان،وانه كان ولايزال الهدف الرئيس من خلق الكائن الحي.أما اللبنة الاولى في بنيان المعتقد فهو التفكير ،وكما عرفه العلماء فان المعتقد جملة أفكار نشأت عند الفرد أثر ظروف خاصة،وساهمت تفاعلات البيئة والمجتمع والتربية والدين والتعليم في صناعتها،من ثم اتجهت بمرور الزمن الى مسار

اليقين والجزم لتتحول الى حقيقة لاتقبل الجدال،وايمان يفرض على الانسان ضرورة الدفاع عنها بشراسة بل معاداة من يخالفها،وعندئذ تتحول الافكار الى قيم و مشاعر متأصلة في داخل النفس يعد المساس بها انتهاكاً لحرمة من يسلم بها(سعيدي:2009: 1).

ويرى الاتجاه المعرفي أن الناس لايتعلمون فقط عن طريق الاشراط ،أو التعلم الاجتماعي ولكن من خلال التفكير في المواقف ،ومن خلال ادراك هذه المواقف وتفسيرها. فالناس ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمثيرات،ولكن نظمهم الفكرية و طريقة تفكيرهم تلعب دوراً في حدوث سلوكاتهم،خاصة اذا كان معتقدهم خاطئاً أو غير عقلاني (البرواري:2005: 58). والسمات المميزة للمعتقد اللاعقلاني هي القلق والتعصب وتجنب المشكلات وانعدام المسؤولية عن الانفعالات (الموسوي:2008: 1).

و المعتقدات هي رموز مشفرة للعمليات المخزنة وبالتالي فإن هذه الرموز تشكل نقطة رافعة لنقل نوع من الخبرات والملاحظات ليعبر عنها بطريقة رمزية،ان خبراتنا المخزنة في عقلنا الباطن والتي تسمى بالتركيب العميق للخبرات لايمكن ان تخرج للخارج بكليتها،بل ستخرج هذه الخبرة كرمز يمثل هذه الخبرة،والمعتقدات هي رموز مشفرة لهذه الخبرات(الشهراني:2007: 2).والمعتقدات هي توقعات الشخص و فروضه الشعورية واللاشعورية التي يؤمن بها الشخص ضمن فترة زمنية محددة(اسماعيل:2005: 39). وان عملية تطور المعتقدات أو تغيرها تتضمن اتصالات بينشخصية تنتقل خلالها المعلومات من شخص الى آخر(صالح:2005 :144).

ويقصد بمحتوى المعتقدات مجموع وجهات النظر التي يتبناها الفرد عن نفسه وعن الآخرين .حيث يمكن رجوع الاضطراب الى عناصر من التفكير والتصورات

الخاطئة والاتجاهات والقيم التي تسبب فيما يبدو الهزيمة ازاء أحداث الحياة.ويطلق على هذه المعتقدات أحياناً (الفلسفة العامة للشخص)،وعندما يواجه أي موقف فانه ينظر الى ذلك الموقف ويتعامل معه وفق فلسفته العامة.وبذلك فإن العصاب يكون مرتبطاً أو ناتجاً عن أخطاء في محتوى المعتقدات الشخصية للعصابي والتي يطلق عليها المعتقدات اللاعقلانية أو اللامنطقية (البرواري:2008: 29).

و المعتقدات اللاعقلانية هي تمجيد لمفهوم الذات،وانها مغالاة الذات غير المدركة.وان هذه المعتقدات شائعة بين الناس ولكن بدرجات معتدلة لا تتعدى الحدود الواقعية والمنطقية،والرغبة في الوصول الى الافضل ،وليست الى الدرجة التي يمكن ان تجعل الفرد شاذا في معتقداته وافكاره واحكامه على وفق معيار البيئة التي يعيش فيها (محمد:1992: 20–19).

–المعتقدات اللاعقلانية من وجهة نظر البرت اليس Albert Ellis

يعد البرت اليس من رواد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy والتي طورها عام 1955،حيث اكد فيها ان الاضطرابات النفسية تولدها معتقداتنا،وأنها لا تتولد عن الخبرات والحوادث التي يمر بها الناس وانما سببها المعتقدات ، التي يحملها الناس عن هذه الحوادث ، التي قد تكون لاعقلانية،وبالتالي تؤدي الى اضطراب الناس وقلقهم وجعلهم اناساً غير فعالين وغير سعداء،فاذا ماتحرروا من هذه المعتقدات اللاعقلانية فإنه من الصعب عليهم ان يقعوا فريسة سهلة للاضطرابات العاطفية،او على الأقل فإنها لاتدوم(الراوي:2002: 36).

ولقد استند العلاج العقلاني –الانفعالي الى فكر الفيلسوف الاغريقي ابيكتيتوس Epicititus اذ رأى أن مايجعل عقول الناس تضطرب ليست هي الأحداث وانما

بالأحرى المعتقدات والمعارف.وترتكز استراتيجيات اليس في الارشاد والعلاج الى أن الانسان قد يعمل ويتوجه في حياته بطريقة عقلانية أولاً عقلانية والى أن التوجه العقلاني يؤدي الى سلوك فعال وأسلوب حياة ايجابي ومنتج في حين أن التوجه اللاعقلاني يفضي الى التعاسة والشقاء والى أسلوب غير بناء(بطرس:2007: 94).

ويركز اليس في نظرته للانسان في أن هناك تشابكا بين العاطفة والعقل أو التفكير والمشاعر (الشناوي:1994:96).لذلك فهو نادراً مايشعر دون أن يفكر،لأن المشاعر تستثار عادة عن طريق ادراك موقف معين .ويشير أليس الى أن الافراد عندما ينفعلون فإنهم يفكرون ويتصرفون،وعندما يتصرفون فإنهم أيضا يفكرون وينفعلون.وعندما يفكرون فإنهم أيضاً ينفعلون ويتصرفون(الخواجا:2002: 278).وأن معتقداتهم تؤثر على سلوكهم فهم بالتالي عرضة للمشاعر السلبية مثل القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية(دبور والصافي:2007: 126).

ومن أهم الفنيات التي تستخدم في العلاج المعرفي الانفعالي السلوكي استبدال المعتقدات اللاعقلانية باخرى عقلانية حيث يرى اليس أننا يمكن أن نميز بين نوعين من المعتقدات هما:

أ–اعتقادات منطقية وعقلانية rational : تصاحبها في الغالب حالات وجدانية سليمة تدفع الانسان الى مزيد من النضوج والانفتاح (البرواري:2008: 39).

ب–اعتقادات لامنطقية وغير عقلانية Irrational : تصاحبها اضطرابات مختلفة كالذهان والعصاب (غانم:2006: 113).

والمعتقدات اللاعقلانية عادة تتضمن كلمات الواجب،والمفروض،واللازم هذه الكلمات عادة يوجهها المسترشد أو المريض لنفسه ،ولكن مع الآخرين فإنه يوجهها

،في جمل مثل : الناس الآخرين يجب أن ((Other people should…)) (الزيود:1998: 104).

وقد حدد (اليس)في نظرية العلاج العقلي الانفعالي السلوكي(REBT) احد عشر معتقداً اعتبرها غير عقلانية و هي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية والسلوكية وهي:

1-القبول المطلق Absolute Acceptance

على الانسان ان يكون مقبولا و محبوبا من قبل جميع المحيطين به، وعليهم ان يكونوا راضين عنه مؤمنين دائما بما يقوله او يفعله.

2-الكفاءة التامة Utmost Efficiency

يجب على الانسان ان يضع متطلبات صارمة على عمله وان يتسم أداؤه بالكمال حتى تكون له قيمة.

3-عدم التسامح Intolerance

يتصف بعض الناس بالسوء والشر ولذا فإنهم يجب ان يعاقبوا لأن العقاب هو الوسيلة الوحيدة لتصحيح الخطأ.

4-تعظيم الامور Exaggeration

انها كارثة عندما لاتسير الامور كما نتمنى لها او عندما تأتي على غير ماهو متوقع.

5-السلبية Negativisim

تنشأ تعاسة الفرد من الحظ،أو من ظروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها.

6-الحساسية الزائدة Hypersensitivity

الحياة مليئة بالمخاطر التي تجعل الانسان مهموما و منشغلا و دائم التفكير بها لكي يكون على استعداد دائم لمواجهتها.

7-الانهزامية Escapism

من الافضل للفرد ان يتجنب صعوبات الحياة و مسؤوليتها بدلا من مواجهتها.

8-الاتكالية Dependency

يجب ان يكون الفرد معتمدا على آخرين،وان يتبع القوي من اجل تحقيق النجاح.

9-العجز عن التخلص من الماضي Helplessness Overpast

ان الانسان محكوم بالاثار السيئة لتربيته الماضية وهي محددات لسلوكه الحاضر ،والماضي لايمكن التخلص منه.

10-الاهتمام الزائد بالآخرين Anxious Overconcern

على الانسان ان يشعر بالتعاسة والحزن عندما تصيب الآخرين مشكلة.

11-المثالية Perfection

هناك حل نموذجي لكل مشكلة تصادف الانسان وهو ما ينبغي ان يصل اليه والا فالنتيجة تكون كارثة (محمد:1992:37-36).

ويفسر اليس دور المعتقدات اللاعقلانية في السلوك من خلال نظرية تعرف باسم A.B.C ،وجوهر هذه النظرية هو أن الناس يعيشون بقدر كبير من الاضطرابات التي تحدث لهم بناءاً على اسلوب تفكيرهم الهازم للذات ،وغير المنطقي،وخاصة بتبنيهم للتفضيلات والرغبات وجعلها فروضاً مطلقة و تعسفية على انفسهم وعلى الآخرين،وترى النظرية ان كل البشر يفكرون بطريقة افتراضية استدلالية لذلك يصابون بالاضطراب الانفعالي،ويحدث ذلك بسبب الافتراضات الخاطئة غير المنطقية التي يتبنونها حول انفسهم وحول الآخرين ،أو بالاختبار غير الواقعي لهذه الافتراضات (احمان:2005: 98).

وأكدت هذه النظرية على أن الفرد قادر على حل المشكلات عن طريق تعلم التفكير العقلاني والمنطقي وعبرت عن الشخصية في نموذج .A.B.C (الداهري:2005: 523).

A –تعني حادث event Activating أو خبرة أو نشاط (H0ckenbury:2006:643).

B– هو معتقدات Beliefs الفرد أو هو نظام المعتقد ،أو كيف يقوم بتصفية ال(A)

. (Ellis & Harper:1955: 5)

C– تعني النتيجة الانفعالية Emotional Consequence لما حدث للفرد ،مثلا القلق (محمد :1992: 23). وهو للعواقب التي عادة ماتكون عاطفية وهو نتيجة لكيفية استعمال الفرد ل (B)للتعامل مع (A)(Ellis & Harper:1955: 5) .

ان الخبرة التي حصلت في (A)وإن الاعتقاد هو(B) والذي تأثر بالخبرة(A) أدت الى سلوك انفعالي أو نتيجة في (C).لذلك وبناءاً عليه نجد أن (A) لاتسبب(C) ولكن (B)هي التي أدت الى ذلك.ويعني ان المعتقد هو الذي يدفع الفرد للتصرف بالطريقة غير منطقية (أبو حميدان:2003: 231–230).فالحرف(A) يعني الاحداث أو الخبرات المنشطة وهي عادة خبرات مؤلمة وغير سارة مثل خبرة الطلاق أو الفشل أو الموت أو الفصل من العمل وهذه الخبرات يتم ادراكها في جو غير عقلاني وبذلك تكون خبرة لاعقلانية وهي في السلوكية أشبه ماتكون بالمثير أو الحدث غير المرغوب فيه والذي يعمل على استثارة الخوف والقلق لدى الفرد. أما الحرف(B) فيعني نسق المعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد والتي تؤدي الى اثارة الاضطراب الانفعالي وتدمير وهزيمة الذات،وهي أشبه في السلوكية بالعمليات الوسيطية . أما الحرف (C) ويقصد به النتيجة الانفعالية أو الاضطرابات الانفعالية

لدى الفرد وهي دائماً تكون مرتبطة بنسق المعتقدات لدى الفرد،فاذا كان نسق المعتقدات غير عقلاني كانت النتيجة هي الاضطراب النفسي كما في حالات القلق والاكتئاب،وهي أشبه بالاستجابة بلغة السلوكيين (حسين:2004: 92–91).

وبالمخطط التوضيحي التالي تتبين العلاقة الخاطئة والصحيحة بين الاحداث والتفكير والنتائج :

العلاقة الخاطئة : الحدث المباشر A ← النتيجة الانفعاليةC

العلاقة الصحيحة : الحدث المباشر A ← نسق التفكير B ← النتيجة الانفعاليةC (العتيبي:2000: 6).

-المعتقدات اللاعقلانية من وجهة نظر آرون بيك Aaron Beck

يعد ارون بيكAaronBeck من رواد نظرية العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Therapy أحد أساليب العلاج النفسي الحديثة نسبياً،الذي نتج عنه ادخال العمليات المعرفية الى حيز و أساليب العلاج السلوكي،حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال السلوكي ،كما يرى بيك ان الاضطرابات النفسية تنشأ كنتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها ذلك الفرد وتحليلها وتفسيرها عن طريق النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه ،ويبدأ في الاستجابة للمواقف والاحداث المختلفة انطلاقاً من تلك المعاني التي يعطيها لها(دبور والصافي:2007: 122).وقد صاغ بيك نظرية متكاملة فسر على اساسها حدوث الاضطرابات الانفعالية بصفة عامة والاكتئاب بصفة خاصة في ضوء المعتقدات والآراء السلبية التي يحملها المريض عن نفسه و عن العالم وعن المستقبل،اذ يرى أن الاضطراب الانفعالي ناتج اساسا عن اضطراب في تفكير الفرد وما يعتقده،وكذا الطريقة التي يفسر بها الاحداث من حوله وبناءاً على ذلك كانت الفكرة التي تنادي بأن ((المعنى الخاص لحادث ماهو الذي

يحدد الاستجابة الانفعالية اتجاهه))تعد من بين الافكار الاساسية في النموذج المعرفي الذي اقترحه بيك .فطبيعة الاستجابة الانفعالية لدى شخص تتوقف على ماذا كان هذا الشخص يدرك الاحداث على انها اضافة أو حدث أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة من الاشياء التي يعطيها الفرد أهمية خاصة،ومن بينها وفي قلب مجاله الشخصي،توجد الذات أو مفهوم الذات.وعلى سبيل المثال فان الحزن ينشأ من ادراك أن شيئاً ذا قيمة للشخص قد فقد،ومن ثم حدث فقدان في المجال الذاتي للفرد،أما اذا ادرك الفرد أو توقع المكسب فإن ذلك يؤدي الى السرور ،كذلك فإن التهديدات ازاء الذات الجسمية أو النفسية بأن شيئاً قد يفقد تؤدي الى القلق(احمان:2005: 102).وينشأ الغضب من ادراك ان هناك هجوما مباشرا مقصودا يقع على الميدان الخاص بالفرد،وينشأ ايضا من خرق القوانين أو القيم أو المعايير التي يؤمن بها الشخص،فالشخص الغاضب يركز على الهجوم ويدركه ادراكا جادا ويركز على ادراك الخطأ الماثل في هذا الهجوم اكثر من تركيزه على اي جرح يصيبه(باترسون:1990: 103).

ويرى بيك ان العلاج المعرفي يتألف بمعناه الواسع من كل المداخل التي من شأنها أن تخفف الكرب النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والاشارات الذاتية المغلوطة.ولايعني تركيزنا على التفكير أن نهمل أهمية الاستجابات الانفعالية التي هي المصدر المباشر للكرب بصفة عامة،وانما يعني ببساطة أننا نقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أو عن طريق تفكيره.وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكننا أن نخمد أو نغير الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة (بيك:2000: 227).

ويتفق بيك مع اليس بأن الانفعالات التي يحس بها الافراد ازاء المثيرات المختلفة لاتعود الى هذه الاخيرة في حد ذاتها.ولكنها تتوقف على طبيعة المعتقدات التي

يتبنونها.غير أنه يضيف مفهوما جديدا يساهم في تحديد طبيعة و نوعية الانفعال يعرف باسم الافكار الاوتوماتيكية،والتي يمكن اعتبارها كعملية وسطية تربط بين المعتقد والانفعال.ومفهوم الافكار الآلية أو الاوتوماتيكية يعد احد المفاهيم الرئيسة في نظرية بيك وهي تعرف بأنها تيار من الأفكار والمعتقدات التي توجد لدى الأفراد من لحظة لأخرى وتظهر في مواقف محددة .وتشير كلمة أوتوماتيكي الى الطبيعة التلقائية لهذه الأفكار(احمان:2005: 103–102)،وهذه التيارات الفكرية من المستبعد أن يبدي لها الاشخاص مقاومة أو دفاع من جانبهم ، لأنهم لم يتعلموا التركيز عليها،أما عن بعض الخصائص المشتركة لهذه الافكار،فهي تتميز بأنها واضحة وبعيدة عن الغموض ومصاغة فيما يشبه الاسلوب الاختزالي أو التلغرافي الذي يقتصر على الكلمات الضرورية وهي خالية من التفكير وحسن التدبير والتسلسل المنطقي،كما أنها تتمتع بنوع من الاستقلالية فهي تنشأ دون أي جهد من طرف الشخص(المريض)،بل أنه لايملك القدرة على ايقافها ،فبالاستناد الى طبيعتها اللاراديةأمكن تسميتها((بالافكار المستقلة))وقد أطلق عليها اليس سنة1962 (الافكار اللامعقولية)أما البقية فقد استخدموا مصطلحات من قبيل (الاتجاهات)، (المفاهيم)،(البناءات)التي تشير كلها الى مايعني الافكار الاتوماتيكية (سهام:2005: 58).

إن محتوى الأفكار الأوتوماتيكية يتسم بالخصوصية الفردية ولا سيما الأفكار الأكثر تكراراً وقوة.وهي ليست مميزة لصاحبها فقط بل مميزة أيضاً لغيره من المصابين بنفس المرض.كما لوحظ أنها ألصق بمشكلات المريض من تداعياته الطليقة وتفوقها من ثم في الفائدة العلاجية (بيك:2000: 50).

ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات Schemas معرفية تشتمل على المعلومات والاعتقادات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الاساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو.ويرى ان الناس تنفعل بالاحداث وفقا لمعانيها لديهم.ويهتم

بيك بالافكار التلقائية السلبية التي تظهر وكأنها منعسات آلية تبدو من وجهة المريض بأنها معقولة جداً،ويذهب بيك الى ان الافكار الاوتوماتيكية تؤدي الى التشويه المعرفي الذي يعد نتيجة لها (الجوهي:2009: 6).

اجراءات البحث

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي،قامم الباحثان ببناء مقياس لاضطراب الهوية، طبقاه مع مقياس ملا طاهر،1995 والمعدل من البرواري،2008 للمعتقدات اللاعقلانية، ثم استخرجت لهما الخصائص (السايكومترية)وفيما يأتي استعراض للأجراءات التي تم اعتمادها:

أولاً – مجتمع البحث Research Population :

تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة المرحلة الدراسية (الرابعة)* للدراسة الصباحية** في جامعة السليمانية للعام الدراسي (2009–2008)،والبالغ عددهم (3353)طالباً و طالبة موزعين على (17)كلية، بواقع (1652) طالباً و (1701) طالبة ، و بواقع (1256)طالباً و طالبة في التخصص العلمي و (2097) طالباً و طالبة في التخصص الانساني

ثانياً– عينة البحث Sample Of The Research :

شملت عينة البحث (420)طالباً و طالبة ،بواقع (201)طالباً و(219)طالبة،وقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية متعددة المراحل (Multiple Stages Sample) وعلى النحو الآتي:

1–قسم مجتمع البحث على اختصاصين علمي و انساني.

2–اختيرت ثلاث كليات من كل اختصاص.

3– أُختير قسمان من كل كلية عدا كليتي الطب والقانون لعدم وجود اقسام فيها.
4–أُختيرت شعبة واحدة من المرحلة الرابعة من كل قسم.
5–اختيرت العينة من قائمة اسماء الطلبة وبالطريقة العشوائية البسيطة،وعليه تم استخدام نسبة 12.52% لاختيار عينة الكليات (جدول /2).

.....

*كليات (التربية/جمجمال ،والتربية العلمية،والتربية الاساسية/كلار ،والعلوم السياسية والاجتماعية،والتربية الاساسية/حلبجه) لا توجد فيهما المرحلة الرابعة.
**استبعدت الاقسام التي توجد فيها دراسة مسائية مثل اقسام (القانون والعلوم السياسية ،واللغات (الانكليزية والكردية) ،وكلية التجارة).

(جدول/2)

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً للتخصص والكلية والقسم والجنس

التخصص	الكلية	القسم	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
علمي	الطب		32	38	70
	الهندسة	الري	20	15	70
		البناء	19	16	
	العلوم	الفيزياء	22	13	70
		الجيولوجي	17	18	
إنساني	القانون والعلوم السياسية		29	41	70
	العلوم الانسانية	الجغرافية	17	18	70
		الاعلام	17	18	
	اللغات	الانكليزية	9	26	70
		الكردية	19	16	

المجموع	201	219	420

ثالثاً– أداتا البحث Research Tools :

من أجل تحقيق أهداف البحث، تطلب الأمر بناء مقياس لاضطراب الهوية ،و تبنا الباحثان مقياس ملاطاهر،1995 للمعتقدات اللاعقلانية و المعدل من قبل البرواري ، 2008.

خطوات بناء مقياس اضطراب الهوية

بعد اطلاع الباحثان على المقاييس الآتية:

1– مقياس مارشا 1966 Marcia لقياس رتب الهوية، ترجمة وتعريب د.عادل عبدالله محمد،الذي تألف من (32)فقرة ،وتحددت مجالاته ب (الاختيار المهني،والمفاهيم والقيم الدينية،والسياسية ،والقيم الجنسية)(محمد:2000: 53–51).

2–مقياس جروتيفانت وأدمز 1984Adams & Grotevant لقياس رتب الهوية(الصورة :ب)،الذي تألف من (64)فقرة،وتحددت مجالاته بالايدلوجي والاجتماعي (سكر:2003: 173–169).

3– مقياس راسيمون 1998 لقياس الهوية الذاتية،الذي تألف من (72)فقرة،يجاب عليها بموافق أو غير موافق،تضمن ثلاث اشتقاقات لكل مرحلة (الزهراني:2005: 76–74).

4–مقياس هفن 2007 لقياس اضطراب الدور ،الذي تألف من (68)فقرة،وتحددت مجالاته ب (المهني،والسياسي،والجنسي،والاجتماعي،وأسلوب فلسفة الحياة)(هفن :2007: 71–70).

5 –مقياس الطريا 2008 لقياس أزمة الهوية ،الذي تألف من (103)فقرة و تحددت مجالاته ب(اغتراب الذات،وتشتت العلاقات الاجتماعية ،ومقاومة سلطة المجتمع،وغموض فلسفة الحياة الدينية،وغموض فلسفة الحياة السياسية،وغموض فلسفة الحياة الجنسية،وغموض التخطيط للمستقبل واختيار المهنة وتبعية الأدوار)(الطريا:2008: 144–143).

وجدا انها غير ملائمة للبحث الحالي و ذلك للأسباب الآتية:

1– بعض المقاييس تقيس تحقيق أو تطور الهوية أو رتب الهوية.

2– أُعدت لمجتمع يختلف عن مجتمع البحث الحالي كمقياس راسيمون 1998 ومقياس الطريا 2008 الا وهو مجتمع المراهقين.

3– ان بعض الدراسات اقتصر هدفها على بناء مقياس لاحدى مجالات اضطراب الهوية كمقياس هفن 2007 والذي بني لقياس اضطراب الدور فقط.

ولما كان البحث الحالي يعتمد في اطاره النظري على نظرية اريكسون في اضطراب الهوية ، قام الباحثان ببناء المقياس على وفق هذه النظرية ، وفيما يأتي استعراض للاجراءات التي تم اعتمادها في بناء هذا المقياس.

التخطيط للمقياس و ذلك بتحديد المجالات التي تغطيها فقراته:

حددت مجالات المقياس في ضوء نظرية(اريكسون) لاضطراب الهوية و كما يأتي:

1– العلاقات الحميمة (المودة) Intimacy :

خوف من الالتزام أو المشاركة في علاقات وثيقة خوفاً من فقدان الفرد لهويته ، مما قد يؤدي الى العزلة و الى اقامة علاقات نمطية و رسمية ، و قد يسعى الفرد في محاولاته المحمومة المتكررة و فشله الذريع الى اقامة صداقات حميمه مع شركاء غير مناسبين.

2 منظور الزمن Time-perspective :

عدم القدرة على التخطيط للمستقبل أو الاحتفاظ بأي احساس بالزمن ، و عدم الاعتقاد باحتمالية أن يأتي الزمن بتغيير ، مع قلق و خوف شديد من حصول ذلك.

3– المثابرة Industry :

صعوبة في توجيه الموارد بطريقة واقعية في العمل أو الدراسة وما ينجم عنهما من التزامات . و كدفاع ،قد يجد الفرد أنه من المستحيل التركيز أوالمشاركة الفاعلة في نشاط واحد على حساب كل النشاطات الاخرى.

4– الهوية السلبية Negative Identity :

عدم معرفة من هو ، والى من ينتمي . وان كان من الواضح أن عمل عكس ما يفضله الآباء و غيرهم من الأشخاص البالغين ليس عملا من أعمال التمرد و انما وسيلة لتحقيق الهوية.

صياغة فقرات لكل مجال :

بعد تحديد تعريف لكل مجال،وتحليله الى مكوناته،وبعد مراجعة المقاييس والأدبيات السابقة ،صيغت (51)فقرة تغطي مكونات المجالات جميعاً.

صلاحية الفقرات:

من أجل التعرف على مدى صلاحية الفقرات_الصدق الظاهري_ عرضت بصيغتها الأولية باللغة العربية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس وفي ضوء آراء الخبراء والمناقشات التي أُجريت معهم،أُبقي على الفقرة التي حصلت على نسبة اتفاق(80%)فاكثر. اذ استبعدت (17)فقرة لعدم حصولها على نسبة اتفاق المحكمين المذكورة ، وتم اضافة(6)فقرات في ضوء آرائهم.لذا تألف المقياس بصيغته النهائية من (40)فقرة.

تصحيح المقياس:

صيغت فقرات المقياس بالصيغتين الايجابية والسلبية ، أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات فهي(تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً ، لاتنطبق علي ابداً) و أعطيت لها الدرجات (5-4-3-2-1) للفقرة التي تشير الى اضطراب الهوية ،أما الفقرة التي لاتشير الى اضطراب الهوية فقد أعطيت لها الدرجات (1-2-3-4-5) وبهذه الطريقة حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على المقياس في ضوء جمع درجات استجاباته على الفقرات جميعاً.

– صدق الترجمة:

قام الباحثان بترجمة مقياس اضطراب الهوية من اللغة العربية الى اللغة الكردية ،وعرضاالنص العربي بصورته الأولية على خبراء متخصصين للتأكد من صدق الترجمة،وبعد الأخذ بالآراء المقترحة للخبراء عدلت صياغة بعض الفقرات.وبعد ذلك قام الباحثان بترجمة النص الكردي الى العربيةو عرضاه ثانية على مجموعة من الخبراء المتخصصين للتأكد من مدى تطابق النصين وتبين ان النصين متطابقين الى حد كبير

– الدراسة الاستطلاعية:

من أجل التعرف على مدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات من ناحية الصياغة والمعنى ومتوسط الوقت المستغرق في الاستجابة،طبق المقياس على عينة أختيرت بصورة عشوائية من طلبة كلية العلوم الانسانية في المرحلة الرابعة في قسم علم الاجتماع في جامعة السليمانية ،تألفت من (١٥)طالبا و طالبة بواقع (٧) طالبات و(٨)طلاب . وأشارت نتائج هذه الدراسة الى وضوح التعليمات والفقرات،أما متوسط الوقت المستغرق في الاستجابة فهو (12)دقيقة

ج– تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث:

طُبقت فقرات مقياس اضطراب الهوية على عينة تألفت من (420)طالباً و طالبة ،بواقع (201)طالبا و(219)طالبة ومن أجل تحليل الفقرات اعتمدت (408)استمارة ،بعد استبعاد(12) استمارة لعدم صلاحيتها للتحليل.

ويؤكد ننلي ان نسبة عدد افراد العينة المختارة الى عدد الفقرات يجب ان لايقل عن نسبة(5:1) ،لعلاقة ذلك بتقليل فرص الصدفة في عملية التحليل(محمد:1992: 42).

ويعد هذا العدد مناسباً مع العدد الكلي للفقرات على وفق معيار ننلي ،لانه يجعل نسبة عدد الافراد الذين أجري عليهم التحليل الى عدد الفقرات بما يقارب (12:1).

د–**اجراء تحليل الفقرات:**

تعد عملية تحليل الفقرات خطوة اساسية في بناء أي مقياس.و الهدف من هذا التحليل هو الابقاء على الفقرات المميزة وهي الفقرات الجيدة في المقياس .ويُعَد اسلوبا المجموعتين المتطرفتين،وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية اجرائين مناسبين في تحليل الفقرات.

–المجموعتان المتطرفتان Contrasted Groups :

من أجل اجراء التحليل ،تم ترتيب الدرجات بعد تصحيح الاستمارات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة تنازليا من أعلى الدرجات الى أدناها،ثم اختيرت (27%)من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس وعددها (110)،و(27%)من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنياوعددها(110)،لتمثيل مجموعتين بأكبر حجم و اقصى تمايز ممكن.ثم طُبق الاختبار التائي (t-test)لعينتين مستقلتين،لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، وعدت القيمة التائية

الدالة معنوياً مؤشراً للقوة التمييزية للفقرات ، من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية.وقد كانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة(0.05)وبدرجة حرية (218) ماعدا فقرة واحدة (ملحق/١).

–علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية Internal Consistency Coefficient :

الاسلوب الثاني في تحليل الفقرات هو ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية .وقد استخدم معامل ارتباط (بيرسن) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ل(408)استمارة ،وهي الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين. و كانت معاملات الارتباط دالة معنوياً ل (36) فقرة ،أما الفقراتالاربع الاخرى فكانت غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)و بدرجة حرية(407) (ملحق/٢).

وعلى وفق ما تقدم ومن أجل اختيار الفقرات بشكلها النهائي، على نحوٍ يتساوق الاجراءان معاً تم قبول الفقرات التي كانت القيمة التائية و معامل الارتباط لها دال معنوياً عند مستوى (0.05)،و عليه تم حذف أربع فقرات وابقي على (36)فقرة شكلت المقياس بصيغته النهائية (ملحق /٣)

2–مؤشرات صدق مقياس اضطراب الهوية و ثباته :

الصدق Validity :لقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما :

– الصدق الظاهري Face Validity :

يشير هذا النوع من الصدق الى الدرجة التي يبدو فيها المقياس انه يقيس ما صُممَ لقياسه (Fonagy & Higgitt:1984:21).وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عرضت الفقرات على مجموعة من الخبراء في علم النفس و كما ذكر سابقاً.

–صدق البناء Construct Validity :

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها،أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Cronbach:1964:120-121). و تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط (بيرسن)بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات المقياس جميعها ،وتوافر هذا النوع من الصدق في (36)فقرة من اصل (40)فقرة وكما ذكر سابقاً.وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.199 – 0.545).

الثبات Reliability

لقد استخرج ثبات مقياس اضطراب الهوية بما يلي:

1-معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency :

أ–طريقة التجزئة النصفيةSplit-Half Method :

يعتمد هذا الاسلوب على تقسيم فقرات المقياس على قسمين متساويين ،وايجاد معامل الارتباط بين درجات القسمين بعد تطبيقه على العينة المختارة،ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة سحب الباحثان (100)استمارة من استمارات العينة بشكل عشوائي ،ثم قسما المقياس على نصفين في ضوء الفقرات (الفردية–الزوجية) ثم حسب معامل ارتباط (بيرسن) بين درجات النصفين ،وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المستخرجة لنصفي الاختبار (0. 70) وعند تصحيح هذه القيمة بمعادلة سبيرمان– براون بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.82).

ب–**معامل ألفا Alpha Coefficient :**

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة سحب الباحثان (100)استمارة من استمارات العينة بشكل عشوائي ، ثم استعملت معادلة الفا ،وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة(0.82).

2–**معامل الاتساق الخارجي External consistency:**

-طريقة اعادة الاختبارTest-Retest:

ومن أجل استخراج الثبات بهذه الطريقة اختيرت عينة عشوائية بلغ عددهم (70) طالباً و طالبة ضمن عينة البحث الاساسية من طلبة المرحلة الرابعة من كلية العلوم الانسانية اذ طبق المقياس عليهم بتأريخ 28/4/2009 ،ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين بتأريخ 12/5/2009 وحُسب معامل ارتباط (بيرسن) بين درجات التطبيق الاول والثاني وقد بلغ (0.83) . وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجاباتهم على المقياس.

-مقياس المعتقدات اللاعقلانية:

من أجل تحقيق اهداف البحث تطلبت الحاجة توافر أداة لقياس المعتقدات اللاعقلانية لدى مجتمع البحث الحالي،وقد تبنا الباحثان مقياس (ملا طاهر،1995) للمعتقدات اللاعقلانية والمعدل من (البرواري، 2008) والذي تألف من (44)فقرة .وقد تبنا الباحثان هذا المقياس للمسوغات في أدناه:

1-اعتماد هذا المقياس على نظرية المعتقدات اللاعقلانية التي قدمها البرت اليس وهي النظرية ذاتها التي تبناها الباحثان في بحثهما الحالي

2-مطور على البيئة الكردية ،وكذلك على طلبة الجامعة.

3-استخرجت له الخصائص السايكومترية الضرورية من قبيل الصدق والثبات.

تصحيح الاختبار:

تكون الاجابة على كل فقرة من فقرات المقياس اما ب (نعم) وذلك حين يوافق المستجيب على الفقرة ، وأما ب (لا)وذلك حين لا يوافق المستجيب على الفقرة.وقد أعطيت الدرجة (1)للاجابة التي تدل على قبول المستجيب للفقرة التي تحوي معتقداً لا عقلانياً ،والدرجة (صفر) للاجابة التي تدل على رفض المستجيب للفقرة التي تحوي معتقداً لا عقلانياً.

صدق الترجمة:

قام الباحثان بعرض ترجمة البرواري،2008 لمقياس ملا طاهر،1995 من العربية الى الكرديةعلى خبراء متخصصين باللغة الكردية وعلم النفس للتأكد من صدق الترجمة،وبعد الأخذ بالآراء المقترحة للخبراء عدلت صياغة بعض الفقرات

إجراء تحليل الفقرات:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية Internal Consistency Coefficient:

استخدم الارتباط ثنائي السلسلة بنقطة Point Biserial ،لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية . وقد كانت معاملات الارتباط دالة معنوياً ل (35) فقرة أما الفقرات التسع الاخرى فقد كانت غير دالة عند مقارنتها مع القيمة الجدولية بدرجة حرية (407) و عند مستوى دلالة(0.05)(ملحق /٤) . وأصبح المقياس مؤلفاً بصيغته النهائية من (35)فقرة (ملحق/٥)

4–مؤشرات صدق مقياس المعتقدات اللاعقلانية و ثباته.

الصدق Validity:

استخرج صدق البناءConstruct Validity للمقياس عن طريق استخدام الارتباط ثنائي السلسلة بنقطة Point Biserial لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية

ل(408)استمارة ،وتوافر هذا النوع من الصدق في (35)فقرة من أصل (44)فقرة كما ذكر سابقاً.وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.84 –0.01).

الثبات Reliability: وقدأُستخرج ثبات المقياس عن طريق:

1-معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency :

أ–معامل كودر–ريتشارسون Kuder-Richardson 20:

هذه المعادلة تستخدم عندما يكون المقياس متجانساً Homogeneous في محتواه،كذلك عندما تكون بدائل الاستجابة نحو مضمون فقرات المقياس ثنائية (Allen&Yen:1979:84).ولأستخراج الثبات بهذه الطريقة تم اختيار (100)استمارة بشكل عشوائي من استمارات العينة ،ثم استخدمت معادلة كودر–ريتشارسون20،وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة(0.64).

ب– طريقة التجزئة النصفيةSplit-Half Method:

ولأستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية تم اختيار (100)استمارة بشكل عشوائي من استمارات العينة، ثم قسم المقياس على نصفين في ضوء الفقرات (الفردية–الزوجية) ثم حُسب معامل ارتباط(بيرسن) بين درجات النصفين ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المستخرجة لنصفي الاختبار (0.73) وعند تصحيح هذه القيمة بمعادلة سبيرمان–براون ،بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.84).

2–معامل الاتساق الخارجي External consistency:

–طريقة اعادة الاختبارTest-Retest:

اعتمدت و طالبة ضمن عينة البحث الاساسية طريقة اعادة الاختبار لايجاد الثبات وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (70)طالباً من طلبة المرحلة الرابعة في كلية العلوم الانسانية اذ طبق عليهم المقياس بتأريخ 28/4/2009،ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين بتأريخ 12/5/2009 وحسب معامل ارتباط(بيرسن) بين درجات التطبيقين و بلغ (0.69) .

رابعا– الوسائل الاحصائية :

أُستخدمت في البحث الحالي الوسائل الاحصائية الآتية:

1–الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في تحليل فقرات مقياس اضطراب الهوية وكذلك لكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين (Howitt & Cramer:1997:133).

2–الاختبار التائي لعينة واحدةt.test For One Sample لاختبار الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس اضطراب الهوية و مقياس المعتقدات اللاعقلانية (Ferguson & Takane:1989:169).

3– معادلة الفا Alpha Formula في استخراج ثبات مقياس اضطراب الهوية (أبو علام:2006: 473).

4– معامل الارتباط ثنائي السلسلة بنقطة Point Biserial ،لايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية،لغرض تحليل فقرات مقياس المعتقدات اللاعقلانية (الجاف :1998: 86).

5- معادلة سبيرمان– براون التصحيحية Sperman –Brown Formula لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي مقياس اضطراب الهوية ومقياس المعتقدات اللاعقلانية،عند حساب ثباتهما بطريقة التجزئة النصفية (أبو علام:2006: 473).

6– معامل ارتباط بيرسن Person Product-Moment Correlation Coefficient لأيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية،لاغراض تحليل الفقرات وصدق البناء لمقياس اضطراب الهوية،ولاستخراج الثبات بطريقتي اعادة الاختبار والتجزئة النصفية (البياتي و اثناسيوس:1977: 183).

7–معادلة كودر–ريجارسون Kuder-Richardson 20 ، لاستخراج الثبات لمقياس المعتقدات اللاعقلانية (أبو علام:2006: 474).

نتائج البحث و تفسيرها

أولاً– عرض النتائج وتفسيرها :

1– التعرف على مستوى اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية.

من أجل تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).واشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث قد بلغ(92.0294)درجة ، وبانحراف معياري قدره (16.76706)درجة ،وعند مقارنة الوسط الحسابي لأفراد العينة بالوسط الفرضي للمقياس البالغ(108) درجة ، يلاحظ انه ادنى منه. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي ، تبين أن الفرق دال معنوياً عند مستوى دلالة (0.05)وبدرجة حرية(407) (جدول/ ٣).

(جدول/٣)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات اضطراب الهوية مع المتوسط الفرضي للمقياس لدى افراد عينة البحث

عدد افراد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
408	92.0294	16.76706	108	19.240	1.96	0.05

وتشير هذه النتيجة الى أن عينة البحث قد تميزت بمستوى منخفض في اضطراب الهوية ،ويرى الباحثان ان سبب ذلكيعود الى طبيعة التغيرات الايجابية في المجالات الاقتصادية، والثقافية،والاجتماعية ،والسياسية التي يشهدها المجتمع الكردي في المرحلة الراهنة والتي انعكست على اساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية للشباب ،بمعنى ان الخبرات السابقة التي تحدث في الطفولة تلعب دوراً مهماً في تشكيل الهوية ،فكلما كانت العلاقة بين الوالدين والابناء طيبة ،وممتعة و قائمة على التفاهم والحنان،كلما كانت عملية اكتساب الشعور بالهوية عند الابناء أسهل. ولا شك أن العلاقات الاجتماعية في مجتمعنا لازالت متماسكة، مع وجود وعي لدى الاسرة

،وتشجيعها للأبناء من عمر مبكر على الاستقلالية وامتلاك أهداف في الحياة.وتتفق هذه النتيجة مع وجهه نظر اريكسون من حيث ان ملامح انخفاض اضطراب الهوية تظهر عندما يجد المراهق الاجابة عن تساؤلاته مثل (من أنا ؟و ماذا أريد؟ومن سأكون؟وما سيكون عليه دوري في الحياة و في المجتمع ؟وهل يستطيع العمل لكسب العيش؟وما اهدافي في الحياة؟واين اتجه؟...الخ)و يمكنه القيام بأدواره الوظيفية بكفاءة لحل الصراعات والازمات التي تحدث له خلال مراحل نمائية معينة في حياته ، ولديه القدره على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه و أدواره ومن ثم امكانية الوصول الى معنى ثابت لذاته ووجوده، والذي يتضح في نهاية المرحلة متمثلاً بتحقيق الهوية.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء مايراه اريكسون من أن سنوات الدراسة بالجامعة تعد فترة نمو نفسي اجتماعي مهمة

و أن محور هذا النمو هو تحقيق الهوية أو تأكيدها،و خلال هذه الفترة يعتري هذا الجانب النمائي العديد من التغيرات فيستخدم الفرد مع نموه اساليب اكثر نضجا من أجل تحقيق هويته(محمد:39:2000).فالمناخ الجامعي يساعد الشباب من الجنسين على الاحساس بالهوية والالتزام بمهام محددة منتقاة من بدائل عديدة ويجعل الشاب والفتاة يحققان ولاءهما لوضعهما الجديد كشخصين في مجالاته الاساسية النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية،ويجدان أملا في مستقبل يرنوان اليه ،وهذا من شأنه أن يحق الهوية التي يسعيان اليها(معمرية و ماحي:24:2004).

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (هفن،2007) التي اشارت الى مستوى عالٍ في اضطراب الدور لدى طلبة جامعة دهوك.

2– التعرف على الفرق في مستوى اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغيري:

أ–الجنس (ذكر ،انثى)

ب–التخصص الدراسي (علمي ،انساني).

أ– التعرف على الفرق في مستوى اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغير الجنس(ذكر ،انثى).

أشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من الذكور قد بلغ(88.9692)درجة وبانحراف معياري قدره (15.80321)درجة ، في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث من الاناث (94.8310)درجة و بانحراف معياري قدره(17.16649)درجة.وبمقارنة هذين المتوسطين يلاحظ ان متوسط الاناث اعلى من متوسط الذكور ، و عند اختبار الفرق بين هذين المتوسطين و باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين ان الفرق دال معنوياً عند مستوى دلالة (0.05)وبدرجة حرية(406)و لصالح الاناث (جدول/ ٤) .

(جدول/٤)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات اضطراب الهوية على وفق متغير الجنس (ذكر ،انثى)

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكر	195	88.9692	15.80321	3.578	1.96	0.05
انثى	213	94.8310	17.16649			

وقد تُعزى هذه النتيجة الى أن تربية الذكور تختلف عن تربية الاناث في مجتمعاتنا،وهذا ما انتهت اليه دراسة (محمد،2000) اذ تبين من نتائجها أن الاناث يملن الى انغلاق الهوية ،وذلك بسبب تدخل الأسرة في أسلوب حياتهن ،وأيضا اتخاذ القرارات نيابة عنهن في كثير من المجالات(عسيري:2003 :21). ففي مجتمعاتنا تعد فرصة الذكور افضل في ممارسة ادوارهم ومهنهم ،حيث ان التنشئة الاجتماعية تشجع الذكور على الاستقلال الذاتي والشعور بالانجاز والكفاءة ولديهم حريات تفوق بعمر مبكر مقارنة بالاناث بينما تجد الاناث صعوبة في تأكيد هويتهن بسبب نقص

التأييد الاجتماعي لهن ،فلا تزال هناك قيود تفرض على الاناث من قبل المجتمع ، وكل ذلك من شأنه ان يؤدي الى زيادة اضطراب الهوية لدى الاناث.

وربما يصدق ذلك على المجتمعات الغربية،اذ يرى بيرسن و رودجر Pearson and Rodger أن الاناث يخبرن درجات أعلى من القلق مقارنة بالذكور في رتب الهوية الاكثر نضجاً ،حيث يواجهن درجات اعلى من الضغوط الاجتماعية تدفعهن لتفضيل البقاء في رتبة الانغلاق لمسايرة مثل هذه الضغوط والبقاء في الادوار التقليدية، أما الاناث في رتبة تشتت الهوية فينتظرن القدر ليقرر لهن و يحدد لهن مصير هن،لذلك يبقين في هذه الرتبة لعدة سنوات ويمررن خلال ذلك بمشاكل عديدة (عسيري:2003 :21).

وتكمن أحد الانتقادات البارزة الموجهة لنظرية اريكسون في عدم محاولتها وصف الكيفية التي تتكون فيها الهوية الذاتية عند الاناث بنفس الدقة التي وصف فيها تكونها عند الذكور.وقد اقترح اريكسون ايضاً ان للنساء اتجاهاً تطورياً مختلفاً في محاولة الوصول الى تكوين الهوية الذاتية مقارنة بالذكور.وبينما يشير الى ان الذكور ينتقلون من تكوين الهوية الى تكوين الصداقة الحميمة ، يعتقد انه في حالة الاناث فان الهوية والصداقة الحميمة هما أمران مترابطان.فبالنسبة للمرأة التي تسير وفق دور تقليدي ،فإن الهوية تتشكل من خلال الزواج ،لان هويتها مرتبطة تماماً بالرجل الذي تتزوجه.ان الكثير من المساندين للاناث ينتقدون منظور اريكسون الخاص بتكوين الهوية عند الاناث، مؤكدين بأن مطالب الحياة الحاضرة تجعل هذا الطريق البديل لتكوين الشخصية (اي الانتظار لحين الزواج لتكوين الهوية)غير مرض.وبنشوء حاجة أمام النساء لمزاولة العمل،بسبب حالات الطلاق المتزايد ،والعيش في ظل العزوبية فإن الإناث لايقدرن أن يؤخرن أمر تكوين الهوية لوقت أطول، اي لحين ان يصبحن زوجات وامهات.و بدلاً من ذلك ،فانهن مثل الرجال،فمن الواجب عليهن ان يطورن

المعرفة ،والكفايات،والقيم الضرورية لتكوين هويات ذاتية منفردة(عدس:2005:-142 143).وقد أكدت وجهات النظر التقليدية لاريكسون حول تشكيل الهوية الفروق بين الجنسين من خلال تقسيم العمل بين الذكور والاناث،حيث لاحظ ان الذكور يتوجهون بشكل رئيس نحو الالتزامات المهنية والايدلوجية،بينما تركزت توجهات الاناث نحو الزواج و انجاب الاطفال،وقد توصل الباحثون في الستينات والسبعينات الى دلالات تؤكد الفروق بين الجنسين في تشكيل الهوية،وعلى اي حال فقد شهدت العقود الاخيرة ميلاً الى التشابه بين الجنسين في التوجهات المهنية بسبب التطور القوي في الميول المهنية لدى الاناث(ابو جادو:2007:454).وعلى وفق وجهة نظر اريكسون فان أُلفة الذكور الحقيقية مشروطه بتحقيق هوياتهم،بينما الاناث يرون انفسهم من خلال الزواج والأمومة(Papalia & etal.:2001:448).

وبين اريكسون ان درجة توكيد الاسرة على الفروق الجنسية وأدوار كل من الفتى والفتاة في التعبير عن المبادأة له تأثير قوي في الشخصية والهوية،اضافة لاثر المجتمع و ثقافته على التطور الايجابي للهوية(هفن:2007: 108).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(هفن،2007) اذ اكدت وجود فرق دال معنوياً في اضطراب الدور على وفق متغير الجنس ولصالح الاناث.

ب– التعرف على الفرق في مستوى اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي ،انساني).

أشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من التخصص الدراسي العلمي قد بلغ(92.5659)درجة وبانحراف معياري قدره (17.24255)درجة ،في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث من التخصص

الدراسي الانساني (91.4877)درجة و بانحراف معياري قدره (16.29747) درجة. وبمقارنة هذين المتوسطين يلاحظ ان متوسط درجات طلبة التخصص العلمي اعلى من متوسط درجات طلبة التخصص الانساني ، وعند اختبار الفرق بين هذين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين ان الفرق غيردال معنوياً عند مستوى دلالة (0.05)وبدرجة حرية(406) (جدول/ ٥).

(جدول/٥)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات اضطراب الهوية على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي،انساني)

الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	205	92.5659	17.24255	.649	1.96	0.05
انساني	203	91.4877	16.29747			

ويرى الباحثان ان سبب هذه النتيجة يعود الى ان المناهج الدراسية لكلا الاختصاصين الانساني والعلمي لم يكن لها تأثير فيما يتعلق باضطراب الهوية ،وان كلا من الخبرات الماضية والحاضرة للفرد والمجتمع ،و العوامل النفسية والاجتماعية التي سبقت مرحلة الجامعة كان لها تأثير اكثر رسوخاً و ثباتاً في مدى اضطراب الهوية لدى الطلبة مقارنة بعامل التخصص الدراسي.وتتفق هذه النتيجة مع وجهه نظر اريكسون التي تؤكد ان تشكيل الهوية يتأثر و يتعلق بالتنشئة الاجتماعية اكثر من تعلقه بعوامل اخرى كالتخصص. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(هفن،2007)التي اكدت عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية على وفق متغير التخصص الدراسي.

3- **التعرف على مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة السليمانية.**

اشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث قد بلغ(16.1495)درجة وبانحراف معياري قدره (3.80672)درجة، وعند مقارنة

الوسط الحسابي لأفراد العينة بالوسط الفرضي للمقياس البالغ(17.5) درجة، يلاحظ انه ادنى منه. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي ، تبين أن الفرق دال معنوياً عند مستوى دلالة (0.05)وبدرجة حرية(407) (جدول/ ٦). **(جدول/٦)**

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المعتقدات اللاعقلانية مع المتوسط الفرضي للمقياس لدى افراد عينة البحث

عدد افراد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
408	16.1495	3.80672	17.5	7.166	1.96	0.05

وتشير هذه النتيجة الى أن عينة البحث قد تميزت بمستوى منخفض في المعتقدات اللاعقلانية ، و ترى الباحثة ان سبب هذه النتيجة يعود الى طبيعة التنشئة الاجتماعية و لاسيما في مجتمعنا الذي يسعى لتحقيق الحصانة الفكرية لدى افراد المجتمع من خلال التزام مبدأ الوسطية والابتعاد عن التشدد والغلو في التعامل مع مواقف الحياة والتي يتم غرسها في شخصية النشْء منذ صغره .لهذا فإن الطالب في مجتمعنا قد يحاول التوصل الى حلول وسط عند مواجهته لمشكلة أو حل لمشكلة.فضلا عن وسائل نشر الثقافة العقلانية كالمؤسسات التربوية التي تعد من اهم العوامل التي تساهم في ترسيخ القيم المنطقية والمعرفية الصحية. وتتوافق هذه النتيجة مع وجهه نظر اليس التي تؤكد ان المعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية تتأثر بعوامل التنشئة الاجتماعية والتعلم المبكر والتقليد والعوامل الحضارية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(البرواري ،2008) التي اشارت الى مستوى عالٍ من المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة صلاح الدين.

4- التعرف على الفرق في مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغيري:

أ-الجنس (ذكر ،انثى).

ب-التخصص الدراسي (علمي ،انساني).

أ- التعرف على الفرق في مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغير الجنس(ذكر ،انثى).

اشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من الذكور قد بلغ(15.8872) درجة وبانحراف معياري قدره (3.88197)درجة ،في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث من الاناث (16.3897)درجة و بانحراف معياري قدره (3.72945)درجة. وبمقارنة هذين المتوسطين يلاحظ ان متوسط الاناث اعلى من متوسط الذكور ، و عند اختبار الفرق بين هذين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين ان الفرق غير دال معنوياً عند مستوى (0.05)وبدرجة حرية(406) (جدول/ ٧) .

(جدول/٧)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المعتقدات اللاعقلانية على وفق متغير الجنس (ذكر ،انثى)

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكر	195	15.8872	3.88197	1.333	1.96	0.05
انثى	213	16.3897	3.72945			

ويرى الباحثان ان سبب ذلك يعود الى ان الطلبة من كلا الجنسين يعيشون الظروف الاجتماعية نفسها في الحياة الجامعية مما يجعلهم يتعرضون للمشكلات

البايولوجية والاجتماعية نفسها ،وكلا الجنسين يتعرضون الى المؤثرات الثقافية والاجتماعية والخلفية الحضارية ذاتها حيث القيم والتوجهات الاجتماعية المشتركة التي ربما يتمخض عنها مستوى مماثل من أساليب التفكير التي تؤدي الى المعتقدات اللاعقلانية. وتتفق هذه النتيجة مع وجهه نظر اليس التي تشير الى ان المعتقدات اللاعقلانية تتكون لدى الافراد من خلال تفاعلهم مع بيئة معينة فالشخص يتعلم و يكتسب القيم والمعتقدات والاتجاهات من الناس وعلى وجه الخصوص من الوالدين والاقران والمعلمين.بمعنى ان هذه المعتقدات تتعلق بالتنشئة الاجتماعية والأسرية أكثر من تعلقها بعوامل أخرى كالجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البرواري،2008) التي أكدت عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية على وفق متغير الجنس.

ب– التعرف على الفرق في مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة جامعة السليمانية على وفق متغير التخصص الدراسي (علمي ،انساني).

اشارت النتائج الى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من التخصص الدراسي العلمي قد بلغ(16.1512) درجة وبانحراف معياري قدره (3.92723)درجة ،في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد عينة البحث من التخصص الدراسي الانساني (16.1478)درجة و بانحراف معياري قدره (3.69075) درجة . وبمقارنة هذين المتوسطين يلاحظ ان متوسط درجات الطلبة في التخصص العلمي اعلى من متوسط درجات الطلبة في التخصص الانساني ، و عند اختبار الفرق بين هذين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين ان الفرق غير دال معنوياً عند مستوى دلالة (0.05)وبدرجة حرية(406) (جدول/ ٨) .

(جدول/٨)

نتيجة الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المعتقدات اللاعقلانية على وفق متغير التخصص الدراسي(علمي،انساني)

الاختصاص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	205	16.1512	3.92723	.009	1.96	0.05
انساني	203	16.1478	3.69075			

ان سبب ذلك يعود الى ان الدراسات العلمية والانسانية في الجامعة تهتم فقط بالجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الاخرى في شخصية الطالب،ومن هنا فإن التخصص الدراسي لم يؤثر في المعتقدات اللاعقلانية . وتتفق هذه النتيجة مع وجهه نظر اليس التي تشير الى ان المعتقدات اللاعقلانية تتعلق بالعوامل الحضارية والاجتماعية والاسرية اكثر من تعلقها بعوامل أخرى، كالتخصص الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البرواري،2008)التي اكدت عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية على وفق متغير التخصص الدراسي.

5- التعرف على طبيعة علاقة اضطراب الهوية لدى طلبة جامعة السليمانية بمعتقداتهم اللاعقلانية.

من اجل التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية و المعتقدات اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة المشمولين بالبحث، حُسب معامل ارتباط (بيرسن)بين الدرجات الكلية للطلبة على مقياسي اضطراب الهوية والمعتقدات اللاعقلانية. وقدبلغ معامل الارتباط بين هذين (0.370)درجة ،و عند مقارنته بالقيمة الجدولية(0.195) عند مستوى دلالة (0.05)و بدرجة حرية (407)تبين انه دال معنوياً.

ويرى الباحثان سبب هذه النتيجة يعود الى ان الطالب الجامعي يضع لنفسه اهدافاً يسعى لتحقيقها،تتعلق بأدائه الأكاديمي وبمطالبه المعيشية،وبطموحاته

،وبعلاقاته الاجتماعية المتنوعة،واتجاهه نحو دوره الجنسي واكتمال علاقاته بالجنس الاخر وبالتالي دوره و مكانته في الجامعة و دوره و مكانته ما بعد الجامعة،فمن هو ؟ومن سيكون ؟وماهي تطلعاته في المستقبل؟وماهي المعتقدات التي سيتبناها؟وما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرة حياته وتقودها؟فاذا شعر بالفشل في تحقيق هذه الاهداف والمطالب،ارتفع لديه انفعال الغضب ضد الظروف التي يعتقد أنها السبب فيما حدث له،وبالتالي احساسه باضطراب الهوية.وكل ذلك قد يكون نتيجة للمعتقدات اللاعقلانية و غير المنطقية التي يتبناها.وكلما انخفضت درجة اضطراب الهوية كلما انخفضت درجة المعتقدات اللاعقلانية ،والعكس صحيح، فعند اضطراب الهوية يعاني الفرد من مشاعر الألم ،والقلق ،والخوف،وعدم القدرة على اقامة علاقات حميمية مما يؤدي الى تبني معتقدات لاعقلانية.

وتتفق هذه النتيجة مع وجهه نظر (اريكسون) التي تؤكد ان تشكيل الهوية يرتبط بقدرة الفرد على الوصول الى تحديد اتجاهاته وقيمه ومبادئه ورغباته واهدافه الشخصية ومعتقداته في الحياة. كما تتفق هذه النتيجة مع وجهه نظر اليس التي تشير الى ان المعتقدات عندما تكون لاعقلانية تؤدي الى الاضطراب و تعيق وصول الفرد الى اهدافه.

ثانياً– التوصيات :

1– قيام وزارة التربية بفتح دورات تأهيلية وارشادية للوالدين ،بهدف تعريفهم بأفضل الاساليب في التعامل مع الابناء، من أجل تعزيز ثقة الأبناء بأنفسهم و مساعدتهم على تحديد فلسفة واهداف سليمة في حياتهم وصولاً الى تحقيقهم لهوياتهم.

2- توعية الطلبة عن طريق وسائل الاعلام بضرورة الابتعاد عن التفسيرات غير الصحيحة للأحداث ،و التوقعات غير الواقعية ،وكذلك الحديث السلبي مع الذات والمعتقدات الخاطئة والتقديرات المتدنية للذات ،وتجنب ابتغاء الكمال في الاداء

الاجتماعي،والاستحسان،وتعظيم الامور المرتبطة بالذات والآخرين،والشعور بالعجز،والاعتمادية التي تشكل اساساً للمعتقدات اللاعقلانية.

3– قيام الجامعة بفتح وحدات ارشادية نفسية في كلياتها للطلبة من أجل تعزيز احساسهم بهوياتهم الشخصية وتشجيعهم على تبني ادوار اجتماعية ايجابية ،و اعداد برامج نمائية ووقائية تهدف الى تعزيز معتقداتهم العقلانية والابتعاد عن المعتقدات المتطرفة.

4–اسهام وسائل الاعلام المحلية بتوجيه الآباء والامهات بضرورة العناية بالاناث و رعايتهن وتشجعهن على الاستقلال الذاتي والشعور بالانجاز والكفاءة واعطائهن دوراً أكبر في الحياة.

ثالثاً– المقترحات:

1–اجراء دراسات تستهدف قياس اضطراب الهوية والمعتقدات اللاعقلانية لدى افراد من شرائح اجتماعية اخرى (معلمون ،عمال ،فلاحون،عسكريون ....).

2–اجراء دراسات تستهدف الكشف عن طبيعة علاقة اضطراب الهوية بمتغيرات نفسية اخرى(مفهوم الذات،والتوافق النفسي ،والتحصيل الدراسي، والعدوان ....).

3–اجراء دراسات تستهدف الكشف عن طبيعة علاقة المعتقدات اللاعقلانية بمتغيرات نفسية اخرى(أساليب المعاملة الوالدية،والإكتئاب،وتقدير الذات ،والذكاء،والثقة بالنفس).

4–اجراء دراسات مماثلة تستهدف التعرف على مستوى اضطراب الهوية والمعتقدات اللاعقلانية لدى المراهقين.

5–اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى.

6-اجراء دراسات مماثلة تستهدف التعرف على مستوى المعتقدات اللاعقلانية لدى المجتمع الكردي على وجه العموم في اقليم كوردستان.

المصادر:

1- ابراهيم ،عبدالستار و ابراهيم، رضوى (2003).**علم النفس أسسه و معالم دراساته**.ط3. القاهرة :الدارالعربية.

٢ أبو جادو ،صالح محمد علي (2007).**علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**. الاردن: دار المسيرة.

٣ أبو حميدان ،يوسف عبدالوهاب (2003).**تعديل السلوك النظرية والتطبيق**. الاردن :مركز يزيد.

٤ أبو علام ،رجاء محمود (2006).**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة :دار النشر للجامعات.

٥ ابو غزال ،معاوية محمود (2006).**نظريات التطور الانساني و تطبيقاتها التربوية**. الاردن: دار المسيرة.

٦ اسماعيل ،محمد عماد الدين (1986).**الأطفال مرآة المجتمع النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية**.الكويت: عالم المعرفة.

٧ الاشوال، عادل عزالدين (1989).**علم النفس النمو**. القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

٨ باترسون، س.هـ. (1990).**نظريات الارشاد والعلاج النفسي**.ترجمة حامد عبدالعزيز الفقى .الكويت: دارالقلم.

٩ بدير ،كريمان (2007).**الاسس النفسية لنمو الطفل**. الاردن: دار المسيرة.

١٠– بطرس ،بطرس حافظ (2007).**ارشاد الاطفال العاديين**. الاردن :دار المسيرة.

١١ البياتي ،عبدالجبار توفيق و اثناسيوس، زكريا زكي (1977).**الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**.بغداد:الجامعة المستنصرية.

١٢– بيك، آرون (2000).**العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**.ترجمة عادل مصطفى و غسان يعقوب. بيروت: دار النهضة العربية.

١٣ -الترتوري ،محمد عوض و جويحان، أغادير عرفات (2006).**علم الارهاب الاسس الفكرية و النفسية و الاجتماعية والتربوية لدراسة الارهاب.** الاردن :دار الحامد .

١٤ حسين ،طه عبدالعظيم (2004).**الارشاد النفسي النظرية–التطبيق–التكنولوجيا.** الاردن :دار الفكر.

١٥ الخواجا ،عبدالفتاح محمد سعيد (2002).**الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات د ليل الآباء والمرشدين.** الاردن :الدار العلمية الدولية و دار الثقافة.

١٦ الداهري ،صالح حسن احمد (2005).**علم النفس الارشادي نظرياته و أساليبه الحديثة.** الاردن: دار وائل.

١٧ دبور ،عبداللطيف و الصافي، عبدالحكيم (2007).**الارشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق.** الاردن :دار الفكر.

١٨ دورون ،رولان و بارو، فرنسواز (1997).**موسوعة علم النفس المجلدان الاول**A.E و**الثاني F.P**.تعريب فؤاد شاهين. لبنان :عويدات.

١٩ الزعبي ،احمد محمد (2001).**علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)الأسس النظرية–المشكلات و سبل معالجتها**.الاردن: دار زهران.

٢٠ الزيود ،نادر فهمي (1998).**الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين(اساسيات الارشاد الفردي).** الاردن :دارالفكر.

٢١ سكر، ناهدة (2003).**الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.** الاردن :دار المناهج .

٢٢ الشناوي ،محمد حسن و آخرون (2001).**التنشئة الاجتماعية للطفل** . الاردن :دار صفاء.

٢٣ الشناوي ،محمد محروس (1994).**نظريات الارشاد والعلاج النفسي.** القاهرة : دار غريب.

٢٤ صالح ،قاسم حسين (2005).**علم النفس الشواذ و الاضطرابات العقلية والنفسية.** أربيل: مطبعة جامعة صلاح الدين.

٢٥ عبدالكافي ،اسماعيل عبدالفتاح (2005).**موسوعة نمو و تربية الطفل(تربوية–نمو–طبية–اجتماعية).**الاسكندرية :مركز الاسكندرية .

٢٦ عدس ،عبدالرحمن (2005).**علم النفس التربوي نظرة معاصرة.**ط3. الاردن :دار الفكر.

٢٧ عويس ،عفاف احمد (2003).**النمو النفسي للطفل.** الاردن :دار الفكر.

٢٨ عيسى ،ايفال (2004).**مدخل الى التعليم في الطفولة المبكرة.**ترجمة احمدحسين احمد الشافعي و رشد فام منصور.فلسطين:دار الكتاب الجامعي.

٢٩ عيسوي ،عبدالرحمن (1984).**تطوير التعليم الجامعي العربي دراسة حقلية.** بيروت: دار النهضة.

٣٠ غانم ،محمد حسن (2006).**مقدمة في الارشاد النفسي الاسس–المفاهيم – الفنيات–التطبيقات.** القاهرة:المكتبة المصرية.

٣١ الفتلاوي ،سهيلة محسن كاظم (2005).**تعديل السلوك في التدريس** . الأردن :دار الشروق .

٣٢ محمد ،عادل عبدالله (2000).**دراسات في الصحة النفسية الهوية–الاغتراب–الاضطرابات النفسية** . القاهرة : الرشاد.

٣٣ ميللر ،باتريشياه (2005).**نظريات النمو**.ترجمة: سالم وآخرون. الاردن :دار الفكر.

٣٤ واطسون ،روبرت و ليندجرين، هنري كلاى (2004).**سيكولوجية الطفل والمراهق** .ترجمة داليا عزت مؤمن .القاهرة :مكتبة مدبولي.

٣٥ الوقفي ،راضي (2003).**مقدمة في علم النفس**. الاردن: دار الشروق.

الانترنيت:

1- احمان ،لبنى (2005).**الكف المناعي المكتسب و علاقة بكل من المعتقدات اللاعقلانية واسلوب الاستقلال /الاعتماد على المجال الادراكي**،رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية الآداب والعلوم الانسانية/جامعة الحاج لخضر– باتنه.مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 4/11/2008:
http:www.ahlalhdeeth.com/vb/show thead.php?p655633.

٢–بسيسو ،عبدالرحمن (2005).**الثقافة والهوية** ،مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 5/2/2009 :
Home.birzeit.edu/dsp/arabic/news/other/2005/april/16/abdodoc

٣ الجوهي ،عبدالله عمر سالم (2009).**العلاج المعرفي السلوكي**. مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 11/7/2009:
www.nursing4all.com/forum/attachment.php?attachmentid=1334

٤ داود ،كامل (2009).**مقاربة الى مفهوم الهوية الوطنية**. مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم18/2/2009
http//www.Iraqoftomorrow.org/civil-studies/60939.htmI-88k:

٥ سعيدي ،هيثم البو (2009).**قوة العلاقة بين المعتقد والسلوك في حياة الانسان**. مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 9/7/2009:
http://www.diwanalarab.com/spip.php?article17099

٦ السويلم ،لمياء صالح (2008).**الهوية واشكالها** .مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم http//www.lahaonline.com/index- 18/2/2009
livedialouge-php?id=128

٧ الشهراني ،عبدالعزيز (2007).**المعتقدات (نظرة عميقة)**.مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 26/11/2008:
Bafree.net/forums/showthread.php?t=72867-77k

٨ العتيبي ،ناصر بن ذعار (2000).**نظرية العلاج العقلاني الانفعالي**. مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 20/11/2008:
www.alashraff.com/arshad/arshad%20 anfaleh.pdf

٩ الغامدي ،حسين عبدالفاتح (2001).**علاقة تشكل هوية الانا بنمو التفكير الاخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية** .المجلة المصرية للدراسات النفسية 29: 255–221.
مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 23/11/2008www.abegs.orglsites/Research/Doclib3.

٢٠–الغامدي ،حسين عبد الفتاح (2001).**مدرسة التحليل النفسي**.مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 16/11/2008: www.pdffactory.com

٢١ فضل ،محمد (2007).**النظرية المعرفية**. مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 14/7/2009:www.bmhn.com/vb/showthread.php?t=4112

٢٢ كامل ،وحيد مصطفى (2006).**فعالية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في خفض احداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة**.كلية التربية،جامعة الزقازيق.مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 20/7/2008:http://www.shammel.net/vb/t37067.htm1

٢٣ متولي ،نبيل (2009):الحفاظ على الهوية العربية الاسلامية في مدرسة المستقبل، مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 18/2/2009:www.abhatoo.net.ma/index.php/fre/content

٢٤ معمرية ،بشير و ماحي، ابراهيم (2004).**أبعاد السلوك العدواني و علاقتها بأزمة الهوية (لدى الشباب الجامعي)**.مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،العدد ٤ .

مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم 23/11/2008:
tp:www.arabpsynet.com/Archives/op/apnj4Bachirmaamria.pdf.

٢٥ الموسوي ،نعمان محمد (2008).**القلق والتعصب من سمات التفكير اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة ،البحرين.** مفتاح على الموقع الكتروني التالي في يوم 20/7/2008:http://alghad.dot.jo/index.php?news=133450

٢٦ هالبيرن ،كاترين (2008).**مفهوم الهوية تاريخه و اشكالات.**ترجمة الياس بلكا. مفتاح على الموقع الالكتروني التالي في يوم21/5/2009
ttp:kalema.net/v1/?rpt=587&art**رسائل الماجستير و اطاريح الدكتوراه**
:

1-اسماعيل ،آرزو عبدالحميد (2005).**الأسلوب المعرفي (التصلب– المرونة)وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة.**رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية للعلوم الانسانية،جامعة صلاح الدين.

٢–البرواري ،رشيد حسين احمد (2005).**اتجاهات طلبة الجامعة نحو عمل المرأة السياسي والاجتماعي وعلاقتها بالتنشئة الاسرية.**رسالة ماجستير(غير منشورة) ،كلية التربية،جامعة صلاح الدين.

٣–البرواري ،رشيد حسين احمد (2008).**الأفكار العقلانية واللاعقلانية و علاقتها بالالتزام الديني و موقع الضبط لدى طلبة الجامعة.**أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ،كلية التربية،جامعة صلاح الدين.

٤–الجاف ،رشدي علي (1998).**اضطراب الشخصية النرجسية وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.**اطروحة دكتوراه(غير منشورة)،كلية الاداب،جامعة بغداد.

٥–جبر ،لؤي خزعل (2007).**أثر الشخصية التسلطية في تكوين الانطباع.**رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية الآداب،الجامعة المستنصرية.

٦ –حاجي ،عبدالستار مصطفى (2003).**العوامل النفسية والبيئية المؤثرة في مستوى الطلاقة اللغوية لدى طلبةجامعة دهوك**.رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية،جامعة صلاح الدين.

٧–الراوي ،ميسون ظاهر رشاد (2002).**اساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالافكار اللاعقلانية لدى طلبةالجامعة**.رسالة ماجستير(غير منشوره) ،كلية التربية،جامعة بغداد.

٨–الزهراني ،نجمه عبدالله محمد (2005).**النمو النفس–الاجتماعي وفق نظرية اريكسون و علاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**.رسالة ماجستير(غيرمنشوره) ،كليةالتربية،جامعة أم القرى.

٩–سهام ،طبي (2005).**أنماط التفكير و علاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق**.رسالة ماجستير(غير منشوره)،كلية الآداب والعلوم الانسانية،جامعة العقيد الحاج لخضر– باتنة.

١٠–الطريا،أحمد وعبدالله حمدالله (2008).**أزمة الهوية والأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما بالعنف لدى المراهقين**. أطروحة دكتوراه(غير منشوره) ،كلية التربية ،جامعة بغداد.

١١–عزيز ،هاوذين محمود (2006).**تقبل الذات والآخرين و علاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى المتأخرات في الزواج**.رسالة ماجستير(غير منشوره)،كلية التربية للعلوم الانسانية،جامعة صلاح الدين.

١٢ عسيري ،عبير محمد حسن (2003).**علاقة تشكل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**.رسالة ماجستير (غير منشوره)،كليةالتربية،جامعة أم القرى

١٣–محمد ،نمير حسن (1992).**العلاقة السببية بين المعتقدات اللاعقلانية و القلق العصابي**.رسالة ماجستير (غيرمنشوره)،كلية الآداب،الجامعة المستنصرية.

١٤–المعاضيدي، سفيان صائب سلمان شاجي (2004). **الإرادة عند المراهقين وعلاقتها بجنسهم وتحقيق الهوية و نمط المعاملة الوالديه**.اطروحة دكتوراه (غير منشوره)،كلية التربية ،جامعة بغداد.

١٥–هفن ،اسعد رشيد (2007).**اضطراب الدور و علاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة دهوك**.رسالة ماجستير (غير منشوره)،كلية التربية، جامعة دهوك.

المصادر الاجنبية :

1-Allen ,M.J.,& Yen,W.M.(1979).**Introduchion to Measurement Theory**.California:Brooks/Cole.

2 -Cronbach,L.J.(1964).**Essentials Of Psychological Testing**.NewYork: Harper Brothers.

3-Eggen, P.,& Kauchak, D. (2004). **Educational Psychology windows on Classrooms.6th ed.New Jersey:** pearson Merrill prentice Hall.

4-Ellis, A.,& Harper, R. A. (1955). **Dating,mating &Relating:How to build a Healthy relationship.** New york: citadel press.

-Ferguson,G.I.,& Takane,Y.(1989).**Statistical Analysis in Psychology and**

5. **Education**.New York:McGraw-Hill.

-Fonagy,P.,& Higgitt,A.(1984).**Personality theory and Clinical**

٦

Practice.London:Methuen.
7-Gross, R. D. (1999). **psychology the science of Mind & Behaviour**. 2nd ed. London: Hodder& Stoughton.
8-Hashemian, K. (1995). **Readings in psychology.** the center for studing and compiling university books in Humanisties(SAMT).
9-Hayes, N.(1994). **foundation of psychology an introductory text.** London: Thomas Nelson & sons.
10-Hockenbury, D. H.,& Hockenbury, Sandra E . (2006).**Psychology.4th ed.** New york: worth publishers.
11-Howitt,D. ,&Cramer, D.(1997).**An Introduction Statistics In Phychology.**London:Prentice Hall,Harvester Wheat.
12. Lahey, B. B. (2004). **psychology An Introduction.**8th ed. Newyork:Mc Graw Hill.
13-Martin**,** C. L.,& fabes, R.(2006). **Discovering child Development.** America: pearson Education.
14-Newman, B. M .,& Newman, Ph. R. (1995). **Development through Life A psychosocial Approch.**6th ed. America:Brooks/cole & ITP Aninternational Thomson publishing company.
15-Odonnell,A. M.,& Others. (2007). **Educational psychology Reflection for Action**. America: WIley &sons.
16-Papalia,D. E.,& Others(2001).**Human Development**.8th ed. America: Mc Graw-Hill.
17-Plotnik,R.(2005). **Introduction to psychology**.7th ed. America: Wadsworth Inc &Thomson learning Tm.
18. Santrock, J. w. (1994) **.child development**.6th ed. America: WCB Brown &Ben chmark .
19-Santrock, J. W. (2001). **Child Development**.9th edition. New York: McGraw- Hill.
20-Vasta, R., & Others(1999). **child psychology the modern science.3rd ed.**
America: johnwiley &sons.

ملحق/١

معاملات تمييز فقرات مقياس اضطراب الهوية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
1	2.73	1.165	2.33	1.189	2.52	دال
2	2.79	1.369	1.48	0.687	8.965	دال
3	2.79	0.987	1.69	0.714	9.473	دال
4	2.82	1.415	1.3	0.698	10.09	دال
5	2.96	1.477	1.95	0.966	6.051	دال
6	3.53	1.224	2.51	1.276	6.038	دال
7	4.05	1.087	2.88	1.262	7.329	دال
8	3.04	1.313	1.45	0.874	10.519	دال
9	1.88	1.073	1.16	0.418	6.542	دال
10	3.76	1.1	2.02	1.109	11.723	دال
11	3.77	1.163	2.09	1.019	11.412	دال
12	3.25	1.2	1.85	1.284	8.356	دال
13	2.73	1.165	1.62	0.835	8.118	دال
14	3.22	1.229	1.78	0.952	9.689	دال
15	3.85	1.148	2.84	1.245	6.305	دال
16	2.7	1.542	1.59	1.152	6.044	دال
17	2.91	1.437	1.65	0.971	7.585	دال
18	3	1.368	1.48	0.974	9.481	دال
19	3.65	1.105	2.41	1.007	8.671	دال
20	3.12	1.276	2.01	1.079	6.96	دال

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة*
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
21	3.05	1.407	1.93	1.081	6.664	دال
22	3.01	1.208	1.65	0.962	9.201	دال
23	4.1	0.957	2.88	0.993	9.263	دال
24	2.25	1.235	1.67	0.94	3.87	دال
25	2.87	1.264	1.75	1.153	6.91	دال
26	2.97	1.436	1.68	0.967	7.819	دال
27	3.25	1.112	2.31	1.011	6.596	دال
28	2.82	1.315	2.26	1.163	3.314	دال
29	3.18	1.077	3.35	1.253	-1.096	غير دال
30	3.03	1.411	2.2	1.346	4.446	دال
31	3.15	1.255	2.07	0.965	7.108	دال
32	2.45	1.318	1.93	1.155	3.156	دال
33	1.88	1.047	1.33	0.692	4.634	دال
34	4.16	0.982	2.68	1.188	10.084	دال
35	3.19	1.26	2.72	1.166	2.888	دال
36	2.37	1.538	1.65	1.222	3.835	دال
37	2.92	1.279	1.74	1.098	7.354	دال
38	4.17	1.065	3.26	1.268	5.756	دال
39	3.25	1.161	2.67	1.126	3.773	دال
40	2.93	1.47	2.09	1.253	4.542	دال

*جميع الفقرات دالة عند مستوى (0.05) ما عدا الفقرة (29).

ملحق/٢

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس اضطراب الهوية

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة**0.05**
1	0.152	غير دال
2	0.472	دال
3	0.476	دال
4	0.501	دال
5	0.335	دال
6	0.291	دال
7	0.387	دال
8	0.530	دال
9	0.336	دال
10	0.545	دال
11	0.504	دال
12	0.425	دال
13	0.393	دال
14	0.487	دال
15	0.379	دال
16	0.357	دال
17	0.400	دال
18	0.416	دال
19	0.433	دال

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة**0.05**
20	0.366	دال
21	0.331	دال
22	0.508	دال
23	0.457	دال
24	0.239	دال
25	0.338	دال
26	0.410	دال
27	0.365	دال
28	0.199	دال
29	-0.059	غير دال
30	0.270	دال
31	0.376	دال
32	0.180	غير دال
33	0.210	دال
34	0.432	دال
35	0.159	غيردال
36	0.226	دال
37	0.359	دال
38	0.280	دال
39	0.241	دال
40	0.302	دال

ملحق /٣

الصيغة النهائية لمقياس اضطراب الهوية باللغة العربية

جامعة السليمانية

كلية التربية الأساسية

قسم العلوم الاجتماعية

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزتي الطالبة..... عزيزي الطالب...

بين يديك استبيان موضوع لأغراض علمية،يتألف من مجموعة من العبارات،يستهدف التعرف على موقفك ازاء مضمون كل واحدة منها ،ولتسهيل الاجابة وضعت امام كل عبارة خمسة بدائل،وانت حر في اختيار بديل الاجابة الذي يعبر عن موقفك.علماً ان اجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة،فلا حاجة لذكر الأسم.ونعرض فيما يلي مثالاً يوضح كيفية الاجابة:

الفقرة	تنطبق علي دائماً (1)	تنطبق علي غالباً (2)	تنطبق علي احياناً (3)	تنطبق علي نادراً (4)	لا تنطبق علي ابداً (5)
لا أعرف الى من أنتمي.					

اذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك دائماً ضع علامة (√)تحت البديل ذي الرقم (1).

اذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك غالباً ضع علامة (√)تحت البديل ذي الرقم (2).

اذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك احياناً ضع علامة (√)تحت البديل ذي الرقم (3).

اذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك نادراً ضع علامة (√)تحت البديل ذي الرقم (4).

اذا كان مضمون العبارة لاينطبق عليك أبداً ضع علامة (√)تحت البديل ذي الرقم (5).

معلومات عامة:

الكلية:

التخصص :علمي ( ) انساني ( )

الجنس :ذكر ( ) انثى ( )

المرحلة :الاولى ( ) الثانية ( ) الثالثة ( ) الرابعة ( ).

مع الشكر والتقدير .

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً.
1	أمتلك اهدافاً أو خططاً محددة للمستقبل.					
2	أسخر طاقاتي و امكانياتي بصورة واقعية.					
3	لا أعرف من أنا.					
4	يكون الشخص اكثر سعادة اذا لم يقترب من الآخرين.					
5	أشعر بالخوف حين أكون مضطراً للتضحية بمتعة آنية من أجل أهداف مستقبلية.					
6	أجد صعوبة كبيرة في انجاز واجباتي الدراسية.					
7	أشعر بانني غريب في مجتمعي.					
8	علاقاتي بأفراد اسرتي جيدة.					
9	احساسي بالوقت ضعيف.					
10	أتردد كثيراً في اختيار الطريقة المناسبة لانجاز اعمالي اليومية.					
11	لا أشعر بالانتماء لأي شيء.					
12	أشعر بالراحة و الإطمئنان عندما أتعامل مع الناس.					
13	أستطيع تنفيذ مشاريع طويلة الأمد.					
14	أشعر بالتعب الشديدمن التزاماتي الدراسية.					

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً.
15	أرغب في العيش في الوطن الذي ولدت فيه.					
16	أشعر بالوحده في المجتمع الجامعي.					
17	أنا متأكد من المهنة التي أريدها.					
18	أشعر بانني مهمل لالتزاماتي اليومية.					
19	أجد صعوبة كبيرة في الالتزام بالمعايير الاجتماعية.					
20	ليس لدي أصدقاء يشاركونني مشاعري و افكاري.					
21	أشعر بأنني أعرف ماأريد عمله في المستقبل.					
22	يساورني القلق عندما أفكر في انجازعمل ما.					
23	أميل الى القيام بالاشياء التي يفضلها والداي.					
24	أشعر أن علاقتي بالاخرين سطحية.					
25	أؤمن أن المستقبل فيه شيء جديد.					
26	أجد صعوبة في التركيز على عمل ما.					
27	أرغب في مسايرة القيم السائدة في مجتمعي.					
28	أفكر في اللحظة التي انا فيها فقط.					

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابداً.
29	أعتقد ان مشاركتي الفاعلة في عمل سيسبب اهمالي للاعمال الباقية.					
30	كثيراً ما أُصادق اشخاصاً مناسبين.					
31	لدي خوف شديد من التغييرات التي ستأتي على حياتي في المستقبل.					
32	لا أشعر بالندم عندما ارتكب خطأً ما.					
33	أجد صعوبة في تجنب الآخرين ممن يمكن أن يورطوني في مشكلات.					
34	أمر طبيعي و اعتيادي أن يخاف الانسان من المستقبل.					
35	أستطيع التركيز في عملين في آن واحد.					
36	ارغب في تحمل المسؤوليات الاجتماعية.					

ملحق/٤

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس المعتقدات اللاعقلانية

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة 0.05	ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة 0.05
1	-0.769	دال	23	0.392	دال
2	-0.906	دال	24	-0.127	غير دال
3	0.108	غير دال	25	0.617	دال
4	0.308	دال	26	0.421	دال
5	0.450	دال	27	-0.695	دال
6	-0.426	دال	28	-0.803	دال
7	-0.343	دال	29	-0.421	دال
8	-0.299	دال	30	-0.641	دال
9	-0.710	دال	31	-0.343	دال
10	0.083	غير دال	32	-0.431	دال
11	0.823	دال	33	-0.206	دال
12	0.632	دال	34	-0.142	غير دال
13	-0.671	دال	35	-0.015	غير دال
14	0.480	دال	36	-0.426	دال
15	0.152	غير دال	37	0.499	دال
16	0.029	غير دال	38	0.308	دال
17	0.343	دال	39	-0.289	دال
18	0.069	غير دال	40	-0.245	دال
19	-0.592	دال	41	0.729	دال
20	-0.343	دال	42	0.436	دال
21	-0.122	غير دال	43	0.436	دال
22	0.827	دال	44	-0.842	دال

ملحق/٥

الصيغة النهائية لمقياس المعتقدات اللاعقلانية باللغة العربية

جامعة السليمانية

كلية التربية الاساسية

قسم العلوم الاجتماعية

الدراسات العليا/الماجستير

زميلتي الطالبة...

زميلي الطالب...

بين يديك مجموعة من الفقرات المطلوب منك قراءتها بدقة ومن ثم اختيار الاجابة التي تراها تعبر عن رأيك،وذلك بوضع علامة (√)تحت البديل المناسب.علماً بأنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة لأن أي اجابة تختارها وتراها تعبر عن رأيك هي اجابة صحيحة.ولا داعي لذكر الاسم.

شاكرين لكم تعاونكم ...

معلومات عامة:

الكلية:

التخصص:

الجنس:ذكر ( ) أنثى ( )

الصف: الاول( ) الثاني( ) الثالث ( ) الرابع( ).

ت	الفقرات	نعم	لا
1	أعتقد أن رضا الناس جميعاً غاية لا تدرك.		
2	ليس من الضروري أن اكون محبوباً من كل الناس.		
3	أسعى جاهداً كي تكون آرائي مقبولة من قبل كل الناس.		
4	أعتقد أن الكفاءة العالية ضرورية وهي التي تجعلني ذا قيمة.		
5	إن الوصول الى الكمال هو الذي يشعرني بأهميتي.		
6	أعتقد أنه لاتقل أهميتي اذا لم أصل للكمال في عملي.		
7	ليس شرطاً أساسياً أن أنجز جميع أعمالي تماماً.		
8	من الأصوب اصلاح المسيء وليس عقابه أو لومه.		
9	من الاحسن الابتعاد عن الاشرار.		
10	يجب معاقبة المسيء.		
11	ليس من الضروري أن تسير الامورعلى وفق ماأُريد.		
12	أشعر بالقلق حينما تسير الامور على غير ما أهوى.		
13	إن الظروف الخارجة عن ارادة الانسان تقف حجر عثرة في طريق تحقيق سعادته.		
14	إن التعاسة التي يواجهها المرء يستطيع التحكم فيها والتخلص منها.		
15	يستطيع كل فرد أن يحقق السعادة.		
16	من الأفضل ان يكون المرء يقظاً خشية حدوث المخاطر.		
17	يسيطر علي القلق خوفاً من وقوع الكوارث.		
18	من الافضل أن نتجنب المشاكل.		
19	أجد أن المسؤولية عبء ثقيل.		
20	إن التصدي للمشكلات والمسؤوليات يشعرني بالصواب.		
21	يجب أن نبذل كل ما نستطيع لمواجهة المشاكل بدلاً من الابتعاد		

ت	الفقرات	نعم	لا
	عنها.		
22	من المحزن حقاً أن يكون المرء إتكالياً.		
23	يجب أن يعتمد المرء على نفسه في كثير من الأمور حتى ولو واجه الفشل.		
24	لا أستطيع مواجهة مشاكلي إلا بالاعتماد على شخص أقوى مني .		
25	أشعر بالعجز حينما أواجه كل الامور بنفسي.		
26	ان الماضي هو الذي يقرر سلوك الحاضر والمستقبل.		
27	التمسك بأهداب الماضي تبرير لضعف المرء في قدرته على التغير.		
28	من المؤلم أن يكون المرء سعيداً وغيره شقياً.		
29	ان مشكلات الآخرين تحرمني السعادة.		
30	يجب أن لاتحول مشكلات الآخرين دون تحقيق سعادتي.		
31	ليس من المعقول أن يقلق المرء اذا كان غير قادر على تخليص الآخرين من آلامهم.		
32	يجب الوصول الى الحل الأمثل لكل مشكلة.		
33	أشعر بالقلق الشديد حينما لا أصل الى حل تام لمشكلاتي.		
34	إن الحل الامثل للمشكلات التي تواجهني أمر غير منطقي.		
35	يجب ايجاد عدة حلول للمشكلات بدلاً عن حل واحد.		

أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد عند طلاب الصف الثاني المتوسط

أ٠م٠د٠ حيدر خزعل نزال
م٠م نصير خزعل نزال

التعريف بالبحث

أولا- مشكلة البحث :

تعد مادة التاريخ من المواد الدراسية الأساسية التي تدرس في مختلف المراحل الدراسية، ومنها المرحلة المتوسطة ، فهي تمكّن المتعلمين من الاطلاع على دور أمتهم الحضاري وتأثيرها في عالمهم المعاصر ، وما قدمته من افكار وآراء في مجالات العلم والمعرفة المتنوعة ، وان دراسة التاريخ على المستوى المدرسي ليس مجرد نقل ما توصل اليه المؤرخون من حقائق ومعلومات تاريخية بالأسلوب الذي أستعمله المؤرخون ، وهذا يعني ان أهداف تدريس التاريخ هو ان تجعل المتعلم قادر على أدراك الحقيقة ، وتعريفه بكيفية الوصول اليها ٠

وهذه الأهداف لا تتحقق الا من طريق اعتماد مدرسي مادة التاريخ ومدرساته على الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد المتعلمين على تنمية ما لديهم من قدرة على التفكير والاستنتاج ، ولكن ما يلاحظ اليوم هو خلاف ذلك اذ ان واقع تدريس مادة التاريخ ، تشوبه الأساليب والاستراتيجيات النمطية (التقليدية) التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، وما تزال هذه المادة أسيرة الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ ، والتلقين ، بدلآ من الاهتمام بتنمية التفكير عامة (الزند، ٢٠٠٤: ٢٤٣)

ومن خلال لقاء الباحث بعدد من مدرسي المواد الاجتماعية ومدارستها والاستفسار منهم عن سبب تدني التحصيل الدراسي للطلبة ، إطلاعه الميدانيّ على

نتائج سنوات سابقة (٢٠٠٧-٢٠١١)، ولاحظ بعض الطلاب يحفظون المعلومات بغير فهم اتضح ان ذلك يعود الى اعتمادهم في التدريس على الطرائق التقليدية التي تعتمد على الحفظ ، والتلقين من دون اعتمادهم على استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية يكون فيها المدرس موجهاً ومرشداً ، ويكون الطلاب فاعلين في العملية التعليمية .ومما سبق فان مشكلة البحث تتحدد الاتي

((أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقدعند طلاب الصف الثاني المتوسط))

ثـانـيـاً- أهـمـيـة الـبـحث :

تعد المواد الاجتماعية واحدة من مكونات منظومة المنهج الدراسي الأساسية ، لما لها من اثر في تكوين شخصية الطلبة ، وتنشئتهم تنشئة اجتماعية على أسس سليمة في اتجاه مرغوب فية لجعلهم مواطنين صالحين في المجتمع ، حتى يتمكنوا من تحمل مسؤلياتهم ، ويدركون المشاكل المحيطة بهم ، وبمجتمعهم في سبيل وضع الحلول الصحيحة لها. (الأمين ، ١٩٨٨: ١٠٣)

ومادة التاريخ واحده من تلك المواد الاجتماعية ، التي أخذت جميعها الأمم تعتني بها ، فلم تعد أهمية هذه المادة في حياة الأمم موضع شك ، ولم تعد مكانتها في مناهج المدارس على اختلاف مراحلها الآن موضع تساؤل ٠ وذلك لأن دراسة مادة التاريخ تهتم بدراسة حركة الزمن ، ورصد اتجاهات التطور والرقي .(Jonnson& Jonnson 1993.p:7,) ويرى الباحث إن دراسة مادة التاريخ وتعلمها على المستوى المدرسي ينبغي ان تعتمد كليا على عملية البحث عن الأدلة التاريخية التي يتم عن طريقها الوصول الى الحقائق وتعلم المهارات التي ينبغي ان يكتسبها الطالب ٠

يشير في هذا المجال أن التاريخ مادة منهجية أساسية في منظومة المواد الاجتماعية التي تدرس في المرحلة المتوسطة ، هذه المرحلة تتميز بخصوصيتها بين مراحل

التعليم المختلفة ، إذ يكون الطلاب فيها في سن المراهقة المبكرة التي يبدو فيها المراهق قلقاً خائفاً سريع الغضب ، ويعجز عن حل مشكلاته ، وقد وصفها (ستانلي هول) "بأنها فترة من العمر تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف ، والانفعالات الحادة ، والتوترات ، وسرعة التهيج والاندفاع" (السالم، ١٩٩٢: ٣٩)

ويرى عدد التربويون انه يمكن تعليم التفكير ومهاراته بوساطة برامج واستراتيجيات خاصة بصورة مستقلة عن المنهج الدراسي ، اومن خلال دمجها في محتوى المادة الدراسية كالعلوم ، والرياضيات ، والتاريخ ، والجغرافية ، واللغة العربية وغيرها ، وفي مراحل الدراسة كافة ، اذ طرح عدد من التربويين استراتيجيات لتعليم التفكير الناقد منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين ، ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية مكفرلاند (Mcfarland Strategy) التي تنسب الى المربية الامريكية (ماري مكفرلاند) ، وتعد من الاستراتيجيات التعليمية التي تبدأ بتقديم المهارة من لدن المدرس على وفق خطوات محددة ومدروسة يعتمد عليها اثناء التدريس ، وتبدأ خطوات استراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر) بتحديد الموضوع الذي يدرسه الطلاب بدقة ، ووضع أسئلة عن الموضوع المدروس ، ومن ثم تطوير وجهات نظر الطلاب المتنوعة ، وتبني وجهة نظر معينة في ضوء مجموعة من الاسانيد ، والادلة التي تناقش مع الطلاب . (الشياب، ٢٠٠١: ٨٩)

وقد صممت هذه الإستراتيجية (الدفاع عن وجهات النظر) لتكون جزءً من الدرس، وهذا الامر يؤدي الى تعلم افضل عند الطلاب ، كذلك ان هذه الإستراتيجية تعمل على تحقيق التفاعل بين الطلاب بعضهم مع بعض وبين المنهج والمعلم ، وتكمن أهميتها أيضا في شعور الطلاب اثناء تطبيق خطواتها بمسؤولية مشتركة لتحقيق الاهداف المتوخاة من الدرس ، وأن هذه المسؤولية المشتركة تضيف الى دافعية

الطلاب مفهوم الالتزام او الواجب فيتوجب على الفرد ان يقوم بنصيبه من العمل ويشارك الآخرين. (ابو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٢٦٢)

فضلاً عن انها من الاستراتيجيات التي تركز على المدرس والطالب معاً، فالمعلم هو الذي يوجه عملية التعليم ، ويشارك الطلاب في النقاش ، في حين يمارس الطلاب التعلم بأنفسهم من خلال اقتراح وجهات نظر متعددة ، ومناقشتها فيما بينهم وتطويرها وتحديد الصائب منها، هذا فضلاً عن انها تزودهم بالخبرات التعليمية ذات الجودة العالية التي من شأنها ان تزيد من تعليمهم. (زيتون ، ٢٠٠٣: ٢٧٧)

ان (استراتيجية الدفاع عن وجهات النظر) لا تقف عند مساعدة الفرد وتعليمه كيف يفكر ، وانما تعمل على تزويده بالقدرة على ابداء الرأي المؤيد والمعارض في المواقف المختلفة مع تقديم الاسباب المقنعة لكل رأي ، كذلك تمكنه من اختيار نمط التفكير ، والحصول على المعرفة الخاصة به ، فبعض الطلبة يفضل العمل مع نفسه وبعضهم يفضل الجدل والنقاش مع الآخرين ، ومن ذلك يتبين ان استراتيجية (مكفرلاند) تضم عمليات عقلية خلال مراحل تنفيذ ها يكون للطالب فيها المسؤولية الكبرى في توليد الاسئلة واقتراح وجهات النظر ، وان لكل طالب في هذه الاستراتيجية اسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات العلمية ، ومن ثم يستوعبها ويمثلها بطرائق مختلفة ، وكذلك رفع مستوى تحصيلهم الدراسي (غانم ، ٢٠٠٩ : ٢٠١)٠

ويعد التفكير الناقد نوع من التفكير الذي يتناول ما يجب اعتقاده أو عمله في موقف أو حادث ما،إذ يتسم بسمتين:الأول انه تفكير عقلي بمعنى انه يؤدي إلى استنتاجات وقرارات سليمة ومسوغة أو مؤيدة بطريقة مقبولة، والأخرى انه تفكير متأمل يظهر فيه وعي تام لخطوات التفكير التي تم التوصل عن طريقها إلى الاستنتاجات والقرارات. (ENNIS, 1985:P.47)

وتتبلور أهمية التفكير الناقد في تحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي مما يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي على اساس أن التعليم في الأساس عملية تفكير (قطامي ،٢٠٠٤::٢٧٩)

يؤكد (جبر ٢٠٠٠) بأنه تنمية مهارات التفكير الناقد لايمكن أن تتم من خلال تمرير المعلومات للطلبة أو تلقينهم وإنما من خلال مساعدتهم وتسهيل حصولهم على المعلومات وإرشادهم إلى تقويم المعلومات وتوظيفها والاستفادة منها، وبهذا فان البيئة التعليمية تحفز الطلبة على التفكير وتنمي لديهم حرية النقاش وتبادل الآراء و الخبرات، وعليه يجب تنظيم البيئة الصفية لتتيح لهم المشاهدة و السماع (جبر ،٢٠٠٠: ١)

ثالثاً- هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد عند طلاب الصف الثاني المتوسط

رابعاً- فرضيه البحث

لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة على وفق إستراتيجية مكفرلاند وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد

خامسً - حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بـ:

١- مدرسة من المدارس المتوسطة في قضاء الدجيل التابعة الى المديرية العامة لتربية صلاح الدين المدارس النهارية

٢- عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط

٣- تدريس الفصل(الرابع والخامس) من كتاب التاريخ الإسلامي المقرر من وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١

٤- تعتمد إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر في تدريس المجموعة التجريبية

سادساً -تحديد المصطلحات :

التدريس:

١- عرفه (الطيطي٢٠٠٧) بـ:

بأنه " عملية تفكير تنطوي على استخدام معرفة سابقة واستراتيجيات تعليم خاصة لفهم الأفكار في نص ما باعتباره كلا واحدا" . (الطيطي، ٢٠٠٧: ١٣٧)

٢- عرفه (مرعي و الحيلة ٢٠٠٩)

بأنه:" نظام من الاعمال المخطط لها يقصد به ان يؤدي الى تعلم يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ويضم هذا النظام عناصر ثلاثة : معلم ، متعلم ، منهج دراسيا".(مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٩: ١٩٥)

التعريف الإجرائي للتدريس:

هو ما يقوم به مدرسي مادة التاريخ الإسلامي من إجراءات لتحقيق الأهداف المنشودة في إيصال المادة على وفق إستراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر).

٢- التاريخ:

١- عرفه (خضر ٢٠٠٦)

بانه:" كل ما قيل او فعل منذ تكوين الخليقة حتى وقتنا الحاضر، ويحكي قصة الانسان منذ ان دب على البساطة ، ويمثل تفاعل الانسان والمكان والزمان". (خضر ، ٢٠٠٦ : ٣٧)

٢- عرفه (ابراهيم ٢٠٠٧)

بأنه : "سرد للاحداث وتبويب لها ، وتفسير لطبيعتها وتسلسلها ، وتبيان لاسبابها." (ابراهيم ، ٢٠٠٧ : ٧٣٩)

التعريف الإجرائي للتاريخ:

هو مجموعة من المعلومات ، والمفاهيم ، والحقائق التاريخية التي يضمنها كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط ، المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١م) في جمهورية العراق، الطبعة (٢١) ، الذي ستدرسه عينة البحث الحالي اثناء مدة التجربة.

٣- استراتيجية مكفرلاند :

١- عرفه (إبراهيم ٢٠٠٥)

بأنها: إستراتيجية تدريس تهدف الى توفير المناخ التعليمي المساعد على تطوير وجهات نظر عديدة ومختلفة،ومناقشة الأسباب التي تجعل كلا منها مناسبا. (إبراهيم ، ٢٠٠٥ : ٣٨١)

٤- عرفه (سعادة ٢٠٠٦)

بأنها:" إستراتيجية تدريس وتعليم التفكير الناقد تهدف الى مساعدة الطلاب على تعلم مهارتين من مهارات التفكير الناقد". (سعادة ، ٢٠٠٦: ١٠٦)

٥- عرفه (ابو جادو و نوفل٢٠٠٧)

بأنها: "مجموعة من الخطوات التي تهدف الى تطوير الحجج ذات الصلة بتدعيم وجهة نظر عن موضوع او قضية ما ، والذي تدور حوله وجهات نظر معينة يقوم المدرس بتوجيه طلابه الى ذلك ". (ابو جادو و نوفل، ٢٠٠٧: ٢٦٣)

لتعريف الإجرائي لإستراتيجية مكفرلاند:(الدفاع عن وجهات النظر):

هي إستراتيجية التدريسية التي درس الباحث لمجموعة التجريبية على وفق خطوات منطقية متسلسلة تبدأ بإتاحة الفرصة للطلاب بعد التعرف على احد المواضيع التي يضمها الفصلان(الرابع والخامس) من كتاب التاريخ العربي الإسلامي لطرح وجهات نظر متعددة عن الموضوع المدروس ، ومن ثم تحديد وجهة النظر ذات الحجج

والبراهين الأكثر دقة ، التي تهد ف الى تطوير قدرات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.)

٤- التفكير الناقد

١ – عرفه (العتوم ٢٠٠٧)

بانه:" تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط ". (العتوم ،٢٠٠٧: ٧٣)

التعريف الإجرائي للتفكير الناقد:

هو المحاولة العقلية أو السلوك العقلي المستمر الذي يسلكه طلاب عينة البحث لاختبار الحقائق أو الحكم على قضية لمعرفة الأدلة والقرائن والاستنباط وفهم العلاقات ثم القدرة على التفسير واستخلاص الأحكام العامة من اجل الوصول الى نتائج سليمة بطريقة موضوعية ويقاس من خلال الدرجات التي يحصلوا عليها بعد استجاباتهم على اختبار التفكير الناقد نهاية تجربة البحث

الفصل الثاني
الخلفية النظرية

المحور الاول- أستراتيجية مكفرلاند (Mcfarland : strategy)

تنسب هذه الاستراتيجية لتدريس التفكير الناقد ومهاراته الى المربية (ماري مكفرلاند) (mary mcfarland) ، وكانت تهدف من ورائها الى تقديم امثلة تساعد الطلاب على تعليم مهارات التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع والمعلومات غير ذات الصلة ، وتحديد وجهات النظر ، معتمدة على مهارتين من مهارات التفكير الناقد المتمثلتين بمهارة تمييز أوجه الشبه والاختلاف ، وهذا سيسهم في تحديد الخصائص المميزة ووضع المعلومات في تصنيفات مختلفة ، والمهارة الثانية المتمثلة في تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع ، التي لها القدرة على اجراء المقارنات بين الامور التي يمكن اثباتها ، والتحقق منها ، وتمييز المعلومات الاساسية عن المعلومات الهامشية الاقل ارتباطا. (سعادة، ٢٠٠٦: ١٠٦) لذا أن إستراتيجية (مكفرلاند) تعمل على تعليم الطلبة كيف يستبعدون الجمل التي لاتدعم وجهة نظرهم ، بالرغم من ان بعض هذه الجمل قد تكون صحيحة ، وعليه فإن هذه الاستراتيجية تمتاز بأنها تقدم العون للطلبة للتفكير بطريقة ناقدة عن طريق نقاش صفي ، لإعدادهم بالتدريب على المناقشة ، واكسابهم مهارات عقلية يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية جديدة . (قطامي،٢٠٠١: ١٢٨) ، ومما سبق يتضح ان هذه الاستريتيجية من الاستراتيجيات المهمة لتعليم التفكير الناقد ،التي تنقسم بدورها على استراتيجيتين فرعيتين هما:-

أ- استراتيجة الكلمات المترابطة.

ب-إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر.

وتقدم هاتان الاستراتيجيتان خطوات منطقية ، التي تهدف بدورها الى تطوير وتحسين بعض جوانب تعليم التفكير لدى الطلبة ، وقد اعتمدت هاتين الاستراتيجيتين على عدد من المنطلقات يمكن إيجازها بالآتي:-

١- هدف يمكن تحقيقه لدى الطلبة .

٢- وصف دقيق للخطوات التي تنفذ من خلالها الاستراتيجية.

٣- أجراءات: وهي خطوات اجرائية مقترحة يمكن تطبيقها .

٤- ملاحظات عن الاستراتيجية وعلاقتها بمهارتي التمييز بين المعلومات ذات العلاقة من المعلومات غير ذات العلاقة ،وتحديد وجهة النظر. (ابوجادو نوفل ،٢٠٠٧: ٢٦٣)

ويرى عدد من التربويين امكانية تعليم التفكير من خلال اتباع المعلم استراتيجيات التدريس ، مثل إستراتيجية توجيه الاسئلة ، وتقديم البيانات ، واستراتيجية تحديد وجهات النظر المتعلقة بموضوع الدرس، وان الإستراتيجية التي قدمتها مكفرلاند ، والتي تتفرع منها استراتيجيه الكلمات المترابطة ، وإستراتيجية تحديد وجهات النظر تساعد القائمين بالعملية التعليمية على ايصال المعلومات والمعارف التي تضمها المادة الدراسية الى اذهان الطلاب بطريقة اكثر اثارة وتشويق ، ولكل من هاتين الاستراتيجيتين خطوات محددة وواضحة يعمل بها أثناء تطبيق احداهما داخل غرفة الصف ، وفيما يأتي نبين خطوات كل إستراتيجية منهما على النحو الآتي:-

أ- إستراتيجية الكلمات المترابطة

تسير هذه الإستراتيجية في خطوات متعددة ، وهي:-

١- يعرض المعلم مجموعات متعددة من الكلمات تتألف كل مجموعة من خمس كلمات ، تمثل موضوعا معينا يعرفه الطلاب من خلال خبراتهم السابقة .

٢- يناقش المعلم الطلبة بصورة جماعية ، ويدربهم حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات ذات الصلة بالموضوع ، وحذف الكلمات التي ليس لها صلة بالموضوع.

٣- يطلب المعلم من الطلاب تركيب الكلمات الباقية في جملة يتضح فيها ترابط الكلمات ، على ان تكون الجملة ذات صلة بالموضوع المدروس.

(أبراهيم ،٢٠٠٥: ٣٨١)

ب- إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر

وتقوم هذه الاستراتيجية على أسس متعددة اهمها:

١- تحديد الموضوع بدقة ، ليساعد على وضع اسئلة عنه.

٢-تطوير وجهات نظر متعددة ومختلفة .

٣-مناقشة الاسباب التي تجعل كل من وجهات النظر مناسبة .

٤-اختيار وجهة نظر معينة ، يتطلب ذلك اعداد البراهين والادلة وتقديمها ، لتدعيم وجهة النظر المختارة ، ومن ثم ترتيب العبارات المؤيدة لوجهة النظر، وتلخيصها في جمل تدعم وجهة النظر الصحيحة ، والمعلم يقود خلال هذه الاستراتيجية مناقشات الطلبة ، كي يحدد مع الطلاب وجهة النظر الصحيحة. (الشياب،٢٠٠١: ٩٠)

وقد اعتمد الباحث في صياغة خطط التدريس للمجموعة التجريبية على خطوات إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر ، على اعتبار انها من الاستراتيجيات الفاعلة والملائمة للمرحلة الدراسية (عينة البحث).

١- أهمية إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر

تهدف هذه الإستراتيجية الى تقديم التعليم والتدريب القادر على تطوير الحجج ذات الصلة بدعم وجهة نظر عن موضوع او قضية ما، وعن طريق هذه الاستراتيجية يمكن ان يتعلم الطلاب ان العبارات المطروحة او المقدمة قد تكون صحيحة ، ولكنها

في الوقت نفسه قد تكون مناسبة ، أو غير مناسبة لتأييد وجهة نظر معينة، كما يتعلم من خلالها الطلاب ايضا ان العبارة قد تكون مناسبة ، الا ان لغتها وترتيبها قد يؤثران على درجة الاقناع اثناء الدفاع عن موقف ما. (ابو جادو ونوفل،٢٠٠٧: ٢٦٤)

ويضيف (حبيب الله ٢٠٠٠) المشار اليه في (السليتي) بقوله" ان احسن طريقة لتزويد المتعلم بمهارات التفكير من خلال إثارة جدال ونقاش عن مادة الدرس ، إذ يثير الطلاب اسئلة ويعرض كل واحد وجهة نظر معينة ، مع الاتيان بإثباتات وبراهين منطقية تؤيد وجهة النظر المطروحة ". (السيلتي ،٢٠٠٦: ٢٩)

من ذلك يرى الباحث ان إستراتيجية (الدفاع عن وجهات النظر) توفر للطلاب الإمكانية في تنفيذ ، ومزاولة عمليات إدراكية ، ووجدانية تسعى نحو تحصيل المعرفة من خلال خطوات محددة ومترابطة بعضها مع البعض الآخر ، وتهدف الى العناية بذات الطلاب وجعلهم مركز العملية التعليمية – التعلمية ، وتعليمهم اصول المناقشة ،واحترام وجهات النظر ، وإبداء الآراء بحرية وطلاقة ، واحترام آراء الآخرين .

٢- خطوات التدريس بإستراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر)

ان كل عمل يسير على وفق خطوات متتابعة يكمل بعضها البعض الآخر وصولا الى الأهداف المنشودة ، وان إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر ايضا تنفذ على وفق خطوات منطقية متتابعة ، إذ أشارت كثير من الأدبيات اليها، وحددها عدد من التربويين.فيذكر (غانم، ٢٠٠٩) ان هذه الإستراتيجية تتم بخطوات محددة تتمثل في ان:-

١- يطلب المدرس من الطلاب اقتراح وجهات نظر متعددة .

٢- يقوم الطلاب باقتراح وجهات نظر متعددة وممكنة .

٣- يختار الطلاب إحدى وجهات النظر المقترحة سابقا.

٤- تقويم وجهات النظر المطروحة واختيار الكلمات او العبارات المحددة التي تعكس بصورة واضحة وجهة النظر المحددة.

٥- قيام الطلاب بترتيب عبارات عديدة ومنظمة حتى تقودهم الى أكثر العبارات إقناعا وقدرة على الدفاع عن وجهة النظر المحددة.

٦- اختيار وجهة نظر أخرى من جانب الطلاب ، تدور عن القضية نفسها ، ثم العمل الفردي من قبلهم على تطوير البراهين المقبولة التي تدعم وجهة النظر.

٧- تشجيع الطلاب على المشاركة الجماعية . (غانم ،٢٠٠٩: ٢٠١)

في حين استعمل الباحث الخطوات التي اعتمدتها مكفرلاند والتي سوف يدرس المجموعة التجريبية وفقاً لها بعد الإفادة من الخطوات السابقة التي ذكرها التربويون لهذه الإستراتيجية والخطوات هي :

١-تحديد الموضوع المدروس .

٢-اقتراح وجهات نظر متعددة ومختلفة .

٣-اختيار وجهة نظر معينة .

٤-تقديم الأدلة والبراهين لتدعيم وجهة النظر المختارة .

٥-ترتيب الأدلة والبراهين المؤيدة لوجهة النظر وتلخيصها في عبارات جديدة اكثر دقة.

٦-اختيار وجهة نظر اخرى مختلفة .

٧-تشجيع الطلاب على المشاركة الجماعية .

٣- مزايا إستراتيجية مكفرلاند :

تعد إستراتيجية مكفرلاند من إستراتيجية التدريس الحديثة التي تعمل على تطوير قدرات الطلاب العقلية ، وتعد من الاستراتيجيات الفاعلة في العملية التعليمية وتتصف بعدد من المميزات منها:-

١- تعمل على جعل الطلاب محور العملية التعليمية ، ومن ثم يصبحوا متلقين فاعلين ، وليسوا متلقين فقط.

٢- تعلم الطلاب كيف يفكرون ،اذ انها تنمي القدرات الفكرية والمعرفية ، ومهارة الدفاع عن وجهة النظر المحددة .

٣- يتدرب من خلالها الطلاب على البحث عن المعلومات ، وجمعها بالنحو الذي يجعلهم يكتسبون قاعدة واسعة من المعلومات ، فيصبحون قادرين على تنظيمها ،وتنسيقها

٤- تنمي مفهوم الذات من خلال تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم واعتمادهم عليها ، ورفع مستواهم وتطوير مواهبهم. (جابر ،١٩٩٩: ٢٠٦)

وفي ضوء ذلك يرى الباحث ان هذه الاستراتيجية تساعد على تهيئة الظروف الملائمة لجعل الطالب مفكرا جيدا ، اومستحدثا للمعلومات ، ومن ثم امتلاكه القدرة على التعلم الذاتي ، لذا فهي تعمل على تنمية قدرات ومهارات التفكير لديه عن طريق مساعدته في تعلم كيفية ومنهج لمعالجة مايواجهه من مواقف ومشكلات ، وبدائل متنوعة يتم عن طريقها حل هذه المشكلات ،وايجاد حلول للمواقف الحياتية .

٤- دور الطالب في إستراتيجية مكفرلاند:

للطالب في هذه الاستراتيجية دور فاعل ونشطٌ ، اذ تناط به مهام عدة من بينها:-

١) البحث عن المعلومة المتعلقة بالموضوع المدروس .

٢) العمل الى التعرف على المفاهيم والافكار التي يتضمنها الموضوع .

٣) العمل الى التعرف على مصادر المعلومات المتعلقة بالموضوع المدروس.

٤) يقوم الطالب اثناء العمل بهذه الاستراتيجية بربط المعلومات ، وتنظيمها ، بما يمكن ان يؤدي الى تطوير وجهات نظر محددة بالموضوع المدروس.

٥) يدرك اوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات والاشياء ، وهذا يعني القدرة على التمييز . (السليتي ،٢٠٠٦: ٢٦)

ويرى الباحث ان الطالب في هذه الإستراتيجية يقوم بدور فاعل ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة تماما عن المواقف التقليدية التي تمارس في الظروف المدرسية الاعتيادية ، فلم يعد التلميذ مجرد متلقٍ للمعلومات والمفاهيم ، وعليه حفظها واستدعائها عندما يطلب منه ذلك ، بل اصبح له دور بارز في إنجاز المهام والمناقشة الصفية التي يشترك فيها الطلاب الآخرون ، وابداء الآراء المختلفة واسنادها بأدلة وبراهين منطقية .

٥- دور المدرس في استراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر) :

يعد سلوك المدرس داخل الصف وتحمله المسؤليات والمهام المناطة به ، من العوامل التي تساعد على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتفكير بوجه عام وتنفيذ استرتيجية مكفرلاند بوجه خاص ، ويبين كوستا (Costa) المشار اليه في (الدليمي ٢٠٠٥) ان هناك مجموعة من العوامل التي تسهم في تزويد الطلبة بمهارات التفكيرالناقد تتمثل في توجيه الاسئلة من المدرس ، وتبني اسلوب الاسئلة المثيرة للتفكير ، واستثارة حواس المتعلمين ،لتحقيق هدف ممارسة الطلبة للعمليات الذهنية ، فيعد المدرس جيدا من خلال اكتسابه المؤهلات كافة ، ويتمثل دور المدرس في استراتيجية مكفرلاند بالاتي :-

١- بتهيئة بيئة تعليمية فاعلة ،من اجل تحفيز الطلاب لممارسة مهارات التفكير.

٢- يعمل على تشجيع الطلاب لإبداء ، الآراء واقتراح وجهات النظر المختلفة .

٣- يساعد على إيجاد جو ديمقراطي تظهر فيه حقوق المتعلمين في التعبير عن الذات .

٤- يعمل على طرح مواضيع مثيرة لاهتمام الطلاب. (الدليمي،٢٠٠٥: ٤٤)

ويضيف (العتوم وآخرون ٢٠٠٨) ان من الادوار المهمة للمدرسين تتمثل في اشراك الطلاب في مناقشات داخل الصف ، تتكون فيها وجهات نظر متضادة ، واجراء الترتيبات اللازمة لعمل تناقض منظم ، بمعنى ان الطلاب يشاركون في المناقشة والحوار الذي يتطرق الى اكثر من جانب من جوانب القضية المطروحة ، ويضيف بقوله على ضرورة طلب المدرس من الطلاب الدفاع عن وجهات نظرهم بأسلوب منطقي ، وتحليل محتوى المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها من حيث دقتها وكمال ومدى اتساقها مع الحقائق التي نراها في واقع الحياة. (العتوم وآخرون ، ٢٠٠٨: ٢٤١)

ويرى الباحث ان مهارة المدرس تعد من الأسس المهمة التي يستند اليها نجاح إستراتيجية (الدفاع عن وجهات النظر) ، فالمدرس هو المخطط ، والمنظم، والمرشد ، في خطوات هذه الإستراتيجية جميعها ،فهو الذي يطرح الأسئلة ، ويطلب من الطلاب تقديم آرائهم ، ومقترحاتهم اتجاه المواضيع المطروحة ، ويعطي ارشاداته ، وتوجيهاته بالألتزام بالموضوع المطروح ، وعدم الخروج عن موضوعية الدرس .

المحور الثاني -التفكير الناقد :

ماهية التفكير الناقد:

عادة نشتق معلوماتنا عن التفكير من حقلين مهمين من حقول المعرفة عادة هما الفلسفة ، وعلم النفس والحقل الثالث الذي ظهر حديثا هو علم جراحة الاعصاب .

وقد عد الفلاسفة العقل بمثابة قاعدة للمنطق واكدوا على دراسة التفكير الناقد من خلال التحليل الجدلي للامور وتطبيق المنطق عليها . اما علماء النفس فقد اشتغلوا

بدراسة الية عمل الدماغ واكدوا على دراسة التفكير الابداعي وكيفية توليد الافكار في الدماغ بيد ان عملية التفكير تشمل جانبين هما الجانب الناقد والجانب الابداعي من الدماغ أي انها تشمل المنطق وتوليد الافكار كذلك . (الحارثي،ابراهيم،١٢،١٩٩٩) .

ويمكن القول في ضوء ذلك إن تعليم التفكير لا يتم بمعزل عن التفاعل مع الآخرين فالطالب المفكر إذن هو الطالب الاجتماعي . وبالاضافة الى البعدين الاجتماعي والثقافي ، وأثرهما في التفكير فأن هناك البعد الفيزيائي اي البيئة المادية التي يتعامل معها الفرد فهي التي تشكل المثيرات التي تدعو الى التفكير ، ولهذا البعد أثر لا ينكر في توجيه عملية التفكير . وهناك البعد الفسيولوجي فأن له أثراً لا ينكر ايضا فالتفكير يحدث ضمن البيئة الفسيولوجية للفرد فالعقل السليم في الجسم السليم . وكلما زادت المعرفة بوظائف الدماغ زاد الفهم لعملية التفكير ، وقد ساهمت جراحة الأعصاب في الاونة الأخيرة في زيادة المعرفة الفسيولوجية للتفكير وأثارت توقعات مهمة بالنسبة لطبيعة الذكاء . (البوريني ، ١٩٩٦ ، ٦٩) .

انماط التفكير :

هناك عدة انماط للتفكير هي :

١– التفكير الناقد : هو نمط من انماط التفكير ذو الطبيعة التقويمية التي تتطلب مهارات معينة في التفكير المنطقي ومعرفة كثير من سمات الشخصية ، وقد وضعت لقياسه الكثير من الاختبارات تطورت بتطوره ويقدم العلوم النفسية ، ففي عام ١٩٤٢ وضع بحث اختبار لقياس التفكير الناقد يتناول الاستقلال المنطقي وتطبيق المبادئ العلمية . (اللقاني ، ١٩٩١ ، ٣٤–٣٦)

وتفسير البيانات وادراك صيغة البراهين مع وضع تقدم علم النفس فقد وضع (Rest) اختباراً يقيس هذا النوع من التفكير يتضمن تقوية الادلة ومعرفة قواعد المنطق .

٢–التفكير التاملي : هو نمط من انماط التفكير الذي يسهم في مساعدة الفرد على الادراك والاستبصار السريع والمفاجئ لعناصر الموقف لمشاكل خارجية كانت او داخلية .

٣–التفكير الابداعي : هو ذلك النمط من التفكير الذي يتباين في الدرجة عن انواع التفكير الاخرى اذ يتطلب توافر شروط اساسية مثل الحداثة ، والابتكار .

مستويات العملية التفكيرية :

هناك اربعة مستويات للعملية التفكيرية هي :

١– مستوى الضوابط المعرفية التي تعد من القرارات الاساسية في عملية اكتساب المعرفة ، وتوجيه عملية التفكير وتشبه مهارات التفكير في هذا المستوى لمهارات التفكير التي سبق ذكرها في تصنيف ستيرت بيرغ ، الذي اطلق عليها ما وراء مكونات المعرفة . او ما سماه بعض علماء النفس التفكير فيما وراء التفكير ، ومن المهارات في هذا المستوى التحليل والتركيب والتقويم والتخطيط والسيطرة على الذاكرة والقدرة على اتخاذ القرارات . (الالوسي ، صائب ، ١٩٩٠ ، ٢٨)

٢– مستوى تعلم كيفية التعلم ، وهو المستوى الذي يساعد المتعلم في التنظيم ، واجراءات كيفية الحصول على المعرفة وتعديلها . ومن خلال هذه الاستراتيجية أي استراتيجية تعلم كيفية التعلم يستطيع المدرس ان يرتقي في مستويات التفكير العليا. اما امتلاك المتعلم لمهارات السيطرة والتحكم والضبط في المعرفة فانه يسهم في نقل معرفته ومهارات استخدامها ، الى مواقف جديدة وفي مجالات متعددة (المدرسة وتعليم التفكير ، ٢٠٠٠ ، ٦٥)

٣– مستوى التفكير المترابط بالمحتوى المعرفي : يستخدم المدرس في هذا المستوى المهارات التي يكتسبها في المستويين السابقين ، وهي مهارات الضوابط المعرفية والمهارات المتعلقة باجراءات كيفية التعلم اذ تستخدم هذه المهارات في تحصيل

المعرفة ، وفهم بنية المادة العلمية المتضمنة في المحتوى . كما يستخدمها في التعرف على الانماط المختلفة والافكار الجديدة وتنظيمها وربطها بالتعلم السابق ودمجها في بنيته المعرفية . (السامرائي ، هاشم ، ١٩٩٤ ، ٤٣)

٤- مستوى التفكير التأملي: في هذا المستوى يتعدى المتعلم مستوى الاحكام ، والقواعد البسيطة ، والعلاقات الظاهرية بين المعلومات ، ويركز في تشكيل المعنى الحقيقي من خلال اكتشاف اوجه التشابه والاختلاف ، او من خلال تطبيق عمليات الاستقراء ، والتقويم ، والاستنتاج ليكون فهما شاملاً ومتكاملاً لاجزاء المحتوى المعرفي للمادة الدراسية ، ثم يستعمل ذلك كله في بناء قواعد معرفية جديدة ، وتوقيعات مستقبلية مبنية على ذلك . (جابر ، وهندام ، ١٩٩٢ ، ٧٦-٨٧)

♦ دراسات سابقة

١- الحوري وآخرون ٢٠٠٩) الاردن :

((هدفت الدراسة الى معرفة اثر إستراتيجية مونرو وسلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في الاردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ .

وقد اظهرت الدراسة الى : ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لطلبة الصف الثامن الاساسي في اختبار التفكير الناقد تعزى لأثر استراتيجية التدريس المستعملة في تدريس المجموعات التجريبية ، كذلك دلت النتائج على وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيتين لمصلحة استراتيجية (مونرو وسلاتر) ، واشارت ايضا الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار التفكير الناقد تعزى الى التفاعل بين الطريقة والجنس ، واثبتت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين

المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل البعدي تعزى الى استراتيجية التدريس وكانت لمصلحة إستراتيجية (مونرو وسلاتر). (www.ulum.nl)

٢-دراسة المحمداوي ٢٠١٠

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر التدريس بإستراتيجية مكفرلاند في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي

وقد اظهرت الدراسة الى :

١- النتائج المتعلقة بالتحصيل : دلت النتائج على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل .

٢-النتائج المتعلقة بالتفضيل المعرفي : تفوق طلاب المجموعة الضابطة على طلاب المجموعة التجريبية في نمط الاسترجاع ، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في نمط التساؤل الناقد ، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية ، والضابطة في نمطي المبادئ والتطبيق (الحمداوي،٢٠١٠ : د-ر)

٣- دراسة السامرائي ١٩٩٧

أثر استخدام الإحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الادبي في مادة التاريخ

وقد أظهرت الدراسة الى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الإحداث الجارية في اختبار التفكير الناقد البعدي .(السامرائي ، ١٩٧٧ ، ص١٢٦-١٢٧)

٤- دراسة العنبكي ١٩٩٩

اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

وقد توصلت الدراسة إلى : وجود فروق دالة احصائياً في تنمية التفكير الناقد لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى والثانية التي درست بأستخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية . (العنبكي ، ١٩٩٩)

مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة :-

١-مكان اجراء الدراسة:

لقد اجريت دراسة(الحوري وآخرون ٢٠٠٩) في الاردن ، ودراسة (الحمداوي ٢٠١٠) و (دراسة السامرائي ١٩٩٧) و (دراسة العنبكي ١٩٩٩) في العراق اما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق.

٢-هدف الدراسة:

هدفت الدراسة (الحوري واخرون٢٠٠٩)التعرف الى اثر استعمال استراتيجية مونرو وسلاتر و استراتيجية مكفرلاند (الكلمات المترابطة) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي ، وتحصيلهم في مبحث التاريخ ،ودراسة (الحمداوي ٢٠١٠) فقد هدفت الى التعرف على اثر التدريس بإستراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر) في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي ،(و دراسة السامرائي ١٩٩٧ فقد هدفت التعرف الى أثر استخدام الإحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الادبي في مادة التاريخ ، (ودراسة العنبكي١٩٩٩) فقد هدفت التعرف الى اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، اما الدراسة الحالية التعرف الى اثر التدريس التاريخ

على وفق إستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد عند طلاب الصف الثاني المتوسط

٣- العينة :

لقد بلغ عدد العينة التي اعتمدتها دراسة (الحوري وآخرون٢٠٠٩) (٢٠٩) من الذكور والإناث ، ودراسة (الحمداوي ٢٠١٠)فقد بلغ عدد عينتها (٦٠) طالبا ، وقد اقتصرت على الذكور فقط ، ودراسة (السامرائي ١٩٩٧) فقد بلغ عدد عينتها (٥٧) . ودراسة (العنبكي ١٩٩٩) فقد بلغ عدد عينتها (٨٩) اما الدراسة الحالية (٦٠) اقتصرت على الذكور ايضاً

٤- المادة الدراسية :

تناولت الدراسة السابقة في بحثها مادة تاريخ أوربا في العصور الوسطى ، اما الدراسة الحالية فقد تناولت في بحثها مادة التاريخ العربي الإسلامي .

٥-المراحل الدراسية :

اتخذت الدراسة السابقة من طلبة الصف الثامن الاساسي عينة لبحثها ، وقد اتفقت الدراسة الحالية معها حيث اتخذت من طلاب الصف الثاني المتوسط عينة لبحثها

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ، اذ يعد اكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة ، ويعد البحث التجريبي اقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعليم وأنظمته المختلفة . (ملحم ، ٢٠٠٢: ٢٨٨)

ثانياً : التصميم التجريبي :

التصميم التجريبي هو الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد الظروف ، والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما ، وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف ، والتحكم بها. (منسي،٢٠٠٠: ٢٣٤)

ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف عينة البحث وينبغي التسليم منذ البداية بأن البحوث التربوية والنفسية لايمكن ان تصل الى درجة كافية من الضبط وذلك لتعقد الظواهر الاجتماعية ، والتربوية ، وتداخل المتغيرات بعضها مع بعض ، (قنديلجي،٢٠٠٢: ١٢٤) وقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط االجزئي لانه الاكثر ملاءمة لاجراءات بحثه ينظر جدول (١).

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر)	اختبار التفكير الناقد
الضابطة	الطريقة التقليدية	

وفي ضوء هذا التصميم يتعرض طلاب المجموعة التجريبية اثناء تدريس مادة التاريخ الى المتغير المستقل وهو استعمال إستراتيجية مكفرلاند (الدفاع عن وجهات النظر) ،

أما المجموعة الضابطة فلا يتعرض طلابها لهذا المتغير ، ويكون تدريس هذه المجموعة قائما على الطريقة التقليدية ، وفي نهاية التجربة يطبق مقياس التفكير الناقد على المجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس اثر المتغير المستقل عليهما.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

١- مجتمع البحث:-

ان تحديد مجتمع البحث يعد من المهمات الرئيسة في التجربة ويمكن القول ان مجتمع البحث هو مجموعة من الإفراد الذين تتمحور مشكلة الدراسة حولهم ، ويُعدّ من الخطوات المنهجية المهمة اذ يتطلب دقة بالغة لاعتماد إجراءات البحث وتصميم، ادواته وكفاية نتائجه على ذلك. (السعداوي، ٢٠٠٧: ١٤) ويمثل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين في(قضاء الدخيل) للسنة الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١٠).

٢-عينة البحث:-

يقصد بالعينة ذلك الجزء من المجتمع التي يجري اختيارها على وفق قواعد وأسس علمية حتى تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا . (المغربي، ٢٠٠٢: ١٤٠)

وعندما تُختار العينة اختياراً مناسباً ، فإن ذلك يمّكن الباحث من تمثيل المجتمع بقدر كبير من الدقة ، ويساعد اختيار العينة من المجتمع الاصلي على توافر الوقت والجهد والمال.(عطوي،٢٠٠٥: ١٤٩)

ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية صلاح الدين / قسم تربية الدجيل ،اختار الباحث وعن طريق السحب العشوائي (متوسطة تبارك للبنين)، وبعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق بها التجربة ، زار المدرسة المذكورة لإعداد قوائم بأسماء طلاب الصف الثاني (عينة البحث) .

واختار الباحث بطريقة عشوائية إحدى الشعب ، وكانت الشعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس المادة على وفق إستراتيجية (مكفرلاند)، وقد بلغ عدد المجموعة (٣٤) طالباً واختار الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس مادة التاريخ العربي الإسلامي بالطريقة التقليدية ، وقد بلغ عددها (٣٢) طالباً ، واستبعد الباحث الطلاب الراسبين، لأنهم يمتلكون خبرات عن موضوعات المادة التي من المقرر تدريسها خلال مدة التجربة مع بقائهم في الصف حفاظا على النظام المدرسي وسرية التجربة . وبعد عملية الاستبعاد أصبح عدد إفراد عينة البحث (٦٠) طالبا موزعين على شعبتين بواقع (٣٠) طالبا لكل شعبة.

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث

فضلا عن الطريقة العشوائية التي اتبعت في اختيار العينة وتوزيعها على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، فقد حرص الباحث قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في عددمن المتغيرات التي يعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها وهذه المتغيرات هي :

١- درجات اختبار الذكاء :

اختار الباحث اختبار رافن (Raven) المصمم لقياس القابليات العقلية، وهو من أكثر مقاييس الذكاء استخداما وشيوعاً، ويأخذ مكانه مهمة بين اختبارات الذكاء الأخر (علام ،٢٠٠٠، ص٣٦٩) ، ويتكون الاختبار من ستين فقرة مقسمة الى خمسة مجاميع ،كل مجموعة تحتوي على اثني عشر سؤالاً لكل مستوى على نحو مصفوفة لرسوم وأشكال ناقصة يطلب من الطالب تكملته من بدائل مصورة في أسفل كل سؤال ، وفي ضوء الإجابات تحدد درجات الذكاء ، وقد استعمله الباحث لملائمته مع دراسته ولأنه مقنن على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ،١٩٨٣، ٦٠). وبلغ متوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣١,٢) والانحراف المعياري (١٠,٣) ومتوسط

المجموعة الضابطة (٣٢,٧) والانحراف المعياري (١٠,٨) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين ، وقد أظهرت النتائج انه ليس هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٦) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير.

٢- العمر الزمني :

بلغ متوسط أعمار الطلاب في المجموعة التجريبية (١٥٥,٦٣) شهراً والانحراف المعياري (٨,٠٧)، وبلغ متوسط أعمار الطلاب للمجموعة الضابطة (١٥٦,١٣) شهراً والانحراف المعياري (٨,٧٦) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق ، اتضح ان الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ،حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٩١٥) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) ، وبدرجة حرية(٥٨) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير

خامسا : مستلزمات البحث

١- تحديد المادة العلمية

تم تحديد فصلان من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط ضم (الفصل الرابع الدولة العربية الإسلامية في العصر العباسي ١٣٢-٦٥٦ هجري ، والفصل الخامس الدولة العربية الإسلامية في الأندلس)

٢- صياغة الأهداف السلوكية :

يمكن تعريف الهدف السلوكي بأنهُ نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته ، وقياسه ، ويتوقع من المتعلم أنَ يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد (قطامي وآخرون،٢٠٠١ ، ٩٩) ، لذلك صاغ الباحث اهدافاً سلوكية في ضوء الأهداف العامة ، ومحتوى المادة الدراسية المقررة لطلاب الصف الثاني المتوسط معتمداً في ذلك على تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته ، وهي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية في ضوء ذلك (٧٠) هدفاً سلوكياً

٣- إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يقوم بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينه (جامل ،٢٠٠١ ، ص ٢٣). ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح ، فقد اعد الباحث خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية ، وأعد خططاً للمجموعة الضابطة،

أ- - اختبار التفكير الناقد

اعد الباحث اختبارا لقياس التفكير الناقد لدى طلاب مجموعتي البحث ، وقد اتبع الباحث الخطوات الاتية في بناء الاختبار :

١- اعداد الاختبار :

اطلع الباحث على الاختبارات التي بنيت في التفكير الناقد من قبل باحثين سبقوه في هذا الميدان ، و على بعض الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع ، فاستطاع ان يبني اختبارا في التفكير الناقد ، وقد تكون من ثلاث اختبارات فرعية ، يضم كل منها عددا من المواقف ، وعلى ما ياتي :

- الاختبار الأول : الاستنتاج ، ويضم ثمانية مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضعت امامها ثلاثة بدائل (صحيحة ، بيانات ناقصة ، غير صحيحة) ، وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٤) فقرة.

- الاختبار الثاني : معرفة الافتراضات والمسلمات ، ويضم ثمانية مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع امامها بديلين (وارد،غير وارد) وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٤) فقرة .

- الاختبار الثالث : الاستنباط ، ويضم تسعة مواقف لكل منها ثلاث فقرات وضع أمامها بديلين (مرتبة ، غير مرتبة) ، وبذلك يكون عدد الفقرات في هذا الاختبار (٢٧) فقرة .

٢- صدق الاختبار :

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لاجل قياسه ، (العساف ، ١٩٨٩ ، ٤٢٩) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، وفي العلوم التربوية والنفسية ، بعد أن أوضح لهم معنى كل اختبار واعطاء أمثلة توضيحية له . وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات ، وأعيدت صياغة بعضها الآخر ، وحذفت بعض الفقرات

٥- التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار ، ووضوح فقراته وكشف الغامض منها ، طبق الاختبار التفكير الناقد على عينة استطلاعية من الطلاب بلغت (٧٠) طالبٍ من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة (الجليل) للبنيين التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين – قسم تربية الدجيل ومن مجتمع

البحث نفسه ، بعد أن درسوا الموضوعات نفسها التي درسها طلاب عينة البحث. وقد أتضح إن زمن الإجابة عن فقرات الاختبار (٤٤) دقيقة٠

أ-صعوبة الفقرة :(Item difficulty)

نعني به مستوى التعقيد الذي يواجه الطالب في الاجابة الصحيحة عن الفقرة الاختبارية ، وما إذا كان ذلك المستوى عاليا ام متوسطا" ، ويحدد مستوى الصعوبة بنسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة اجابة صحيحة (الزاملي وآخرون ،٢٠٠٩: ٣٦٨) وتدل بعد أن حسبت الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٣١%) و (٦٣%)، ويرى بلوم أن الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها يتراوح بين (٢٠%) و (٨٠%) (Bloom, 1971, P. 66)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة

ب-قوة تمييز الفقرات (معامل التمييز):

Itempower discrimination

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات هي قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين الفروق الفردية للافراد في ما يقيسه ذلك الاختبار ، ونعني بها قدرة هذه الفقرات على التمييز بين الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة والذين حصلوا على درجات منخفضة عند اجابتهم على هذه الفقرات ، اذ ان قوة تمييز الفقرات تعد من المؤشرات المهمة على صلاحية فقرات الاختبار والحكم على جودتها ، وبعد أن حسبت الباحثة القوة التميزية لكل فقرة من الفقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (٣١%) و (٠,٦٣) ,وذلك لان زيادة قوة تمييز الفقرة تجعل الاختبار ألتحصيلي جيدا. (علام،2009: 255)

ج-ثبات الاختبار: Test Reliability

استعمل الباحث الطريقة أعادة الاختبار كونها الأكثر شيوعاً ، وطبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧٠) طالب ، ثم اعيد تطبيقه بعد أسبوعين

من التطبيق الأول وهي مدة مناسبة لإعادة تطبيق الاختبار، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون ، والذي بلغ (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد كما يراه (البياتي واثناسيوس ،١٩٧٧: ١٩٤)

خامساً : تطبيق التجربة :

١. بدأ الباحث تجربته على أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم ١ /٣ / ٢٠١٠ وانتهت يوم ٩ / ٥/ ٢٠١١ .

٢. درّس الباحث نفسه مع احد المدرسين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموجب الخطط التدريسية التي أعدّها ..

٣. طبّق الباحث اختبارا لتفكير الناقد الذي أعدّه للقياس عند طلاب مجموعتي البحث في وقت واحد وفي ساعة واحدة يوم ٩ /٥ / ٢٠١١

الفصل الرابع

يعرض الباحث في هذا الفصل النتيجة التي توصل إليها على وفق هدف البحث وفرضيته ، وتفسيرها .

١- عرض النتائج ٠

الفرضية : (لايوجد فرق ذاي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة على وفق إستراتيجية مكفرلاند وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الناقد) ولغرض التحقق من هذه الفرضية ، فرغت بيانات الطلاب في اختبار التفكير الناقد للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وعولجت إحصائيا فاستخرج المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لكل مجموعة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وقد تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد بلغ (٢٦,٦) وبانحراف معياري قدره (٦,٧) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٣,٩) وبانحراف قدره (٧) وباستعمال الاختبار التائي (T – Test) لعينتين مستقلتين ظهران القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٦٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) ، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطين لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ العربي الإسلامي باستعمال (إستراتيجية مكفرلاند) على أقرانهم ممن درسوا المادة بالطريقة الاعتيادية ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والجدولية في اختبار التفكير الناقد

المجموعة	عدد الإفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٠	٢٦,٦	٦,٧	٢,٦٩	٢,٠٠٠	٥٨	دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٢٣,٩	٧				

٢-تفسير النتائج

النظر إلى جدول (٣) باختبار الفرضية باختبار التفكير الناقد لعينتي البحث التجريبية والضابطة أظهرت نتيجة البحث أن التدريس بإستراتيجية مكفرلاند يؤثر تأثيراً إيجابياً على تنمية التفكير الناقد لطلاب المجموعة التجريبية ، إذ تفوقت هذه الإستراتيجية على الطريقة الاعتيادية ، وقد يعزى ذلك الى الأسباب الآتية :-

١- فاعلية إستراتيجية مكفرلاند لما تحدثه من نشاط وحيوية تجعل الطلاب ايجابيين في عملية التعلم ٠ وذلك لاستعدادهم لإدارة الحوار والمناقشة فيما بينهم .

٢- إن طبيعة مادة التاريخ العربي الإسلامي وارتباطها بحياة الطلاب بصورة مباشرة ، شجع الطلاب على خوض حوارات مثمرة وهادفة بجو من الحرية بعيداً عن الجمود والرتابة ، ولما كانت إستراتيجية مكفرلاند توفر ظروفاً ملائمة لمثل هذه الحوارات ، لذلك جعلت الطلاب يستوعبون المعلومات بسهولة ويسر.

٣- إسهام هذه الإستراتيجية بتزويد طلاب الصف الثاني المتوسط بالمهارات المعرفية التي زادت من تنمية التفكير الناقد لطلاب، والتي حققت هدفاً مهماً في تعليم مهارات التفكير.

٤- ملاءمة إستراتيجية مكفرلاند للمرحلة العمرية لطلاب الصف الثاني المتوسط ، إذ يشير (بياجيه) إلى أن الطلاب في هذه المرحلة تزداد لديهم قدرات التفكير الناقد وحل المشكلات والتعامل مع الرموز المجردة والقوانين والفرضيات . وان هذه الإستراتيجية بما تتضمنه من خطوات إجرائية متسلسلة تكون بمثابة الحافز أو الدافع لتنمية هذه القدرات وتطويرها .(غانم ،٢٠٠٩، ٥٠)

٥- مساهمة هذه الإستراتيجية في توافر فرص ايجابية فاعل داخل غرفة الصف بين المدرس والمتعلم ، إذ يكون المتعلم مشاركاً فاعلا من خلال قدرته على المناقشة وطرح وجهات النظر، وتميز المعلومات ،ويشارك مع المدرس في مناقشة المواضيع ووجهات النظر المتعلقة بها ، مما يؤدي إلى حدوث تعلم أكثر فاعلية لدى الطلاب وتنمية التفكير الناقد لدهم

٦- تساعد إستراتيجية مكفرلاند على إدارة نقاشات ومناظرات داخل غرفة الصف فيقدم الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظرهم ، وتبين كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها ، وبذلك فهي تساعد على زيادة انتباه الطلاب داخل الصف وتجبرهم على التفكير في المادة أو موضوع الدرس حتى يكون باستطاعتهم الإجابة عنها ونتيجة لذلك يصبح الطلاب أكثر قدرة على تنمية التفكير . (إبراهيم ، ٢٠٠٤، ٨١٤)

٧- وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة الى ان الطريقة التدريسية المستعملة في تدريس المجموعة الضابطة لا تثير اهتمام الطلبة ورغبتهم نحو التفكير واشتراكهم في النقاش ، مما يترتب على ذلك عدم رغبتهم في

الاطلاع على المادة العلمية ومحتوياتها وقد اتفقت هذه النتيجة مع معظم نتائج الدراسات السابقة ،

٣ –التوصيات :

في ضوء نتيجة البحث نوصي :–

١–إدخال استراتيجيات تعليم التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ إذ أكدت البحث الحالي إمكانية تعليم استراتيجيات التفكير الناقد بطريقة مباشرة داخل المنهج المدرسي.

٢–اعتماد إستراتيجية مكفرلاند في تدريس طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ المواد الاجتماعية الأخر .

٣–إعداد دليل لمدرسي المواد الاجتماعية عامة ومدرسي التاريخ خاصة يضم شرحاً تفصيلياً عن استراتيجيات تعليم التفكير الناقد ومهاراته وكيفية تدريسه للطلبة.

٤–عقد دورات تدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة لتمكنهم من التعرف على استراتيجيات التفكير الناقد ومنها إستراتيجية مكفرلاند .

٤– المقترحات :

١–في ضوء نتائج البحث واستكمالا له نقترح :–

٢–أجراء دراسة لمعرفة أثر إستراتيجية مكفرلاند في تدريس مواد اجتماعية أخرى.

٣–استعمال استراتيجيات أخرى من استراتيجيات تعليم التفكير الناقد وبيان أثرها في التحصيل الدراسي للطلاب في مادة التاريخ .

٤–إجراء دراسة مماثلة على عينات اخرى لمراحل دراسية أخرى كالمرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية .

٥–إجراء دراسة لمعرفة أثر إستراتيجية مكفرلاند في متغيرات اخرى مثل الاتجاهات والميول.

المصادر وأجنبية

١- إبراهيم ، عبد الخالق (٢٠٠١) . التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية . الأردن ، عمان : دار عمان للنشر والتوزيع

٢- ـ (٢٠٠٥) . التفكير من منظور تربوي – تعريفه – طبيعته – مهاراته – تنميته – أنماطه . مصر ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة

٣-إبراهيم .مجدي عزيز (٢٠٠٧) . موسوعة المعارف التربوية . مصر ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

٤- الآلوسي ، صائب احمد . آفاق منهجية وتدريسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري ، العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، ١٩٩٠ .

٥-أبو جادو ، صالح محمد علي ، ونوفل ، ومحمد بكر (٢٠٠٧) . تعليم التفكير النظرية والتطبيق . الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٦- أمطانيوس ، ميخائيل (١٩٩٧) . القياس والتقويم في التربية الحديثة . سوريا ، دمشق : منشورات جامعة دمشق

٧-الأمين ، شاكر محمود (١٩٨٨) . طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع معاهد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين . العراق ،بغداد : مطبعة وزارة التربية

٨- البوريني ، عبد العزيز (١٩٩٦) الاسلوب الاستقصائي في تدريس العلوم " ، مجلة رسالة المعلم ، وزارة التربية والتعليم ، مجلد ٧٣ ، العددان ١ و ٢ ٠

٩- بوفام ، جيمس (٢٠٠٥) . تقويم العملية التدريسية (مايحتاج ان يعرفه المعلمون) .(ترجمة : مؤيد حسن فوزي) . فلسطين ، غزة : دار الكتاب الجامعي

١٠-البياتي ، عبد الجبار توفيق ، واثناسيوس ، وزكريا زكي (١٩٧٧) . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . العراق ، بغداد : مطبعة المؤسسة الثقافية العالمية.

١١–جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٩٩) . استراتيجيات التدريس والتعلم . مصر ، القاهرة : دار الفكر العربي .

١٢–جامل ، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠١) . الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي (ط٢) . الاردن ، عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

١٣– الحارثي ، ابراهيم احمد مسلم .(١٩٩٩) تعليم التفكير ، الرياض ، دار الفكر العربي

١٤– الحوري ، مدين ، وآخرون (٢٠٠٩) . أثر استخدام استراتيجية مونرو وسلاتر واستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في الاردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ . مجلة علوم انسانية ، السنة(٦)، العدد (٤١) ،عمان ،الاردن . زيارة (الشهر السادس) ، السنة (٢٠٠٩) على شبكة الانترنت http /./WW W . ULUM . NL

١٢–الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٧) . مهارات التدريس الصفي (ط٢) . الاردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٣– الحمداوي. محمد طعمة كاظم (٢٠١٠) اثر التدريس باستراتيجية مكفرلاند قي التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي

١٤–خضر ، فخري رشيد (٢٠٠٦) . طرائق تدريس المواد الاجتماعية. الاردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٥–الزند ، وليد خضر(٢٠٠٤) . التصاميم التعليمية (ط١) . السعودية ، الرياض.

١٦- زيتون. حسن حسين (٢٠٠٣). أستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم (ط١). مصر ،القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع

١٧- الزاملي ، علي عبد جاسم ، وآخرون (٢٠٠٩) . مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي (ط١). الاردن ،عمان : مكتبة فلاح للنشر والتوزيع

١٨-الدليمي ، احسان عليوي ، و المهداوي ، عدنان محمود (٢٠٠٥) . القياس والتقويم في العملية التعليمية (ط٢) . العراق ، بغداد : دار الكتب والوثائق

١٩- الدباغ ، فخري ، وآخرون (١٩٨٣) . اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين (ط٢) . العراق ، بغداد : دار الكتب والوثائق

٢٠-السالم ، مها حسين (١٩٩٢) . مظاهر السلوك العدواني عند طلبة المدارس المتوسطة . خلاصة ابحاث الندوة العلمية الاولى ، جامعة البصرة – كلية التربية – قسم الارشاد التربوي ، العراق .

٢١- السامرائي ، قصي محمد لطيف . " اثر استخدام الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الادبي في مادة التاريخ " ، ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، ١٩٩٧ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٢١- سعادة ، جودت احمد (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير – مع مئات الامثلة التطبيقية . الاردن ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

٢٢- السعداوي ، محسن علي ، وآخرون (٢٠٠٧) . ادوات البحث في بحوث التربية الرياضية . العراق ، النجف الاشرف : دار المواهب

٢٣-السليتي ، فراس محمود مصطفى (٢٠٠٦). التفكير الناقد والابداعي . الاردن ، أربد عالم الكتب الحديث .

٢٤-الشباب ، فايز فندي (٢٠٠١) . أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في

مادة الجغرافية . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد ، العراق .

٢٥- العتوم، عدنان يوسف، واخرون(٢٠٠٧) تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ط١، دار المسيرة، عمان .

٢٦-العتوم ،عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٨) . علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق) . الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٢٦-غانم ، محمود محمد (٢٠٠٩) . مقدمة في تدريس التفكير. الاردن ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٢٧-الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠٧) . تنمية التفكير الابداعي (ط٣) . الاردن ، عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر .

٢٨- قطامي . يوسف (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الاساسية . الاردن ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .

٢٩-قنديلجي ، عامر (٢٠٠٢) . البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية . الاردن ، عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

٣٠-مرعي ، توفيق احمد ، و الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٩) . طرائق التدريس العامة (ط٤) . الاردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٣١- المغربي ، كامل محمد (٢٠٠٢) . اساسيات البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية . الاردن ، عمان : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع

٣٢-ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط٢) . الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

٣٣-ـ (٢٠٠٢) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط٢) . الاردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٣٤–منسي ، محمد عبد الحليم (٢٠٠٠) . مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية . الاردن ، عمان : دار الصفا للنشر والتوزيع

٣٥–عطوي ، جودة عزة (٢٠٠٥) . اساليب البحث العلمي مفاهيمه – ادواته – طرقه الاحصائية . الاردن ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع

٣٦–علاّم ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) . القياس والتقويم التربوي والنفسي – اساسياته وتوجهاته المعاصرة . مصر ، القاهرة : دار الفكر للنشر والطبع

٣٧–علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩) . القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية (ط٢) . الاردن ،عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

38-Bloom, penjamin, etal.(1971) . Hand book on formative and summative evaluation of student learning mc grow Hill, Newyork.

39-Kubiszy, tom, & Borich. (2000) . "cory educational testing and measurement". Sixth edition, new york, US. A

40-jonnson, & johuson.(1993) . paper of cooperative and individualistic learning of high abilities student achievement self. Esteem and social acceptance the journal of social psychology, vol (133), no(6)

نمط الشخصية السائد وعلاقته بالإتجاهات العصابية (مسايرة ـ عدوان ـ إنسحاب) لدى طلبة جامعة بغداد

أ.م.د.طالب ناصر حسين القيسي
م.د. براء محمد حسن الزبيدي

الفصل الاول

مشكلة البحث:

مما لا شك فيه أن الطالب الجامعي يّعد من بين الفئات التي تعرضت الى كثير من الضغوط ووقعت تحت تأثيرات متعددة سواء أكانت إجتماعية أم ثقافية أم اقتصادية أم سياسية فضلاً عن الكثير من التحديات التي تحيط به سواء أكانت أكاديمية أم عاطفية يضاف إليها المستقبل المبهم وهذه جميعها تبعث إحساساً بالضيق والقلق فكيف الحال إذا كانت الظروف نفسها التي تعرض ويتعرض لها العراق الحبيب مستمرة ولحد الأن.

وإن ما شهده العالم من تغيرات وتطورات لا سيما في سنواته الأخيرة قد أثر في مختلف النواحي السياسية والاجتماعية والتعليمية لذلك مما دفع بعض من الباحثين الى القول ان إنسان اليوم يعيش في عصر يتسم بالإضطرابات النفسية لكثرة المصادرالضاغطة عليه، إذ إنه عصر يتسم بالتعب والإرهاق والعمل فوق القدرة على الإحتمال، وإتساع الطموح والتبدل السريع للقيم والتقاليد والأعراف السائدة وهذه كلها تكون سبباً في الإتجاهات العصابية وبخاصة أذا ما تضافرت مع ما يعانيه الفرد العراقي من ضغوط متعددة.(الزبيدي، ٢٠٠٢: ص٢)

وترى هورناي ان الظروف الحضارية في المجتمع المعاصر لها معنى أكيد في تطور الشخصية ومشكلات العصاب، وان الحضارة الحديثة قائمة على التنافس والفردية الذي يقود الى العصاب. (صالح، ١٩٨٨: ص١١٥)، وتضيف ان هناك

ثلاث خطوط رئيسة يمكن للفرد التحرك وفقها وهي (التحرك نحو الاخرين، التحرك ضد الآخرين، والابتعاد عن الاخرين) وأشارت إلى ان الشخص العصابي تكون أحدى هذه الاتجاهات هي المسيطرة ويبقى الاتجاهان الآخران بدرجة اقل(الزبيدي، ٢٠٠٩: ص٥٧)، ويشير منظروا الانيكرام الى ان كل ثلاثة انماط من الانماط التسعة للشخصية تسلك في احد الاتجاهات الثلاثة، (مع المجتمع، أو ضد المجتمع، أو بعيداً عن المجتمع).(Beesing et al, 1984: p.14)

ومما تقدم سيحاول الباحثان التعرف على نمط الشخصية السائد عند الطالب الجامعي، ومن ثم التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين هذا النمط والإتجاهات العصابية ومعرفة فيما إذا كان طلبة الجامعة يختلفون في نمط الشخصية السائد تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية.

أهمية البحث:

ويعّد موضوع الشخصية من أهم موضوعات علم النفس لأن من يريد أن يتناول دراستها يكون ملزماً بدراسة أوالإطلاع على جوانب النمو كلها سواء الجسمية أم الإنفعالية أم العقلية أم الإجتماعية وما يتعلق بهذه الجوانب من أنشطة ذهنية وحركية وإتجاهات نفسية وإجتماعية تتعلق بتفاعل الشخص مع بيئته كما إنه يتناول الشخص والعوامل المؤثرة في نموه (السامرائي، ١٩٨٨ : ص١٠٩).

لذا تبرز أهمية دراسة أنماط الشخصية كأحد المكونات التي من خلالها ممكن فهم شخصيات الأفراد وما يتمتعون به من خصائص جوهرية وفروق طبيعية ومزايا تفردية يمكن أن يوصف بها الأفراد بشكل مختلف، وبهذا تكون دراسة أنماط الشخصية عاملاً مساعداً في:

- فهم النفس والأخرين.
- التعرف على الطبيعة الفطرية التي خلقنا الله عليها.

- فهم الفروق الفردية الطبيعية بين الناس والتعامل معها بإيجابية.
- زيادة أواصر التواصل وتقوية العلاقات مع الآخرين (الرحو، ٢٠٠٥: ص١٣٥).

وعليه فأن أهمية الإفادة من أنماط الشخصية يكون عن الطرائق الآتية:

الاولى: فهم وإدراك المعلومات عن النفس وحقيقتها، ثم المهارات التي تحتاج الى تحسين وتطوير وفهم الآخرين بصورة عميقة، والتعرف على الفروقات الفردية بين الأشخاص لتحديد مستويات كل فرد وبيان ما يحتاج إليه من برامج تدريبية يمكن أن تسهم في رفع قدرته بهذا الشأن أو تلك الخصوصية.

الثانية:تقبل الفروق الشخصية كما هي، اي إن الفرد يتقبل ذاته كما هي.

الثالثة: التكيف عن طريق تقبل الفرد لذاته وكذلك تقبل الاخرين (تاج الدين، ٢٠٠٨: ص٥٧).

وتعد الأنماط شكلاً من أشكال التصنيف، والتصنيف له وظيفة إقتصادية في العلم، كونه يسهل عملية النظر الى الأحداث والوقائع والأشياء من خلال فئات تجمعها وتختزلها إلى عدد من المفاهيم التي تضفي عليها الصفة الكلية التي تخضع لها الظاهرة أو الظواهر النفسية (Hurlock, 1964 : P.13).

لذا تبرز أهمية البحث الحالي من خلال العمل على توكيد ما طرحته النظريات الحديثة في ميدان أنماط الشخصية لتضاف إلى رصيد النظريات السابقة، إذ إن الإتجاه النظري الحالي قد وضع أساساً يتمثل بالشمولية متجاوز قصور النظريات السابقة، كما يعتقد منظروه الذين صنفوا الأفراد على وفق الدوافع الكامنة والسلوك الظاهر، وسموا هذا بنظرية الانيكرام الشخصية التي تحتوي على تسعة أنماط وهي (المثالي، المعطاء، المؤدي، الرومانسي، المراقب، الفارس، المرهف، المسؤول،

الوسطي). وهذه ممثلة لثلاثة مراكز للشخصية هي (مركز العقل، ومركز القلب، ومركز البدن) على الترتيب (Freedman, 1996: p.1-5).

فالعصاب يعد إضطراباً وظيفياً(Functional) للشخصية ويؤثر في الإتزان الإنفعالي للشخص وسعادته ومدى رضاه عن حياته بشكل عام، ويصفه البعض بأنه حالة تقع بين الشخصية السوية من جهة، والشخصية الذهانية من جهة أخرى، أي إن التدرج يبدأ بالسواء ثم العصاب ومن ثم الذهان، ولا توجد حدود فاصلة أو حادة بين المستويات الثلاثة المذكورة . فالعصاب يمثل أعراضاً موجودة عند الأسوياء، تزداد شدتها عند الذهانيين وتشير الى مدى تصدع الشخصية وبعدها عن الواقع، وإن الفارق الجوهري بين العصابي والذهاني هو أن الأول يبقى متصلاً بالواقع من حوله مستبصراً بإضطراباته، على عكس الذهاني الذي يبتعد كثيراً عن الواقع ويضطرب لديه الإنفعال والقدرات العقلية (العبيدي، ١٩٩١: ص٢٩).

ويؤدي العصاب الى حدوث إضطرابات في نفسية المريض أو شخصيته مما يتسبب في تغيير أجواء مزاجه وسلوكه العام ونظرته الى الحياة و ما يحيط به (محمد، ١٩٨٩: ص٣٣).

وأشارت هورناي (Horney) الى أن العلاقات بين الناس سواء أكانت نحوهم أم ضدهم أم بعيدة عنهم تعد النواة للعصاب (عباس، ١٩٨٢: ص١٦٢).

كما بين أدلر (Adler) أن العصابيين هم أولئك الأفراد الذين لا يمتلكون شعوراً بالإهتمام الإجتماعي ، وإعتقد يونغ (Yung) أن العصاب ينتج من العقد المكبوتة في اللا شعور التي هي عبارة عن مجموعة من الخبرات ، وأشار فرويد (Freud)الى أن الشخصية العصابية هي ميدان الصراع ، وأن الكثير من القوة والدوافع تصطدم بدورها مع ميدان البيئة الإجتماعية وإن العصاب النفسي ينشأ عن الصراع الشديد بين مكونات الشخصية الثلاثة الهو(Id) والأنا (Ego) والأنا الأعلى

(Super Ego)، أما كيلي (Kelley) إذ بين أن الشخص العصابي إعتاد على إستعمال بنى أو طرائق غير صحيحة أو غير صادقة مما يؤثر في تفاعله مع الأخرين.(اللامي، ١٩٩٨: ص٣-٥)، ويشير دولار وميللر الى أن العصاب نتاج لخبرة فرد وسلوك متعلم يخضع لقوانين التعلم، فهو يحدث نتيجة الصراع بين دافعين قويين يقودان الى إستجابة مناسبة (باترسون، ١٩٨١: ص٢٩٩)، ويرى أيزنك أن العصاب هو مجرد عادة خاطئة نتيجة تجارب وظروف تركزت على طريق المنعكسات الشرطية المتعددة، وأن لا علاقة للعصاب باللا شعور والكبت ولذلك فإن المريض العصابي يمكن معالجته بإطفاء العادة المريضة وتأسيس عادة جديدة صحيحة أو بناء سلوك طبيعي جديد في محل السلوك الخاطئ (الدباغ، ١٩٨٦: ص٩٢)، ويربط روجرز بين العصاب ومفهوم الذات فيقول أنه نتيجة عدم تطابق السلوك مع الذات إذ يشبع الفرد حاجته اللا شعورية بوسائل سلوكية تتفق مع مفهوم الذات لديه (عبدالله، ٢٠٠٧: ص٢٠٥).

ويغلب على حالات العصاب تعدد الأعراض وتنوعها ، إلا أن العصابي بظهور أكثر من عرض يتميز بها سلوكه، فالطالب الجامعي أثناء دخوله المرحلة الجامعية يجد نفسه بحاجة إلى مجموعة من الأنماط السلوكية التي تتفق و الفكرة الصحيحة عن العالم المتطور الذي يعيش في إطاره فيصوغ نفسه تبعاً لما يراه في الآخرين، وهذا ما يسميه فرويد بالإنصياع للجماعة والإندماج بها يخفف من القلق والتوتر الداخلي، و هو ما أطلق عليه فروم (المسايرة الآلية)، كما دعته هورناي (الخضوع العصابي) وعليه فإن الإنتماء إلى الجماعة و التمسك بها يدرأ عن الفرد العديد من المشاكل والأزمات والإضطرابات النفسية، فقد تكون للفرد آراء و نظريات لا تنسجم كلياً مع آراء ونظريات جماعته، لكنه يقف عند حدودها العامة ويتعايش في

إطارها لأن أرباحه النفسية أكبر من خسائره الشخصية (الدباغ، ١٩٧٧: ص ١٠٥).

ويرجع الكثير من علماء النفس أسباب خروج الفرد على المعايير الإجتماعية إلى عوامل سيكولوجية إذ تتعلق بالفروق الفردية بين الأفراد وخصائص شخصياتهم، فمنهم من يتقبل الضغوط الواقعة عليهم وينصاعون لها، في حين يرفضها البعض الآخر ولا يلتزمون بها (عمر، ١٩٨٨: ص٦٦-١٦٧).

ووجد (ماكورد) أن قلة الحب وضعف التعاطف ونبذ الآباء للأبناء نبذاً قاسياً، تعد كلها من المسببات الأولية للعدوان والسلوك المعادي للمجتمع ووجد في دراسات عديدة، أن هناك إرتباطاً بين السلوك المعادي للمجتمع وعدم ثبات الآباء في أنظمة تأديبهم، وفي طرائق تعليمهم تحمل المسؤولية تجاه الأخرين، فضلاً عن ذلك فإن أباء الأبناء العدوانيين هم أيضاً من أرباب الشخصيات العدوانية أو المعادية للمجتمع (العيسوي، ٢٠٠٠: ص٤٢).

وأشارت نتائج البحوث التتبعية الى أن الأشخاص العدوانيين في الطفولة يرتبطون بسلوك معاد للمجتمع في مرحلة الرشد، إذ إن فرصهم محدودة جداً لكسب أهداف مرغوبة إجتماعياً، كذلك الأشخاص ذوو العدوانية غير المباشرة (الخداع) هم أكثر عرضة للنتائج السلبية المتعددة مثل(القلق، عدم الشعور بالأمن، ولديهم تقدير الذات الواطيء والشعور بالوحدة، عدم تقبل الآخرين لهم، ولديهم شعور بالكآبة اكثر من أقرانهم (العاديين) (Farrington, 1994: pp. 381-459).

فضلاً عن ذلك هناك بعض الأسباب التي تدفع الطالب الى الإنسحاب تعد مؤشراً لعلاقاته الإجتماعية إذ لا بد من التعرف على حاجاته الأساسية التي تقف وراء هذا السلوك، وهذا ما أكده(ماسلو) من أن حالات عدم التوافق تتولد عن إحباط الحاجات الأساسية وعليه فأن إحباط الحاجات الأساسية يجعل الفرد متذمراً من الحياة

ويشعر بالفراغ والملل والرغبة في الإبتعاد عن الأشخاص المحيطيين به(Dicaprio& Nicholas, 1976: pp. 143-145).

فإذا ما تركت هذه الحاجات دون إشباع قد يؤدي به الى إضطراب في سلوكه، إذ يرى موراي إنه عندما تستثار الحاجة فأن الفرد يكون في حالة صراع وتوتر، فإذا ما أنكر عليه المجتمع الذي يعيش فيه سواء أكان مجتمع الأهل أم الأقران، إشباع حاجاته فقد يرغب الانفصال عنه متخذاً من الإنسحاب والعزلة وسيلة لذلك (واردورث، ١٩٩٠: ص٢٤٢).

وعلى وجه العموم فأن الشخص العصابي يتميز بعدم القدرة على التوافق النفسي والتوافق الإجتماعي كما إنه في كثير من الحالات يمثل خطراً على نفسه أو على المجتمع، فهو شخص يكون فريسة لطرائق تعبير لا شعورية متكررة على الرغم من رغبته في التخلص منها، إذ يطلب المعونة من نفسه في أغلب الأحوال (الجسماني، ١٩٩٤: ص٢٩٤).

وتتضح مما سبق أهمية نمط الشخصية في علاقتها بالإتجاهات العصابية، مما يجعل دراستها وتحديد العوامل المؤثرة فيها سلباً وإيجاباً مهمة أساسية للباحثين في مجال علم النفس والتربية، ولا سيما حينما تدرس هذه العوامل في مرحلة الشباب.

وتبرز أهمية البحث الحالي فيما يأتي :

١. إن دراسة نمط الشخصية وعلاقته بالإتجاهات العصابية من قبل شريحة مهمة تؤدي دوراً مهماً للمجتمع، إذ أن الإهتمام بهذه الشريحة يعد أمراً هاماً في توخي الإتجاهات السلبية التي تؤثر في قدرات الأفراد وتضعفها، والإلتزام بما يؤدي الى شحن الطاقات نحو الإجراءات التي تعزز السلوكيات الإيجابية وهذا بدوره يؤدي

الى تهيئة ملاكات مؤهلة فنياً وعلمياً لتتبؤ مناصب ومواقع مختلفة ذات تأثير في حياة المجتمع بشكل عام.

٢. إن البحث له أهمية كبيرة من دراسة العلاقة بين نمط الشخصية السائد والإتجاهات العصابية فعن طريقها يمكن تحديد الأشخاص (الطلبة) من ذوي النمط المعرض للإصابة بالأمراض النفسية وتأثيرها على قدرتهم في الأداء بمجالات الحياة المختلفة ويمكن وضع برامج تعليمية مناسبة لهم ومعاملتهم معاملة خاصة.

٣. ان أهمية هذه الدراسة تكمن في القدرة التنبؤية لبيان أي من الإتجاهات العصابية أكثر إسهاماً في شيوع نمط الشخصية السائد، وهذا بحد ذاته مؤشر قوي يلفت النظر الى إتخاذ الأجراء المناسب لتسيير الأمور بالإتجاه الإيجابي عندما نريد تقويم الشخصية بما ينفع الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه.

ومن خلال ما تقدم نرى ان موضوع البحث مهم ويستدعي المتابعة والدراسة بغية الوصول الى النتائج التي ستكون ضمن الرصيد العلمي الذي تفيد منه الجهات المختصة.

أهداف البحث:

١. التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة جامعة بغداد.
٢. التعرف على مستوى نمط الشخصية السائد.
٣. معرفة الفروق ذو الدلالة الإحصائية في نمط الشخصية السائد تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور/إناث)،والتخصص (علمي/إنساني)، والمرحلة (أولى/رابعة).

٤. معرفة مستوى الإتجاهات العصابية (مسايرة . عدوان . إنسحاب) لدى طلبة جامعة بغداد.

٥. معرفة العلاقة بين نمط الشخصية السائد والإتجاهات العصابية لدى طلبة الجامعة.

فروض البحث:

بعد الإطلاع على الإطار النظري الذي يتعلق بمفاهيم هذه الدراسة، كذلك الإطلاع على الدراسات السابقة التي تتعلق بأنماط الشخصية والإتجاهات العصابية، تم التوصل إلى الفرضيات الآتية:

١. يختلف نمط الشخصية السائد عن الأنماط الثمانية الأخرى.

أ- توجد فروق بين النمط السائد والنمط المثالي.

ب- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط المعطاء.

ت- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط المؤدي.

ث- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط الرومانسي.

ج- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط المراقب.

ح- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط الفارس.

خ- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط المرهف.

د- توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين النمط السائد والنمط المسؤول.

٢. لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لطلبة الجامعة والوسط الفرضي على مقياس النمط السائد.

٣. لا توجد فروق في النمط السائد بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة.

٤. لا توجد فروق في النمط السائد بين الطلبة من التخصص العلمي واقرأنهم من ذوي التخصص الإنساني.
٥. لا توجد فروق في النمط السائد بين الطلبة من ذوي الصفوف الأولى وأقرانهم من ذوي الصفوف الرابعة.
٦. لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لعينة الطلبة والوسط الفرضي لمقياس الإتجاهات العصابية (مسايرة . عدوان . إنسحاب).
أ- لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لعينة الطلبة والوسط الفرضي لمقياس المسايرة.
ب- لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لعينة الطلبة والوسط الفرضي لمقياس العدوان.
ت- لا توجد فروق بين المتوسط الحسابي لعينة الطلبة والوسط الفرضي لمقياس الإنسحاب.
٧. يوجد هناك منبئ منفرد من منبئات الإتجاهات العصابية يمكن أن يسهم في النمط السائد لدى عينة البحث من طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد من الدراسات الأولية فقط ضمن الدوام الصباحي لكلا الجنسين (ذكور/ إناث) وللأختصاصين العلمية والإنسانية ومن للصفين (الاول/الرابع) للعام الدراسي (٢٠٠٩– ٢٠١٠).

تحديد المصطلحات:

أولاً: نمط الشخصية Personality type

عرفه فريدمان (Fredman, 1996):

"بأنه يشكل نقطة أو بعد من أبعاد الشخصية التسعة المكونة للشخصية ككل، وتكون على الغالب متفاعلة فيما بينها بصورة ديناميكية ويحوي كل منها على ثلاثة أنماط للشخصية" (Fredman, 1996, p.1).

وتبنى الباحثان تعريف جيروم فريدمان، وذلك لأنه تعريف النظرية المتبناة التي سيتم إعداد أداة البحث في ضوئها.

ثانياً: **الإتجاهات العصابية Neurotic Attitudes**

عرفتها هورناي (Horny, 1974):

" إتجاهات قسرية يكون الفرد فيها مصاب بالقلق العصابي مجبراً على إتخاذ أحد المسارات الثلاث – المسايرة "التحرك نحو الأخرين" – العدوان "التحرك ضد الأخرين" – الإنسحاب "الإبتعاد عن الأخرين". (Millon& Millon, 1974: P.55).

وتبنى الباحثان تعريف كارين هورناي، وذلك لأنه تعريف النظرية المتبناة التي سيتم إعداد أداة البحث في ضوئها.

الفصل الثاني
الاطار النظري

في البدء يجب معرفة أصل نظرية الانيكرام التي تختص بأفكارها مؤسسة الانيكرام لتغطي الميادين الفلسفية والعلمية كلها، وكلمة الانيكرام مشتقة من الكلمتين اللاتينيتين (Ennea)، وتعني تسعة و (Gramos) وتعني مخطط أو رسم بياني، وبجمع الكلمتين (Enneagram) تصبح بمعنى (المخطط التساعي)، إذ إن نظرية

الانيكرام طُرحت بشكل مخطط يحوي تسع نقاط محددة، هي عبارة عن أنماط للشخصية، ولكل من هذه الأنماط مشاعر، وإتجاهات، وقيم روحية مختلفة عن النمط الآخر، ويحدد كل نمط بوساطة الدوافع، والأفكار الداخلية التي تظهر في السلوك اليومي للفرد(Freedman, 2004: pp. 3-5)، إذ إنها إحدى الأدوات التي تؤدي الى زيادة طاقتنا الذاتية (الانتباه الذاتي) وهو أسلوب الشخصية ذات الطراز الأنيكرامي، فالنظام الذي يّعين الأنواع التسعة للشخصية ونقاط القوة والضعف فيها، والتي يمكن إستعمالها كخارطة طريق لتحسين الأداء(Sikora, 2008: p.1) ، وهي ملخص لمذهب قديم جداً يعود إلى الصوفيين الذين كانوا يستعملونها على وفق نظام معتقداتهم وقد إستعملت أفكارها في البداية مقصورة في فهمها على جورج كيرجيف (George Gurdjieff) عام(١٨٦٦ – ١٩٤٩)، وسعى بإحاطة الغرب بمعرفة نظام الانيكرام(Condon, 2004: pp. 1-3)، وأشار الى أن هناك طبيعتان للشخصية، الأولى عبارة عن صورة لأنفسنا والتي عرفناها من الآخرين وهي (الطبيعة الخيالية)، والأخرى طبيعة الإنسان الحقيقية (الجوهرية)، هدفه في ذلك هو مساعدة الناس التخلص من الطبيعة الخيالية غير الحقيقية، وعليه فإن الجوهرية هي الغالبة، وقام بتوزيع الأنماط التسعة على ثلاثة مراكز وشبهها بالطوابق الخاصة بالبنايات، إذ إن الطابق السفلي يختص به الأفراد الذين يقعون ضمن الأنماط (المثالي، المسؤول، الوسطي) والذي أسماه بالمركز الحركي، والطابق الوسطي يختص به الأفراد الذين يقعون ضمن الأنماط (المعطاء، المؤدي، الرومانسي) الذي سمي بالمركز العاطفي، أما الطابق العلوي يختص به الأفراد الذين يقعون ضمن الأنماط (المراقب، الفارس، المرهف)، الذي سمي بالمركز العقلي.

ثم نقلت هذه الأفكار في منتصف القرن العشرين من قبل أوسكار أكازو (Oscar Ichazo) وهي إحدى طالبات (كيرجيف)، إذ ظل نظام الشخصية الذي

طرحته قائماً على مذهب (كيرجيف)، ودرّست (أوسكار) هذا النظام للكثير من الطلبة في وكان كلاوديو نارنجو (Claudio Naranjo) من أبرزهم، (Johnson, 2002: pp. 1-5)، ومن ثم طرأت على هذا النظرية تغييرات كثيرة تمثلت بضم الأفكار الحديثة في علم النفس ، وظهرت في كتابات كل من نارنجو، وهيلين بالمر (Helen Palmer)، وكاثي هارلي (Kathy Hurley)، وثيودور دونسن (Theodorre Donsson)، و دون ريسو (Don Riso) ، ورش هيودسن (Russ Hudson).

وبشكل عام يؤكد منظرو الانيكرام على تقسيم الشخصية إلى ثلاثة مراكز أساسية هي:

١. **مركز المشاعر (Feeling Center).**
٢. **مركز التفكير (Thinking Center).**
٣. **مركز الغريزة (Instinct Center).**

ويحوي كل واحد من هذه المراكز على ثلاثة أنماط من الشخصية ، ويسلك الفرد بصورة رئيسة عن طريق واحد من هذه الأنماط التسعة في المراكز الثلاثة للشخصية، وتطغى السمات النفسية المكونة لهذا النمط على شخصية هذا الفرد في معظم الأوقات، والأنماط التسعة هي: (المصلح، المساعد، المنجز، المتفرد، الباحث، المخلص، المتحمس، القائد، صانع السلام).

وتؤكد نظرية الانيكرام على عدم وجود نمط شخصية خالص ، إنما يكون النمط عبارة عن خليط من نمط الشخصية الرئيس، وأحد النمطين المجاورين له في المخطط الدينامي للانيكرام، والموضح في شكل (٢)، ويطلق على هذا النمط الثاني بالنمط الثانوي أو الجناح (Callahan and William, 1992: p. 112)، فمثلاً النمط المراقب الذي هو (رئيس) يكون له نمط الثانوي أو ما يسمى بالجناح وهما

(الرومانسي) أو (الفارس) أو الاثنين معاً، وقد لا يكون لفرد ما نمط ثانوي أو جناح قوي، إذ يشير لينيت (Lynette) إلى أنه حينما لا يستطيع السلوك المعتاد مواجهة ومعالجة الضغط والقلق، فإن عمليات الطاقة تتحرك إلى النمط المجاور، ويساعد هذا في مواجهة الضغط والقلق، ويدعى هذا النمط المجاور بالنمط الجناح، فمثلاً النمط (المرهف) وقد يأخذ النمط (الفارس) أو (المسؤول) جناحاً له في الوقت الذي يبقى يتصرف على وفق نمطه الرئيس ويأخذ بآرائه (Shepard ,2006:p.18).

ويشير جيروم فريدمان (Jerome Freedman) إلى أن الانيكرام عبارة عن شكل يصف تسعة أنماط للشخصية وثوابتها العقلية والعاطفية الخاصة بالانتباه والاستحواذ المسبق، كما يقوم بتقسيم شخصياتنا إلى تصنيفات عاطفية منفصلة من أجل فهم سلوكنا بشكل أفضل وتحديد نقاط القوة والضعف في الشخصية لمساعدتنا في كشف طريقنا بشكل صحيح، كما تساعد في التعرف على الحالات التي يكون فيها التصرف خارج نطاق الشخصية إي عندما نكون في حالة شد وتوتر وضغط شديد، ويؤكد أن لكل نمط رغبة قوية متأصلة في المفهوم الذاتي للفرد وتأثر كلياً على سلوك الفرد، وتكون القوة التي تكون الشخصية هي عبارة عن مزيج من التكيف والدفاع من أجل حماية الفرد وإضفاء معنى على حياته، وأن العمل على استكشاف هذه القوة ومعرفة الطريقة التي من خلالها نستطيع التأثير في المشاعر والأفعال والتصرفات يساعد على أن يصبح في حاله أكثر صحية وإنتاجية وإظهار صورة أفضل عن نمطه. (Freedman, 1996: pp. 3-4)

ويقسم فريدمان الشخصية الإنسانية إلى ثلاثة مكونات أو ما يسميه بالمراكز الثلاثة للذكاء (The three center of Intelligence) وهي التي يسلك الفرد عن طريقها وغالباً ما تكون متفاعلة فيما بينها بصورة دينامية، وهي:

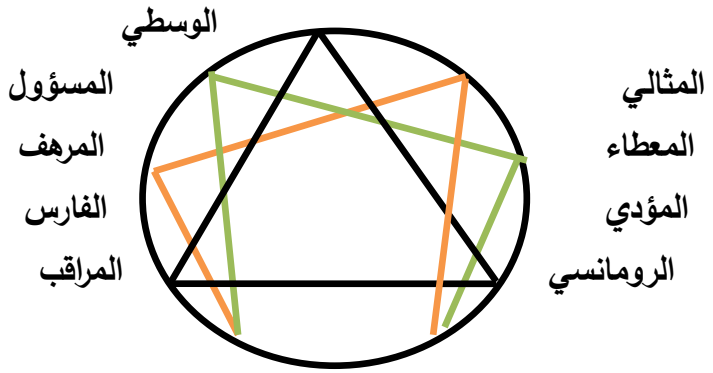
أولاً: مركز الرأس أو العقل The head or intellectual center

ثانياً: مركز العواطف أو القلب The heart or emotional center

ثالثاً: مركز البدن The body or physical center

(Freedman, 2004: pp. 1-2)

ويضيف فريدمان أن كل مركز من المراكز يحتوي على ثلاثة أنماط للشخصية، ومن ثم يتكون لدينا ما مجموعه تسعة أنماط للشخصية، وفيما يتعلق بتلك المراكز الثلاثة (الرأس، والعواطف، والبدن) فهو يؤكد على أنها متفاعلة داخل النفس البشرية، وما الأنماط التسعة الإ انعكاس لهذه المكونات الثلاثة التي تتشكل منها الشخصية الإنسانية، وفيما يأتي شرح مختصر لهذه المراكز الثلاثة وما تحتويه من أنماط للشخصية وشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١) أنماط الشخصية الانيكرام والعلاقة فيما بينها

أولاً: مركز الرأس أو العقل

يشير فريدمان إلى ان هناك ثلاثة أنماط للشخصية في مخطط الانيكرام وأنها أنماط عقلية، وهي نمط المراقب والمرهف والفارس، إذ تتميز هذه الأنماط بأن ردود أفعالها الانفعالية تتمحور حول الخوف، " والمقصود بالخوف هنا بنوعيه الحقيقي والخيالي"، أي بوجود المثير الحقيقي أو الأوهام والتخيلات التي تسيطر على مخيلة الفرد"، ذلك الخوف المقرون بقيام الشخص في الوقت نفسه بالبحث عن طريق البيئة المحيطة به عن المواقف المهددة أو المخفية منها، وكما يوضح فريدمان يكون لدينا نوع من المداخلة والازدواجية لدى أصحاب هذا النمط، فهم يكونون انفعال الخوف في داخلهم وفي الوقت نفسه يسعون وراء مصادره، ولكن حين يسعون وراء مصادر الخوف فإن الغرض منه هو ليس لمواجهة الخوف والتغلب على مصادره فقط إنما لتجنبه أو قمعه في كثير من الأحيان وهي كما يأتي.

١. **نمط الشخصية المراقب The observer Personality type**

يهتم الشخص الذي يحمل هذا النمط بالخصوصية والوقت، والميل إلى مراقبة الآخرين وتجاربهم وخبراتهم، والعيش بسلام ضمن الإطار الخاص بهم وتحليل ما كانوا يشعرون به، وكمحصلة لذلك يكون بإمكانهم تكوين (صورة كبيرة) عن ما هو أمامهم وإدارة المنظمات الكبيرة وهم خلف الكواليس،وتتثمل العاطفة الأساسية لأصحاب هذا النمط في إستثمار الوقت والممتلكات، أما بالنسبة لصفتهم الأساسية فتتمثل في الإنسحاب.

٢. **نمط الشخصية الفارس: The Trooper Personality Type**

ينخرط الشخص الذي يحمل هذا النمط في العديد من الفعاليات وبشكل ديناميكي وذلك بسبب تأكد الأفراد المحيطين به مما يفعله، فهو مخلص في تقديم المساعدة للآخرين، وتتمثل العاطفة الأساسية في الخوف من

كل شيء مما يجعلهم في حالة حرص ويقظة دائمة وهو كما يسميه فريدمان "المخلص الرهابي" (Phobic Loyalist) ويقصد به الأشخاص الذين يقومون بفعل اي شيء يجنبهم الشعور بالخوف وكل ما يبقيهم بعيدين عنه، فتراهم يبذلون قصارى جهدهم من أجل الشعور بالأمان وذلك بمحاولتهم اكتشاف البيئة المحيطة بهم لتشخيص مصادر الخوف أو كفها وتحييدها متى ما كانت وشيكة الحدوث، أما النوع الأخر فهو المبتعد عن مصادر الخوف وهو ما أطلق عليه "المخلص الرهابي ـ المضاد" (The Counter- Phobic Loyalist) وأصحاب هذا النمط لا يبتعدون عن مصادر الخوف،إنما يعيشون في أجواء الخوف متفادين الشعور به في الوقت نفسه، أما النسبة الأساسية فتتمثل في كونهم يتساءلون عن كل شيء ضمن نطاق حياتهم مراراً وتكراراً.

٣. نمط الشخصية المرهف The Epicure Personality Type

يسعى الشخص في هذا النمط دائماً وراء المتعة والسرور ويبحث دائماً عن البدائل الايجابية، كما يحب الأشياء الجديدة في الحياة ويصارع من أجل البقاء، والعمل على تحويل النتائج السلبية الى الايجابية، وعاطفتهم الأساسية في كونهم تواقون الى الحياة الرغيدة، أما السمة الأساسية تتمثل في تفادي كل ما يؤلم. (Freedman, 2004: pp. 3-5).

ثانياً: مركز القلب أو العواطف.

يتكون هذا المركز من ثلاثة أنماط هي نمط الشخصية (المؤدي، الرومانسي، والمعطاء)، وأوضح بأنها تقوم على هيمنة الاهتمام بالصورة التي يظهر عليها أمام

الآخرين ذلك أن استجابتهم الانفعالية مصدرها الصورة التي يعكسونها للآخرين، فهم يتعاملون مع المحيط عن طريق المشاعر أو بالأحرى الكيفية التي يشعرون بها، وهي كما يأتي:

١. نمط الشخصية المعطاء The Giver Personality Type

يسعى الشخص ضمن هذا نحو الحب والقبول عن طريق مساعدة الآخرين وبشكل مخفي، وامتلاك قدرة للتعاطف مع الآخرين والشعور بما يحتاجه الآخرون، بحيث يتم تميزهم بالأداء الجيد والإستجابة بكل محبة ورغبة صادقة، والميل إلى تقديم الرعاية الميزة بغض النظر عن حاجاتهم الذاتية، وعاطفتهم الأساسية هي الشعور بالفخر عندما يبدون مساعدتهم للإفراد، أما سمتهم الأساسية عن طريق تقديم الحب وجعل أنفسهم لا غنى عنهم بالنسبة للآخرين.

٢. نمط الشخصية المؤدي: The Performer PersonalityType

الشخص ضمن هذا النمط يكون متجهاً نحو النتيجة وإقحام نفسه نحو انجاز المهام والإفادة القصوى من الحياة، يمتازون بسهولة التأقلم مع الآخرين لإنجاز المهام، كما أنهم قادة جيدين يعملون كثيراً لتحقيق مصالحهم، عاطفتهم الأساسية خداع الذات، والسمة الأساسية تكمن في إحداث الأمور التي تظهرهم بالمظهر الحسن.

٣. نمط الشخصية الرومانسي: The Romantic PersonalityType

يهتم الشخص الذي يحمل هذا النمط كثيراً بمفهوم الحياة وقوتها وخاصة في العلاقات، ويغير نفسه متميزاً وبشكل خاص، ومنجذباً نحو العالم بمعالم الفنية والحسية، كما يكون متعاوناً في مجال مساعدة الأصدقاء

خلال الأوقات العصيبة، أما العاطفة الأساسية تتمثل في الانجذاب نحو المعالم المحزنة، أما السمة الأساسية فهي التعلق الشديد بالأشياء ليكونوا في عالم آخر غير الذي يعيشون فيه. (Freedman, 2004: pp.2-3).

ثالثاً: مركز البدن

ويشير فريدمان الى أن جوهر الاستجابة الانفعالية لمن هم ضمن الأنماط الجسمية هو الغضب بأشكاله كافة وفيما يأتي استعراض لتلك الأنماط وهي:

١. نمط الشخصية المسؤول: The Boss Personality Type

فالشخص الذي يحمل هذا النمط تمتلكه رغبة السيطرة وأن يكون في موقع المسؤولية، ويمتاز بالتعبير الصريح عن غضبه في اللحظة، إذ ليس لديه تأنيب للضمير عند التعبير عن الغضب الذي يكون غالباً في صورة سلوك غير ملائم، كما يميلون إلى فعل شيء حازم في مسار حياتهم وكمحصلة لذلك غالباً ما يستطيعون الضغط على الإفراد والانخراط في مجالات الحياة كافة وفيما يخص المال، والجنس، الغذاء، القوة، وما شابه، أما على الجانب الايجابي فهم قادة بارزون ويزرعون أواصر الثقة في نفوس الآخرين لأتباعهم، العاطفة الأساسية تتمثل في الحاجة إلى النفوذ والسيطرة على المواقف.

٢. نمط الشخصية الوسطي: The Mediator PersonalityType

يستطيع الشخص الذي يحمل هذا النمط فهم أفكار وأراء الآخرين كافة دون التمسك بفكرته الخاصة، وبالنتيجة يقضي معظم وقته في أداء مهام غير أساسية ومتابعة البرامج التلفازية حتى ساعات متأخرة من الليل، ويكون غضبه في صورة عدوان سلبي Passive-Aggressive والرغبة في فعل أي شيء يجنبه الشعور بالغضب أو

بالأحرى يجنبه التعبير الصريح والمباشر عن الغضب، تتمثل عاطفتهم الأساسية في كونهم غير مبالين ومكترثين لحاجتهم الخاصة، أما سمتهم الأساسية فتتمثل بنكران الذات من أجل الإندماج والتوحد مع أنماط الشخصية الأخرى في مخطط الانيكرام.

٣. نمط الشخصية المثالي: The Perfectionist PersonalityType

يسعى الشخص الذي يحمل هذا النمط دائماً نحو الأمور المثالية داخل نفسه والمثالية ذاتها عند الأخرين ويميل الأفراد الذين يتصفون بهذا النمط بالميل نحو الأمور المستقيمة، والإصرار على المثالية بحيث يمكن جعلهم مدراء ممتازون وقادة مشاريع لامعون، وعندما لا تكون الأمور في مسارها الصحيح، تنتابهم مشاعر الامتعاض تجاه الآخرين إذ يقوم الفرد هنا بتحويل ذاتي للغضب ويأخذ طابع البحث عن كل ما هو متكامل ومثالي في البيئة المحيطة بهم، لأن الفرد هنا ينشد النظام والترتيب والمعيارية في كل شيء سواء الأفكار أو الأفعال أو حتى المشاعر، عاطفتهم الأساسية الغضب، أما السمة الأساسية فتتمثل في فكرتهم القاضية بكيفية ما تكون عليه الأمور (Freedman et al., 1995: pp. 1-6).

- **الإتجاهات العصابية (Neurotic Attitudes)**

إتفق علماء النفس الاجتماعي على ان للاتجاهات أهمية خاصة، لأنها تكون جزءاً مهماً من حياتنا ولأنها تؤدي دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية.

أن المفهوم الرئيس في نظرية هورناي هو القلق الأساس وتعني به مشاعر الانفصال والعجز في عالم يتسم بالعدائية والمنافسة في الحضارة الحديثة

(Sternberg, 1998: p.573) والذي تقصد به القلق الأولي الطبيعي تفريقا له عن أنماط القلق الأخرى الموضوعية أو العصابية الناتجة من القلق الأساس نفسه، الذي ينتج من اكتشاف الفرد لعجزه في مواجهة الوالدين والكبار الذين يجد نفسه مضطراً للإعتماد عليهم، مما يظهر لديه القلق الذي يتمثل في الإهمال والرفض الذي يعد أساسياً في نشؤ مشاعر الكراهية للآخرين التي يضطر إلى كبتها نتيجة للعلاقة الاعتمادية التي بناها مع الآخرين، فضلاً عن تناقض مشاعر الكراهية مع مشاعر الحب نحوهم، يستثير القلق الأساس كفاح الفرد للتغلب على مشاعر عدم الأمن العجز والرفض عن طريق تحقيق الذات (هورناي، ١٩٨٨: ص١٣).

كما إهتمت هورناي بالعصابية على نحو كبير واعتقدت أن، لكل شخص قوى بنائية وتدميرية في شخصيته ولكن تسود القوى التدميرية في العصابي، وتركز فكرتها حول العصابية على معالجة الحاجات والصراعات العصابية، ولكي تكون الحاجة عصابية يجب ان تشمل أربع خصائص هي:

١. إذا كانت إجبارية.
٢. إذا كانت مبالغ بها.
٣. إذا كانت عامة جداً.
٤. إذا لم تكن قابلة للإشباع.

كما وترى ان هناك ثلاثة خطوط رئيسة يمكن للفرد التحرك وفقها وهي (التحرك نحو الآخرين) و(التحرك ضد الآخرين) و(الابتعاد عن الآخرين)، إذ أشارت الى أن الشخص العصابي تكون إحدى هذه الاتجاهات هي المسيطرة ويبقى الاتجاهان الآخران بدرجة أقل، فكل تحرك بالنسبة للفرد العصابي يكون قائماً على واحد من العوامل المكونة للقلق الأساس (الزبيدي، ٢٠٠٩: ص٥٧)، التحرك نحو الآخرين بسبب الضعف والعجز ولإشباع حاجات الحب والقبول، والتحرك بعيداً عن

الآخرين عن طريق الإنسحاب لخلق الكفاية والاستقلالية، والتحرك ضد الآخرين بفعل العداء لإرضاء حاجات القوة والسيطرة (Oltmanns& Emery, 2004: p. 593).

وترى هورناي أن هناك عشر حاجات عصابية تؤدي بالفرد الى الاستجابة بطريقة من الطرائق الثلاث المذكورة والحاجات هي (التعاطف والاستحسان، والحاجة الى الشريك، وتقييد حياة الفرد بحدود ضيقة، والقوة أو السيطرة، واستغلال الآخرين، والمكانة الاجتماعية المرموقة، والإعجاب الشخصي، والتحصيل الشخصي، والكفاية الذاتية والاستقلالية، والكمال)، وتؤكد بأن لدينا كلنا نزعة لتكرار الطرائق الثلاث، فإذا عجزنا عن مواجهة الصراع فإننا نجمد على واحد منها بشكل عصابي **(Maltby et al., 2007: p.62-63)**

وقامت هورناي بتجميع تلك الحاجات العصابية على الاتجاهات العصابية الثلاثة وعلى النحو الآتي:

١. **المسايرة:** التي تتضمن الحاجات الاولى، الثانية، الثالثة.
٢. **العدوان:** التي تتضمن الحاجات الرابعة، والخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة.
٣. **الإنسحاب:** التي تتضمن الحاجات التاسعة، والعاشرة، والثالثة، إذ أضافت الثالثة (تقيد حياة الفرد بحدود ضيقة) لأنها تحسم وهم الكمال والاستقلالية التامة (Boeree, 2006: p. 94).

وبينت هورناي ان هذه التحركات التي أسمتها بالحلول العصابية هي السعي للحصول على الحرية، وتمثل محاولة العصابي التعامل مع صراعاته الداخلية، لكنها غير صالحة لأنها قائمة على تصور مثالي أكثر منه إدراك حقيقي للذات، إذ إن التعارض والتضاد بين هذه النزعات الثلاث هو الصراع الذي يشكل جوهر العصاب

الذي هو عبارة عن أنماط واتجاهات جامدة في استجابات الفرد، فحين يواجه الفرد قيماً متعارضة في مجتمعه بسبب التعقيدات الثقافية، وعدم إنسجام القيم والمثل الاجتماعية، فإنه يستجيب لها بشكل جامد يوقعه في القلق، بسبب عدم قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة (الزبيدي، ٢٠٠٩: ص٥٨).

كانت دراسة واغنر ٢٠٠١ (Wagner) تهدف إلى أعداد مقياس لأنماط الشخصية التسعة، الذي يتكون من (٩) فقرات تمثل الأنماط التسعة على وفق منظور الانيكرام (WEPSS)، وكان مجموع الكلمات في الفقرات جميعها هو (٢٠٠) كلمة، يختار منها المفحوص الفقرة الأقرب إلى نفسه أو يشعر أن هذه الفقرة تنطبق عليه في معظم حياته، وتستغرق الإجابة على هذا المقياس (٢٠) دقيقة، وقد أستخرج ثبات المقياس بواسطة الصور المتكافئة فقد أستخرج معامل التكافؤ (٠,٨٥)، أما صدقه فقد استخرج عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء في علم النفس (Wagner, 2001: pp. 1-5).

أما هارلي ٢٠٠٢ (Harley) فقد أجرى دراسة كان الهدف منها التعرف على تأثير نمط الشخصية وميل الطالب نحو اختيار تخصص دراسي معين في الجامعة، وتم إستعمال مقياس ريسو– هيودسن لأنماط الشخصية التسعة (RHETI)، إذ طبق المقياس على عينة بلغ قوامها (٢٠٠) طالب من الذين يتقدمون للمرة الاولى نحو إكمال دراستهم الجامعية، وعند تحليل البيانات تبين أن هنالك علاقة ايجابية بين نمط الشخصية وميل الطالب نحو إختيار تخصص دراسي معين في الجامعة، إذ يميل الأشخاص ذوو نمط الشخصية الفنان The Artist إلى تسجيل تفضيل كلية الفنون في إستمارات التقديم كليات الجامعة (Harley, 2002: p.3).

وأجرى مونرو ١٩٩٣ (Monro) دراسة كان الهدف منها إيجاد العّلاقة بين الاتجاهات الاجتماعية وأنماط الشخصيات العصابية، وقد إستعمل الباحث إسلوب

المقابلة والبيانات السريرية، وقد طبق إسلوب المقابلة على عينة الدراسة البالغ (١٥٠) فرداً، وأظهرت النتائج أن الشخصيات العصابية أظهرت سلوكيات إجتماعية مضادة للمجتمع أكثر من معدل أقرانهم من أفراد المجتمع، كما أظهرت الدراسة قلة التثقيف والتدريب الإجتماعي (Monro, 1993: p.775).

الفصل الثالث
اجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث:

يشمل البحث طلبة المرحلة (الأولى، الرابعة)من كليات جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ البالغ عددهم(١٩٩٥٧) طالباً وطالبةً في الدراسة الأولية الصباحية

ثانياً: عينة البحث:

بلغت عينة البحث (٢٠٠) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (١%) من مجتمع البحث وهؤلاء موزعون على متغيرات البحث الجنس بواقع (١٠٨) و(٩٢) والتخصص (٨٧) علمي و(١١٣) إنساني، ومتغير المرحلة الصفوف الاولى (١٠٢) والرابعة (٩٨).

ثالثاً: أداتا البحث :

تطلب تحقيق أهداف البحث إستعمال مقياسين وهما:

١. مقياس أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام:

تكون المقياس بصيغته النهائية من (٢١٨) فقرة موزعة على تسعة أنماط متقاربة في عددها إذ ضم كل من النمط المثالي (٢٤) فقرة، والنمط المعطاء (٢٦) فقرة، والنمط المؤدي (٢٦) فقرة، والنمط الرومانسي (٢٢) فقرة، والنمط المراقب (٢٤) فقرة، والنمط الفارس (٢٥) فقرة، والنمط المرهف (٢١) فقرة، والنمط المسؤول (٢٥) فقرة، والنمط الوسطي (٢٥) فقرة، وتم اعطاء (١) للاجابة نعم و(صفر)للاجابة لا، وقد تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على الخبراء والمحكمين في علم النفس الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله، كما تم استخراج مؤشرات الصدق التميزي وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية ومؤشرات الثبات بطريقة اعادة الاختبار وكانت كالاتي النمط المثالي (٠,٩٤) والنمط المعطاء

(٠,٩٥) والنمط المؤدي (٠,٨٧) والنمط الرومانسي (٠,٩٥) والنمط المراقب (٠,٨٩) والنمط الفارس (٠,٩٣) والنمط المرهف (٠,٨١) والنمط المسؤول (٠,٩٨) والنمط الوسطي (٠,٩٣)، وبطريقة الفاكرونباخ النمط المثالي (٠,٩١) والنمط المعطاء (٠,٩٢) والنمط المؤدي (٠,٨٩) والنمط الرومانسي (٠,٩٦) والنمط المراقب (٠,٨٨) والنمط الفارس (٠,٩٠) والنمط المرهف (٠,٨٣) والنمط المسؤول (٠,٩٦) والنمط الوسطي (٠,٩٤).

٢. مقياس الإتجاهات العصابية:

تكون المقياس بصيغته النهائية من (٥٤) فقرة موزعة على ثلاثة إتجاهات متقاربة في عددها إذ ضم كل من إتجاه المسايرة (١٦) فقرة، وإتجاه العدوان (١٨) فقرة، وإتجاه الإنسحاب (٢٠) فقرة، وتم إعطاء (٥) درجات للبديل تنطبق علي تماماً ، و(٤) درجات للبديل تنطبق علي كثيراً، و(٣) درجات للبديل تنطبق علي أحياناً و(٢) للبديل تنطبق علي قليلاً، و(١) للبديل لا تنطبق علي مطلقاً، وبهذا تصل أعلى درجة على مقياس إتجاه المسايرة (٨٠) وأقل درجة (١٦)، وأعلى درجة لمقياس إتجاه العدوان (٩٠) وأقلها (١٨) ، وأعلى درجة على مقياس إتجاه المسايرة (١٠٠) وأقلها (٢٠)، وقد تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على الخبراء والمحكمين في علم النفس الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله، كما تم استخراج مؤشرات الصدق التميزي وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية ومؤشرات الثبات بطريقة اعادة الاختبار كالأتي (٠,٧٨) لإتجاه المسايرة و(٠,٨٠) لإتجاه العدوان و(٠,٨٧) لإتجاه الإنسحاب، وبطريقة الفاكرونباخ (٠,٧٢) لإتجاه المسايرة، (٠,٨٢) لإتجاه العدوان، و(٠,٨٨) لإتجاه الإنسحاب.

رابعاً: التطبيق النهائي

بعد إكتمال بناء مقياسي أنماط الشخصية، والإتجاهات العصابية بشكلها النهائي، وتوافر الخصائص السيكومترية تم التطبيق على عينة البحث التي تم تحقق أهداف البحث من خلالها، إذ تم التطبيق بشكل جمعي وبفاصل زمني مقداره يوم واحد بين تطبيق المقياسين الأول والثاني، وذلك منعاً للإجابة الكيفية التي قد يثبتها المستجيب لو اعطي المقياسين مرة واحدة.

خامساً: الوسائل الإحصائية

١. الإختبار التائي لعينة واحدة - T-Test – One sample لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الإتجاهات العصابية عند عينة البحث والمتوسط الفرضي للمقياس
٢. تحليل التباين الثلاثي لإستخراج الفروق في نمط الشخصية السائد وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية لدى عينة البحث الرئيسة.
٣. الإنحدار المتعدد (Multiple Regression) : للكشف عن مدى إسهام المتغيرات المستقلة الثلاثة (الاتجاهات العصابية) بالمتغير التابع (نمط الشخصية السائد).

الفصل الرابع
عرض نتائج البحث

فيما يأتي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء البيانات الخام ومعالجتها إحصائياً، بما يحقق أهداف البحث وكما يأتي :

الهدف الأول: التعرف على نمط الشخصية السائد لدى طلبة الجامعة

تم حساب نمط الشخصية السائد لدى افراد العينة الرئيسة على وفق مقياس أنماط الشخصية(الانيكرام)، وذلك بإستخراج المتوسطات الحسابية للأنماط التسعة، فالنمط السائد هو النمط ذو المتوسط الحسابي الأعلى، إذ ان الباحثة إستخرجت المتوسطات بعد أن طبقت المقياس على عينة البحث والبالغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة، في التخصصات العلمية والإنسانية، والمرحلتين الدراسيتين الأولى والرابعة. ويوضح جدول (١).

جدول (١)

المتوسطات الحسابية لأنماط الشخصية التسعة لدى عينة البحث

النمط	المثالي	المعطاء	المؤدي	الرومانسي	المراقب	الفارس	المرهف	المسؤول	الوسطي
المتوسط الحسابي	١٥,٠٥٠	١٦,٥١٠	١٦,٤٩٠	١٠,٠٣٠	١٢,٦٩٠	١٦,٠١٥	١٦,١١٥	١٣,٣٣٥	١٦,٦٨٥

الهدف الثاني: التعرف على مستوى النمط الوسطي لدى طلبة الجامعة

تحقيقاً لفرضية البحث الثانية التي نصت على أنه توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لطلبة الجامعة والوسط الفرضي[1] للمقياس التي إشتقت من الهدف الثاني الذي يرمي الى معرفة مستوى النمط الوسطي لدى عينة البحث ولأجل ذلك إختبرت الفرضية الصفرية $\mu_1 = \mu_2$:Ho القائلة بتساوي المتوسطين مقابل الفرضية البديلة القائلة أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة أكبر من المتوسط النظري للمقياس $Ho: \mu_1 \neq \mu_2$، وعند إستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة أظهرت النتيجة وكما موضحة في الجدول (٣٥) إلى أن مجموعة أفراد عينة البحث البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة جامعيين، حصلوا على متوسط حسابي قدره (١٦,٦٨٠) وإنحراف معياري مقداره (٢,١٩٣)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي المتحقق مع المتوسط النظري للمقياس البالغ (١٢,٥) تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٠,١٩٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة[2] (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

الإختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس نمط الشخصية السائد (الوسطي)

النمط	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة

❖ تم إستخراج المتوسط الفرضي لمقايس نمط الشخصية الوسطي وذلك من خلال جمع بدائل المقياس وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس،زائد إنحراف معياري واحد.

❖ القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (١٩٩) تساوي (١,٩٦) وعند مستوى (٠,٠٥)، وعند مستوى (٠,٠١) تساوي (٢,٥٨)، وعند مستوى (٠,٠٠١) تساوي (٣,٢٩).

الوسطي	٢٠٠	١٦,٦٨٠	٢,١٩٣	١٢,٥	٢٠,١٩٣	١,٩٦	١٩٩	دال عند مستوى

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، وهذا يدل على أن الفرق حقيقي في المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة، ولا يمكن عزو هذا الفرق إلى عامل الصدفة، وعليه فإن نتيجة هذا الهدف تثبت أن طلبة الجامعة هم من ذوي النمط الوسطي.

الهدف الثالث: معرفة دلالة الفروق الإحصائية في نمط الشخصية السائد (الوسطي) لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات (الجنس – التخصص . المرحلة)

وتحقيقاً للهدف الثاني الذي نص على المقارنة في نمط الشخصية السائد (الوسطي) بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، تم إيجاد الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل مجموعة ضمن (العامل) الواحد وظهر ما يأتي، وكما معروض في جدول (٣).

جدول (٣)

عدد أفراد العينة والوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل مجموعة من المجموعات

المجموعات / البيانات	الجنس		التخصص		المرحلة الدراسية	
	ذكور	إناث	علمي	إنساني	أول	رابع
عدد أفراد المجموعة	١٠٨	٩٢	٨٧	١١٣	١٠٢	٩٨
الوسط الحسابي	١٦,٨٧٦	١٦,٥٥٤	١٦,٨٧١	١٦,٥٢٣	١٦,٨٤٤	١٦,٤٦٤
الإنحراف المعياري	٢,٩٨٠	٢,٩١٨	٢,٧٩٨	٣,٠٦٣	٢,٩٣٢	٢,٩٥٥

– **متغير الجنس:** ظهر أن متوسط درجات الطلاب في نمط الشخصية السائد (الوسطي) يساوي (١٦,٨٧٦) وإنحراف معياري مقداره (٢,٩٨٠) في حين أحرزت الطالبات متوسطاً مقداره (١٦,٥٥٤) وإنحراف معياري يساوي (٢,٩١٨) درجة.

– **متغير التخصص:** ظهر أن متوسط درجات التخصص/العلمي في نمط الشخصية السائد (الوسطي) يساوي (١٦,٨٧١) وإنحراف معياري مقداره (٢,٧٩٨) في حين ظهر متوسط درجات التخصص/ الإنساني في نمط الشخصية السائد (الوسطي) يساوي (١٦,٥٢٣) وإنحراف معياري مقداره يساوي (٣,٠٦٣) درجة.

– **متغير المرحلة الدراسية:** كما ظهر أن متوسط درجات المرحلة الأولى في نمط الشخصية السائد (الوسطي) يساوي (١٦,٨٤٤) وإنحراف معياري مقداره (٢,٩٣٢) ومتوسط درجات المرحلة الرابعة (١٦,٤٦٤) وإنحراف معياري مقداره (٢,٩٥٥) درجة.

ولمعرفة هذه الفروق الملاحظة إستعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي Three Way Analysis للتعرف على دلالة الفروق في نمط الشخصية

السائد(الوسطي) تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية)، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في نمط الشخصية السائد (الوسطي)تبعاً لمتغيرات الجنس – التخصص – المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
الجنس	١,٥٢٦	١	١,٥٢٦	٠,١٧٧	غير دال عند ٠,٠٥
التخصص	٣,٨١٠	١	٣,٨١٠	٠,٤٤١	غير دال عند ٠,٠٥
المرحلة	٠,٣١٨	١	٠,٣١٨	٠,٠٣٧	غير دال عند ٠,٠٥
الجنس*التخصص	١,٢٠٤	١	١,٢٠٤	٠,١٣٩	غير دال عند ٠,٠٥
الجنس*المرحلة	٠,٧٤١	١	٠,٧٤١	٠,٠٨٦	غير دال عند ٠,٠٥
التخصص*المرحلة	٥,١١٤	١	٥,١١٤	٠,٥٩٢	غير دال عند ٠,٠٥
الجنس *التخصص *المرحلة	٤١,٠٨٢	١	٤١,٠٨٢	٤,٧٥٧	دال عند ٠,٠٥[٣]
الخطأ	١٦٥٨,١٥٨	١٩٢	٨,٦٣٦		
الكلي	٥٧٣٩٩,٠٠٠	٢٠٠			

وتشير نتائج جدول (٤) إلى ما يأتي:

متغير الجنس:

لغرض التثبت من صحة الفرضية الثالثة التي نصت على عدم وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة وعند مستوى (٠,٠٥) فقد إختبرت الفرضية الصفرية Ho: $\mu_1 = \mu_2$ مقابل الفرضية البديلة Ho: $\mu_1 \neq \mu_2$

❖ القيمة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (١ – ١٩٢) (٣,٨٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥)

وعند النظر إلى جدول تحليل التباين نرى أن القيمة الفائية المتحققة في متغير الجنس (ف= ٠,١٧٧) بدرجتي حرية (ا، ١٩٢) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة أي إن الفرضية الأولى في البحث تحققت.

متغير التخصص:

تحقيقياً لمتطلبات اختبار مدى صحة الفرضية الرابعة في هذا البحث التي نصت على عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في نمط الشخصية السائد بين الطلبة من ذوي التخصص العلمي، وأقرانهم من ذوي التخصص الإنساني عند مستوى (٠,٠٥)،إذ إختبرت الفرضية الصفرية $\mu_{٢} = \mu_{١}$:Ho مقابل الفرضية البديلة $\mu_1 \neq \mu_2$:Ho وتبين من النتائج أن القيمة الفائية المتحققة (ف= ٠,٤٤١) بدرجتي حرية (١– ١٩٢) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

متغير المرحلة الدراسية:

إستجابة للفرضية الخامسة في هذا البحث التي نصت على عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية في نمط الشخصية السائد بين طلبة المرحلتين الأولى والرابعة من المرحلة

الجامعية، وعندما إختبرت الفرضية الصفرية $\mu٢ = \mu١$:Ho مقابل الفرضية البديلة $\mu2 \neq \mu1$:Hoعند مستوى (٠,٠٥) تبين أن القيمة الفائية المتحققة (ف=٠,٠٣٧) بدرجتي حرية (١– ١٩٢) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥)، والنتيجة تبين قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة.

الهدف الرابع: التعرف على مستوى الإتجاهات العصابية (مسايرة – عدوان – إنسحاب) لدى طلبة الجامعة

تحقيقاً لهذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس الإتجاهات العصابية (مسايرة – عدوان – إنسحاب) على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وتحقيقاً لفرضية البحث السادسة المشتقة من الهدف الرابع التي نصت على عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لمقياس المسايرة والمتوسط الفرضي ولإجل ذلك إختبرت الفرضية الصفرية $\mu_{1} = \mu_{2}$:Ho مقابل الفرضية البديلة $\mu_1 \neq \mu_2$:Hoوعند إستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على مقياس المسايرة بلغ (٧٦,٢٤٤) درجة وإنحراف معياري مقداره (١٦,٥٨٥) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي[٤] للمقياس البالغ (٤٨) تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٣٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (١٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يعني أن أفراد العينة أكثر إتجاهاً للمسايرة.

أما فيما يتعلق بالإتجاه العدواني فتم التحقق من فرضية البحث التي نصت على عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لمقياس العدوان والمتوسط الفرضي وإختبرت الفرضية الصفرية $\mu_{1} = \mu_{2}$:Ho مقابل الفرضية البديلة $\neq$

❖ تم استخراج المتوسط الفرضي لمقايس الاتجاهات العصابية (مسايرة – عدوان – انسحاب) وذلك من خلال جمع بدائل المقياس الثلاثة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس،

Ho: μ_1 μ_2 وأظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على مقياس العدوان بلغ (٣٨,٨٦٥) درجة بإنحراف معياري مقداره (١٢,٥٧٦) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٥٤) وبإستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (-١٧,٠١٩) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (١٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وبما أن هذه النتيجة عكسية لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

في حين تم التحقق من الفرضية التي نصت على عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لمقياس الانسحاب والمتوسط الفرضي، وإختبرت الفرضية الصفرية Ho: $\mu_1 = \mu_2$ في مقابل الفرضية البديلة Ho: $\mu_1 \neq \mu_2$ وأظهرت النتائج أن متوسط درجات عينة البحث على مقياس الإنسحاب بلغ (٥١,٨٩٥) درجة وإنحراف معياري مقداره (١٢,٨٤٩) درجة، وعند موازنة المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٠) وبإستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي للمقياس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (-٨,٩٢١) وهي أكبر من الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبما أن هذه النتيجة معكوسة أيضاً لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

الهدف الخامس: معرفة العلاقة بين نمط الشخصية السائد (الوسطي) والإتجاهات العصابية (مسايرة، عدوان، إنسحاب).

تحقيقاً لفرضية البحث السابعة التي نصت على إنه " يوجد منبئ" منفرد على الأقل من منبئات الإتجاهات العصابية يمكن أن يسهم في نمط الشخصية السائد(الوسطي) التي إشتقت من الهدف الخامس الذي يرمي إلى التعرف على علاقة نمط الشخصية السائد(الوسطي–متغير تابع) بالإتجاهات العصابية (مسايرة، عدوان،

إنسحاب –متغيرات مستقلة)، إذ إستعملت الباحثة تحليل الإنحدار المتعدد Multiple regression analysis في تحليل البيانات إعتماداً على برنامج (SPSS) للحاسب الالكتروني (الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، وأظهرت نتائج التحليل أن معامل الارتباط المتعدد بين نمط الشخصية السائد (المتغير المتنبأ به) ومتغيرات الإتجاهات العصابية (المتغيرات المتنبئة) قد بلغ (٠,٢٨١) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وإن النسبة الفائية لتحليل الانحدار بلغت (٥,٦٠٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦٠) بدرجتي حرية (٣، ١٩٦) وبذلك يمكننا القول بأنه توجد علاقة تنبؤية بين الإتجاهات العصابية ونمط الشخصية السائد، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

النسبة الفائية الكلية لتحليل التباين للإنحدار المتعدد.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	النسبة الفائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الإنحدار	١٣٥,٩١٦	٣	٤٥,٣٠٥	٥,٦٠٢	٢,٦٠	٠,٠٥

المتبقي	١٥٨٥,٢٣٩	١٩٦	٨,٠٨٨			
المجموع	١٧٢١,١٥٥	١٩٩				

وأن مقدار التباين المفسر في درجات نمط الشخصية السائد الوسطي الذي يعود الى المتغيرات المتنبئة (المستقلة) مجتمعة والذي يمثله مربع معامل الارتباط المتعدد قد بلغ (٠,٠٧٩) وهذا يعني أن إسهام المتغيرات المستقلة مجتمعة في نمط الشخصية السائد يشكل (٧,٩%) وأن هذه النسبة المحددة تنبهنا إلى أن هناك عوامل أخرى غير هذه العوامل التي تناولها البحث الحالي لها تأثير في تشكيل نمط الشخصية عند طلبة الجامعة، وبلغت نسبة تأثيرها تقريباً (٩٢,١%)[٥]، أما عن نسبة إسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع (نمط الشخصية السائد) فقد أظهرت النتائج أن هذه المتغيرات تسهم إسهاماً ذو دلالة إذ بلغت قيمة معامل التحديد (٠,٠٦٥)، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معامل الإرتباط المتعدد ومربع معامل الإرتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
٠,٢٨١	٠,٠٧٩	٠,٠٦٥	٢,٨٤٣٩٣

❖ ١-٠,٠٧٩= ٠,٩٢١

وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع ثابتة في المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة طلبة الجامعة في الدراسة الحالية وإن (٠,٠٦٥) من التباين المفسر في الإتجاهات العصابية يعود الى الإتجاهات الثلاثة مجتمعة، أما دقة التنبؤ في وحدات حقيقية يعكسها الخطأ المعياري في معادلة الانحدار[٦]، وبعد حساب معاملات الإرتباطات البسيطة بين المتغير التابع وكل متغير من المتغيرات المستقلة والإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة فتعكسه قيم معاملات الإنحدار في معادلة التنبؤ بصيغة درجات خام (B) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسه قيم بيتا BETA إذ إختبرت المتغيرات على وفق دلالتها (إسهامها) واحداً ويتوقف الإختيار عندما لا يكون الإسهام ذو دلالة إحصائية والنتائج المبينة في جدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

خلاصة تحليل الإنحدار المتعدد

المتغيرات	معامل الإرتباط البسيط	الإسهام النسبي للمتغيرات في التنبؤ B	الخطأ المعياري التقديري	قيمة بيتا الإسهام النسبي المعياري للمتغيرات في التنبؤ	مربع قيمة بيتا	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة

❖ $\tilde{Y} = A + B_1X_1 + B_2X_2 + B_3X_3 + B_kX_k$ (Bluman, 1998: P.501)

مسايرة	٠,٢٤٦	٨,٦٢٧	٠,٠٢٢	٠,٢٨٠	٠,٠٧٨٤	٣,٨٤٢	دال عند ٠,٠٥
عدوان	٠,٤٦-	٣,٧٠٠-	٠,٠١٩	٠,١٥٨-	٠,٠٢٤٩	١,٩٥١-	غير دال عند ٠,٠٥
إنسحاب	٠,٠٥١	١,١٨٢	٠,٠١٨	٠,٠٥٢	٠,٠٠٢٧٠	٠,٦٤١	غير دال عند ٠,٠٥

ويبدو من الجدول السابق ما يأتي:

١- بلغ معامل الإرتباط البسيط بين نمط الشخصية السائد وإتجاه المسايرة (٠,٢٤٦) وهو بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٤٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، إذ بلغ مقدار الإسهام النسبي لمتغير المسايرة في درجات نمط الشخصية السائد بمعزل عن المتغيرات الأخرى الذي يعكسه مربع مقدار (بيتا) (٠,٠٧٨٤)، أي إن هذا المقدار من التباين الحاصل في درجات نمط الشخصية السائد يعود إلى تأثير متغير المسايرة.

٢- بلغ معامل الإرتباط البسيط بين نمط الشخصية السائد وإتجاه العدوان (٠,٤٦) وهو ليس بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (-١,٩٥١) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) وبلغ مقدار الإسهام النسبي لمتغير العدوان في درجات نمط الشخصية السائد بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى (٠,٠٢٤٩) أي إن هذا المقدار من التباين الحاصل في درجات نمط الشخصية يعود إلى تأثير عامل العدوان.

٣- بلغ معامل الإرتباط البسيط بين نمط الشخصية السائد وإتجاه الإنسحاب (٠,٠٥١)، وهو ليس بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٤١) أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) وبلغ

مقدار الإسهام النسبي لمتغير الإنسحاب في درجات نمط الشخصية بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى (٠,٠٠٢٧٠) أي إن هذا المقدار من التباين الحاصل في درجات نمط الشخصية يعود إلى تأثير عامل الإنسحاب.

من خلال ما تقدم يتضح أن متغير إتجاه المسايرة كان له إسهام دال إحصائياً في تباين درجات نمط الشخصية السائد ، بينما كان إتجاه العدوان له إسهام قريب من مستوى الدلالة (٠,٠٥٢) ،أما إتجاه الإنسحاب فكان إسهامه ضعيفاً لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ولهذا قُبلت الفرضية البديلة ورُفضت الفرضية الصفرية بالنسبة لإتجاه المسايرة.

التوصيات

يوصي الباحثان بما يأتي:

١. الإفادة من مقياس أنماط الشخصية ومقياس الإتجاهات العصابية الذي أعدتهما الباحثة، بوصفهما آداتين تُستعملان في البحوث العلمية المقبلة.
٢. الأفادة من مقياس أنماط الشخصية في تصنيف الطلبة على وفق أنماط شخصياتهم بغية تسهيل دخولهم مضمار العمل الذي يتلاءم معهم مستقبلاً.
٣. تفعيل دور وحدات الإرشاد النفسي والتربوي لطلبة الجامعة، والأخذ بعين الإعتبار عامل نمط الشخصية السائد لغرض تسهيل حل الإشكاليات التي يعانون منها ، بما يتناسب مع خصائص شخصيتهم وتخصصهم الدراسي حتى يكون التشخيص أدق وأكثر وقعاً.

٤. قيام الكليات بنشاطات متعددة (علمية، رياضية، فنية) لكلا الجنسين من الطلبة، للعمل على التعبير عن قدراتهم ومواهبهم بحرية ، لتؤدي الى التقليل من ظهور أعراض الإتجاهات العصابية.

المقترحات

١. إجراء دراسة تهدف الى تقنين مقياس أنماط الشخصية المُعد في هذه الدراسة على وفق نظرية الانيكرام المستند الى منظور (جيروم فريدمان).
٢. إجراء بحوث مشابهة لهذا البحث تتناول علاقة أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام ومتغيرات آخرى كالتنشئة الإجتماعية، أو الإضطرابات النفسية، أو الصحة النفسية.
٣. إجراء بحث لدراسة أنماط الشخصية على وفق نظرية الانيكرام وعلاقتها بالإتجاهات العصابية لدى شرائح إجتماعية غير الطلبة كالموظفين، أو التدريسين.
٤. تصميم برامج نفسية لتخفيف حدة الإتجاهات العصابية لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- باترسون، سيسل،(١٩٨١): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقهي، ط١، دار التعلم للنشر، الكويت.
- تاج الدين، أمير، (٢٠٠٨): **أعرف شخصيتك**، ط١، دار كنوز للنشر، القاهرة. الجامعية، بيروت.
- الجسماني، عبد علي، (١٩٩٤): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، ط١، الدار العربية للعلوم، بيروت.

- الدباغ ، فخري، (١٩٧٧): **إصول الطب النفساني** ، ط٢ ، كلية الطب ، جامعة الموصل.
- الرحو، جنان سعيد، (٢٠٠٥): **أساسيات في علم النفس**، ط١، الدار العربية للعلوم بيروت– لبنان.
- الزبيدي، براء محمد، (٢٠٠٢): التوتر النفسي وعلاقته بموقع الضبط والتخصص والجنس والمرحلة لدى طلبة الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
- الزبيدي، كامل علوان، (٢٠٠٤): **علم النفس الاجتماعي**، ط١، مؤسسة الورق للنشر، عمان– الأردن.
- السامرائي، هاشم جاسم، (١٩٨٨): **المدخل في علم النفس**، ط٣، دار الكتب والوثائق، بغداد.
- عباس، فيصل، (١٩٨٢): **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**، ط١، دار المسيرة، عمان– الأردن.
- عبد الله، محمد قاسم، (٢٠٠٧): **مدخل الى علم الصحة النفسية**، ط٣، دار الفكر للنشر، عمان– الأردن.
- العبيدي ، سعد خضر، (١٩٩١): دراسة المخاوف المرضية (الرهاب) والعلاج المعرفي لها ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- عمر، ماهر محمود، (١٩٨٨): **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية** ،ط١ ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- العيسوي، عبد الرحمن، (٢٠٠٠): **إضطرابات الطفولة وعلاجها**، ط٥، دار الراتب

- محمد ، وهيبة شوكت، (١٩٨٩): **الأمراض النفسية عند المرأة وأسبابها** ، ط١، مطبعة الحوادث ، بغداد.
- هورناي ، كارين، (١٩٨٨): **صراعاتنا الباطنية : نظرية بناءة عن مرض العصاب**، ترجمة : عبد الودود العلي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- واردورث، بي. جي، (١٩٩٠): **نظرية بياجيه في الإرتقاء المعرفي**، ترجمة فاضل الايزرجاوي وأخرون،ط١، دار الشؤون الثقافة (أفاق عربية)، بغداد.

- Beesing Maria et al., (1984), **The Enneagram: a journey in self- discovery**, Danville, N. J., Dimension Books, **N**ew York.
- Beorge, G., (2006): **Personality Theories**, Second Edition, Shippensburg University Press, M.A.
- Bluman, Allan, G., (1998): **Elementary Statistics: A step by step Approach** , third Edition, The Mc Graw- Hill, New York.
- Callahan, S. and William, R., (1992), **The Enneagram for youth: Counselor's manual**, Loyola University press, New York.
- Condon, Thomas, (2004): **What is The Enneagram**, on WWW. The change works. Com.
- Dicaprio, Nicholas, S. (1976): **The Good life, Mode Is for A Healthy Personalit**y, First Edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Farrington, D. (1994): **Childhood, Adolescent, and adult featuresof violent** males- In L.R. Huesmann

(ED), **Aggressive Behavior**: Current Perspectives, New York.

- Freedman, Jerome, (2004): **The Enneagram in Evolutionary Circles**, on In Association with WWW. amazon. Com, Jerome@enneagram- instrument. otg
- Freedman, Jerome, p., (1996), **The Enneagram and other personality types**, Mc carth center press, New York.
- Freedman, Jerome; Sheets, Alan& Tovey, Barbara, (1995): **The Enneagram of the Body**, on In Association with WWW. amazon. Com, Jerome@enneagram- instrument. otg
- Hurly, Mathew R., (2002): **Is There a Correlation Between Personality Type and Choice of College Major?**, Under Graduate Journal of Psychology, Vol. 15 (2002), University of North Carolina, dept. of psychology, U SA.
- Jonson, Charges, (2002): **the Enneagram, Science In Ancient Artwork**, on WWW. Earth matrix. Com.
- Maltby, J.; Day, L. & Macaskill,A., (2007): **Introduction to Personality**, First Edition, Pearson Prentice hall, Harlow, UK.
- Millon, Theodore& Millon, Renee (1974) **Abnormal Behavior and Personality**, First Edition, Saunders Company, Philadelphia.
- Monro, A.B. (1993): The social attitudes of Neurotic and inadequate personalities, The **British Journal of psychiatry**, VOL. 109, London.

- Oltmanns, Thomas & Emery ,Robert (2004): **Abnormal psychology** , Fourth Edition, Pearson Prentice Hall Press, New Jersey.
- Santrock, John W. (1988): **Psychology the Science of Mind and Behavior, Second Edition**, Wm. C. Brown Publishers, Iowa.
- Shepard, Lynette , **The Essential Enneagram** . on WWW. 9type .com .
- Sikora, Mario, (2008): **The Awareness to Action Approach, Using The Enneagram in Organization**, on WWW. Awareness to action. Com.
- Wagner, Jerome, (2001): **The Enneagram Spectrum of Personality Styles: on Introductory Guide**, Scand Edition Metamorphous Press, Portland.

مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وعلاقتها بالقدرة القرائية للطلبة

أ.م.د. فدوى عباس مصطفى الباحثة شيماء حسين أكبر

الملخص

يشهد العراق تغييرا في اعداد المناهج بما فيها كتب الفيزياء، ارتأت الباحثة ان تتعرف على مستوى مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وعلاقته بالقدرة القرائية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، إذ هدف البحث الى:

١- تعرف مستوى مقروئية كتاب الفيزياء المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط.

٢- تعرف دلالة الفرق الاحصائي في مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط بحسب متغير الجنس.

و من هذه الاهداف اشتقت الفرضيتين الآتيتين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار المقروئية، والمتوسط النظري للاختبار.

٢- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار المقروئية بحسب متغير الجنس.

ولاجل تحقيق اهداف البحث اختيرت عشوائيا عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط عددها (٦٠٠) طالب وطالبة بواقع (٣٠٠) طالب و(٣٠٠) طالبة.

وقامت الباحثة باعداد اختبار لقياس المقروئية وقد تم التأكد من صدقه وثباته، إذ حللت فقرات هذا الاختبار لاستخراج الخصائص السايكرومترية كما استخرج الصدق الظاهري.

وبعد تحليل البيانات احصائيا وذلك باعتماد عدد من الوسائل الاحصائية منها معادلة الفا كرونباخ، والاختبار التائي لعينة مستقلة ولعينتين مستقلتين، كانت النتائج على النحو الآتي:

١- بلغ متوسط مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط (١٩,٩) في حين كان المتوسط النظري للاختبار (٤٤,٥).

٢- ان اغلبية اداء الطلبة في اختبار التتمة (الكلوز) يقع في المستوى المحبط.

٣- لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى مقروئية كتاب الفيزياء تبعا لاختلاف الجنس.

وفي ضوء نتائج البحث اوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها:

١- اعتماد المقروئية ضمن مواصفات الكتب المدرسية.

٢- ضرورة تأكيد المؤلفين على الصوغ اللغوي الصحيح للمفاهيم (مصطلحات، ورموز، وكلمات) التي ترد لاول مرة في كتاب الفيزياء المقرر وكتابتها بنحوٍ بارز.

٣- تضمين الاختبارات الشهرية والفصلية فقرات من اختبار التتمة (الكلوز) للكشف عن قدرة الطلبة على قراءة النصوص العلمية وفهمها.

٤- توجيه أنظار المدريسن الى ابراز الكلمات الجديدة والغير مألوفة في دفاتر الطلبة وتوضيح معانيها، ووضع قائمة بالكلمات الجديدة في نهاية كل وحدة دراسية.

مشكلـة البحث:-

يعاني الطلبة من صعوبات في تعلم مادة الفيزياء سواء في فهم المحتوى العلمي والنصوص العلمية المتضمنة في الكتب المقررة لهم أم في حل المسائل، ومن خلال خبرة الباحثة المتواضعة كمدرسة لمادة الفيزياء لاحظت ضعف المستوى

التحصيلي لطلبة المرحلة الثانوية عامة والمتوسطة خاصة في مادة الفيزياء، كذلك شكاوى المدرسين واولياء الامور من ضعف الطلبة في التحصيل لمادة الفيزياء وفي مستوى تفكيرهم.

ويرى بعض المهتمين والباحثين ان سبب ضعف تحصيل الطلبة قد يعود الى الطلبة انفسهم في ضعف قدرتهم على قراءة مضمون كتب الفيزياء.

والبعض الآخر يرى ان هذا الضعف في المستوى التحصيلي للطلبة قد يعودالى النصوص العلمية للكتب المقررة من حيث السهولة التي يُقرأ بها النص ودرجة تعقيد كلماته.

لذا وجدت الباحثة ان هناك حاجة لإجراء دراستها الحالية ولعدم وجود دراسة مماثلة (بحسب علم الباحثة) والاجابة عن الاسئلة الاتية:-

١- ما مستوى مقروئية كتاب الفيزياء لدى طلبة الصف الثاني المتوسط؟

٢- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية في درجة مقروئية النصوص العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط باختلاف جنس الطالب؟

أهـداف البحث:-

يهدف هذا البحث الى:-

١- تعرف مستوى مقروئية كتاب الفيزياء المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط.

٢- تعرف دلالة الفرق الاحصائي في مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط بحسب متغير الجنس.

فرضيات البحث:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عندمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار المقروئية، والمتوسط النظري للاختبار.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عندمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار المقروئية بحسب متغير الجنس.

حدود البحث:-

اقتصر البحث الحالي على:-

١- كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط المقرر للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.

٢- طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية لدى مديريات تربية

الرصافة التابعة لمحافظة بغداد للعام الدراسي٢٠١٠-٢٠١١م.

تحديد المصطلحات:-

المقروئية: عرفها كل من:

هاريس Harris(١٩٧٢):-

"هي التطابق بين المادة العلمية المكتوبة والقدرة القرائية لدى الطلبة الذين اعدت المادة التعليمية المكتوبة لهم، اذ تعد القراءة وسيلة الطالب لاستيعاب المادة التعليمية" (الهاشمي وعطية، ٢٠١١، ٢٢٣).

رشدي (١٩٨٧):-

"تحديد مستوى سهولة او صعوبة النص وذلك بدراسة العوامل التي تؤثر في هذا المستوى مثل المفردات والتراكيب اللغوية والمفاهيم والطباعة وغيرها" (رشدي، ١٩٨٧، ٢١١).

وتميل الباحثة لتعريف رشدي(١٩٨٧).

التعريف الاجرائي للمقروئية:-

تحديد مستوى سهولة او صعوبة النصوص العلمية الواردة في كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط ، وتقاس اجرائياً بمتوسط الاجابات الصحيحة لطلبة عينة البحث على اختبار المقروئية الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

أهمية البحث:-

تبرز أهمية البحث من خلال الآيات القرآنية الكريمة التي أشارت إلى أهمية القراءة، إذ أنّ أول ما تنزل على قلب رسولنا الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) قوله تعالى" إقرَأ بإسمِ رَبّك الَّذِي خَلَق* خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ* إقْرَأ وَرَبُّكَ الأكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الإنسَانَ مَالَمْ يَعْلَمُ*" وهي آيات تحث بصيغة الأمر على تعلم القراءة، فإذا ما إكتسب الإنسان تلك المهارة وأتقنها فإن ما يواجهه من مشكلات في تعلمه يسهل التغلب عليها، وإذا لم يتقنها فسيكون ضعيف المستوى وغير قادر على مواصلة تعليمه.

تعد القراءة من أهم مهارات التعلم المعتمدة في جميع المواد الدراسية، وبالتالي لم تعد مسؤولية إكساب الطلبة القدرة على القراءة ملقاة على عاتق مدرس اللغة العربية فحسب، بل إن مدرسي المواد الدراسية الأخرى وبينهم مدرسي العلوم ومنهم مدرسي الفيزياء مطالبون أن يعملوا على إكساب طلابهم القدرة على القراءة وفهم محتوى النص الذي يقرؤونه.

(وتؤكد الابحاث الحديثة أن فهم الطالب للمواد الدراسية يرتبط بطبيعة المواد واسلوب عرض محتواها، وتتفق على إن مقروئية الكتب المدرسية لها دور مهم في تسهيل عملية التعلم، كما يؤكد التربويون على أهمية أن يتعدى دور مدرس العلوم من مجرد إكساب الطلبة المعلومات والمهارات العلمية الى إكسابهم ثقافة لغوية، تساعدهم على فهم المعلومات العلمية المتضمنة في كتب العلوم) (أزهار، ٢٠٠٨، ص ٩٥-٩٦).

فالقراءة مهارة لغوية مهمة، تسهم في البناء اللغوي والمعرفي للإنسان، وقد تطور مفهومها مع مرور الزمن، فبعد أن كانت مجرد عملية ميكانيكية بسيطة تقتصر على رؤية الرموز ونطقها، صار ينظر إليها على أنها عملية نفسية عقلية معقدة تقوم على استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها ومحاكاتها.

وللقراءة فوائد من أهمها:-

١- تكسب الإنسان المعرفة عن طريق اطلاعه على أفكار الآخرين.

٢- تشبع حاجاته النفسية وتنمي ميوله نحو الاشياء.

٣- تعده للتكيف الاجتماعي والبيئي.

٤- تساعد على حفظ التراث ونقله من جيل الى جيل، ومن امة الى امة.

٥- توحي بالأحاسيس والمشاعر وتبادل العواطف الإنسانية .

(الجاغوب، ٢٠٠٢، ١٧٥)

وللقراءة الفضل الاول فيما نعرف من حقائق وعلوم ومعارف. والفرق كبير في الثقافة والمعرفة بين إنسان يقرأ وآخر لا يعرف القراءة) (الجبيلي، ٢٠٠٩،٩).

(وعلى الرغم من التقدم التقني الهائل الذي نشهده في العصر الحديث، والذي طال جميع نواحي الحياة بما فيها من طرق وأساليب التعلم والتعليم وأساليب الحصول على المعلومات والمعرفة وطرق الاتصال والتواصل، ما زالت مهارة القراءة بمختلف أشكالها وأنواعها تعد الوسيلة الأساسية في عملية التعلم واكتساب المعرفة) (طيبي، ٢٠٠٩، ٥٩) .

ومن الموضوعات الأساسية التي تقوم عليها المدرسة هي المناهج الدراسية والتي من دونها يصعب أن تصل المدرسة الى تحقيق الأهداف التي تضعها أمامها والتي تحاول الوصول إليها مع طلابها ومعلميها، لذلك يجب على المسؤولين أن يتعاملوا معها

بصورة جدية وان يأخذوا بالحسبان كل كبيرة وصغيرة حتى لا تكون حائلا دون الوصول الى الأهداف (نصر الله، ٢٠٠٤، ٣٣٦).

(وعليه فإن الاهتمام بالمنهج ومحتوى الكتاب المدرسي ضرورة يقتضيها الدور الذي يلعبه في العملية التعليمية) (عليمات، ٢٠٠٦، ٣١).

(ويعد الكتاب المدرسي من اهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بالإضافة الى كونه وسيلة فاعلة دعت اليها منهجية المعرفة البشرية، فهو ليس مجرد وسيلة مساعدة في التعلم فحسب، وانما هو صلب العملية التعليمية وجوهرها) (عليمات، ٢٠٠٦، ٢٣) .

(ويعد الكتاب المدرسي ركناً من الأركان الأساسية في العملية التربوية، وعنصرا أصيلا من عناصرها، ومن أهم وسائلها، وأحد الوسائل التعبيرية المهمة عن محتويات المنهج وأهدافه، فهو الذي يضع أمام الطالب ما يمكن أن يتعلمه، أو يحدد له مستوى ما ينبغي أن يتعلمه، ويزوده بالمفاهيم والمصطلحات والمهارات والمعلومات الأساسية للمادة بما يتناسب ومستوى نمو الطلبة والمرحلة التعليمية) (العزاوي، ٢٠٠٩، ٢٨٣).

وقد تلقى الكتاب المدرسي اهتمام الباحثين والمربين بوصفه دعامة أساسية للتعليم يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم في داخل الصف، ولما كانت الكتب المدرسية من أكثر العناصر التربوية تأثيرا في النشئ، فإن الأمر يستدعي تقويم محتواها ونتائجها على الأجيال المتعاقبة من حين لآخر لتصويب المعوج منها والإبقاء على ما صلح منها (عليمات، ٢٠٠٦،٢٩).

وترى الباحثة ان الكتاب المدرسي رفيق الطالب ومعلمه الصامت يساعده على فهم المادة ومراجعتها، ويلجأ اليه في أي وقت يشاء ويتركه متى أراد، وعليه قد تساعد مقروئية نصوص المحتوى العلمي المناسبة للقدرة القرائية لدى الطلبة على تعلم أفضل وإنجاح عملية التعلم لديهم، وهذا هو اساس البحث الحالي.

لذا تتبلور أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:-

١- بناء اختبار لقياس مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط المقرر للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م وذلك لإعلام القائمين على تأليف منهج الفيزياء بالعراق عن مستوى مقروئية الكتاب المستعمل حاليا.

٢- أبراز أهمية اللغة كوسيلة اتصال مهمة في أية مادة دراسية كانت ومنها مادة الفيزياء لكي يستطيع الطالب أن ينجز دراسته بشكل أفضل.

٣- الاستجابة لتوصيات عدد من الدراسات التي دعت الى قياس مقروئية الكتب الدراسية قبل تعميمها على نطاق واسع.

خلفية نظرية

القراءة نشاط عقلي فكري تدخل فيه الكثير من العوامل، تهدف- في أساسها- الى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، فالقراءة لا تهدف بمعناها الصحيح الى مجرد تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها، بل الى قدرة القارئ على فهم محتوى النص المقروء.

ويتحكم في فهم القارئ للنص المكتوب عاملان:

العامل الاول هو ما يسمى بالإنقرائية او المقروئية(Read Ability) وهي مثل الوضوحية، وترجع الى عوامل داخلية تتعلق بمدى وضوح النص ومدى ملاءمته للقارئ من حيث المفردات والتراكيب اللغوية والتوازن بين التجريد والامثلة العينية.

أما العامل الثاني ما يسمى بالفهم القرائي(Reading Comprechension) ويرجع الى عوامل خارجية تتعلق بخلفية القارئ وقدرته على التفاعل مع النص المكتوب ومستواه اللغوي وقدراته والتي تبدأ من تركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المقروء وفهم المعاني الضمنية الى التقويم الناقد للأفكار والمعاني المتضمنة .(مغراوي، ٢٠٠٩، ١٧٩)

(إن الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المجردة عن هذا الفهم، ويتم من خلال الدرجة التي يحصل عليها القارئ في اختبارات الفهم القرائي المعدة لهذا الغرض) (عبد الباري،٣٠،٢٠١٠-٣١).

المقروئية:- تعني المقروئية مستوى صعوبة النص بما يتضمن من كلمات وحروف وجمل و طريقة تركيبها ومستوى تعقيدها النحوي، ومدى استجابة هذه العوامل لقدرات القارئ واهتماماته وإثارته وجذبه.وعلى هذا الأساس فأن توافر معيار المقروئية في النص المقروء يتطلب أن تكون المادة المقروءة ملائمة لحدود قدرات القارئ واهتماماته من حيث مفرداتها وتراكيب جملها وأساليب تقديمها وما تتضمن من أفكار لكي يقرأهاويفهمها بسهولة ويسر.

وتعد المقروئية المحصلة النهائية للتفاعل بين القارئ واهتماماته ودوافعه وما يتمتع به من قدرات على القراءة والفهم وبين المادة المكتوبة وما يتصل بها من أفكار وصلتها باهتمامات القارئ وبين مفردات وتراكيب لغوية ودرجة وضوحها، وطريقة تنسيقها واسلوب تقديمها الى القارئ.وهذا يعني أن مصطلح(المقروئية) يستعمل للتعبير عن مدى قابلية النص للقراءة أو مقروئية النص، ومدى إثارته لإهتمام القارئ وجذبه للقراءة، وتحقيق المتعة بالمقروء.

ويستدل بالمقروئية على:-

١- وضوح الخط الذي كتبت به المادة التي يراد قراءتها.

٢- قابلية المادة المكتوبة للقراءة.

٣- درجة التعقيد في حروف الكلمات وعدد الكلمات في الجمل، ودرجة التعقيد النحوي في تركيب الجمل.

٤- سهولة القراءة الناجمة عن ميل القارئ نحو المقروء وقدرته على قراءته.

٥- سهولة الفهم والاستيعاب الناجم عن وضوح الافكار واسلوب الكتابة.

ونستخلص مما تقدم أن المقروئية تتصل بـ :-

١- المفردات وبنيتها.

٢- الجمل وتركيبها.

٣- اسلوب عرض المادة وتقديمها للقارئ بطريقة جذابة.

٤- محتوى المكتوب وصلته باهتمامات القارئ.

وهذا يعني أن السعي الى توافر المقروئية في نصوص الكتاب المدرسي يتطلب معرفة المؤلف أو كاتب النص بالآتي:

١- من قارئ النص ، وما هي خصائصه وخلفياته المعرفية.

٢- الهدف من كتابة النص وما يراد تحقيقه من النص، لما للهدف من علاقة بالاسلوب الذي يقدم به المضمون وطبيعة المضمون.

٣- الافكار التي يراد ايصالها للقارئ.

٤- المفردات والتراكيب الملائمة لايصال الافكار الى القارئ.

٥- الاسلوب الملائم لعرض الافكار.

وهذا يعني معرفة الكاتب بـ (لمن يكتب؟ وماذا يكتب؟ ولماذا يكتب؟ وكيف يكتب؟)

واذا ما عرف ذلك فانه يستطيع أن يراعي متطلبات المقروئية وتوفيرها في نصوص الكتب المدرسية.

وتأسيسا على أهمية المقروئية ودورها في عملية التعلم والتعليم، نالت اهتمام الكثير من المربين والمعنيين بتأليف الكتب عامة والكتب المدرسية خاصة، فتوسعوا في تحديد عواملها وطرائق قياسها وتحديد عناصرها وأبعادها الاساسية.

العوامل التي تؤثر في المقروئية:-

في ضوء مفهوم المقروئية، يمكن توزيع العوامل التي تؤثر في المقروئية بين مجالين هما:

اولا:- العوامل التي تتعلق بالقارئ، وتشمل:-

١- القدرة اللغوية لدى القارئ ومحصوله اللغوي.

٢- الخلفية الثقافية والمعرفية لدى القارئ بما فيها العادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف اللغوية والعلمية، والخبرات التي اكتسبها.

٣- مستوى نضج القارئ وقدرته على الفهم وعمره القرائي.

٤- دافعية القارئ وميوله وحاجاته الى محتوى المقروء.

ثانيا:- العوامل التي تتعلق بالمادة المقروءة، وتشمل:

١- وضوح الكلمات ودلالاتها.

٢- التركيب النحوي للجمل.

٣- كثافة الأفكار في النص.

٤- ملاءمة المحتوى لمستوى القارئ واستجابته لحاجاته.

٥- الطباعة والتنسيق.

٦- الصور والرسوم التي تعزز الفهم والاستيعاب.

(الهاشمي وعطية، ٢٠١١، ١٢٩-١٣٥)

كذلك تبين(ابوعميرة١٩٩٦) أن المقروئية هي مدى الصعوبة والسهولة التي يجدها القارئ في استيعاب المادة المكتوبة عند قراءة أي كتاب، ومن عناصر نجاح هذه العملية(الاستيعاب والطلاقة والتشويق).

ويقصد(بالاستيعاب) فهم القارئ للكلمات والجمل وربط الافكار الواردة بالنص بخبرات القارئ، ويمكن قياس سهولة الفهم باعتماد درجة شيوع المفردات وطول الجمل وتعقيدها اساسا في ذلك.

ويقصد(بالطلاقة) مدى قراءة مادة ما بسرعة، إذ يركز عامل السرعة على عناصر الادراك الحسي للمادة المقروءة من حيث السهولة التي يراها القارئ، وتقاس سهولة القراءة بمقاييس تفحص عدد مرات توقف العين في الثانية، وسرعة التعرف الى الكلمة ومعدل الاخطاء فيها.

اما (بالتشويق) فهو مدى إثارة المادة المقروءة لدافعية واهتمام القارئ وميله الى قراءتها، إذ تتخذ الميول كمحكات اساسية لقياسها.(ابوعميرة، ١٩٩٦، ١٠١)

اساليب قياس المقروئية:

١) اسلوب التحكيم
٢) اسلوب اختبار الاستيعاب
٣) اختبار التتمة(الكلوز)
٤) المعادلات او الصيغ: من اساليب قياس المقروئية المعادلات و الصيغ الاتية:

أ- معادلة ديل وشال Dale & Chale.
ب- معادلة فوركاست Forcast.
ج- معادلة فراي.
د- معادلة داوود.
ذ- معادلة الهيتي. (الهاشمي وعطية، ٢٠١١، ١٥٣)

دراسات سابقة:

١. دراسة أزهار محمد غليون(٢٠٠٨):

" العلاقة بين مقروئية كتاب الفيزياء ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي"

هدفت الدراسة الى تعرف مستوى مقروئية كتاب الفيزياء المقرر على طلبة الصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية، ودراسة العلاقة بين اداء الطلبة في اختبار التتمة(الكلوز) وتفكيرهم العلمي.

وللتحقق من أهداف الدراسة اختارت الباحثة عدداً من النصوص بطريقة عشوائية بسيطة من الوحدات الخمس الاخيرة والتي لم يحن موعد تدريسها للطلاب بعد، كذلك تم اختيار(١٦٨) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية لتمثل عينة الدراسة.

تكونت أداة الدراسة من اختبار التتمة(الكلوز) واختبار مهارات التفكير العلمي، وبعد التأكد من صدق الاختبارين وثباتهما طبق الاختباران على عينة الدراسة.

وقد أشارت نتائج الدراسة الى ان (٨٠,٣%) من عينة الدراسة تقع مقروئيتهم في المستوى المستقل، وما نسبته (١٣%)عند المستوى التعليمي ونسبة قليلة (٦,٥%)في المستوى المحبط.

كذلك توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اختبار المقروئية ومهارات التفكير العلمي.(ازهار، ٢٠٠٨، ٩٥ – ١١٨)

اجراءات البحث:

اولا: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع الكتاب المدرسي:

مثّل مجتمع البحث النصوص العلمية الواردة في الكتاب بدءاً من الفصل الخامس وحتى نهاية الكتاب مع استبعاد النصوص المتضمنة في الفصول الاربعة الاولى، لأن من شروط تطبيق اختبار التتمة أن تكون المادة غير مدروسة من قبل الطلبة، وبعد استشارة ذوي الخبرة والاختصاص استبعدت النصوص التي تكون عدد كلماتها اقل من(٢٠) كلمة والنصوص التي تكون عدد كلماتها اكثر من(١١٠) كلمات.

وبهذا اصبح مجتمع البحث بالنسبة للنصوص العلمية(٨٨) نصاً، اختير منه(٣٩) نصا عينة للبحث.

ب – المدارس والطلبة:

تمثل مجتمع البحث في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية وطلبة الصف الثاني المتوسط لدى مديريات تربية الرصافة التابعة لمحافظة بغداد. وباعتماد الطريقة العشوائية، تم اختيار من كل مديرية اربع مدارس بواقع مدرستين للذكور ومدرستين للاناث لكل مديرية تربية لتمثل عينة البحث بالنسبة الى عدد المدارس.

أما بالنسبة الى عدد الطلبة فقد اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية(٦٠٠) طالب وطالبة بواقع(٣٠٠) طالب و(٣٠٠) طالبة عينة للتطبيق النهائي للاختبار.

أداة البحث:

اختبار التتمة(الكلوز) لقياس المقروئية:-

أعدّت الباحثة اختبار تتمة تكون من(٣٩) فقرة، صيغ من(٣٩) موضوعاً من كتاب الفيزياء المقرر لطلبة الصف الثاني المتوسط من الفصول التي لم يتم تدريسها بعد، لأنّ من متطلبات هذا الاختبار اختيار عدد من الموضوعات التي لم يسبق لأفراد العينة الاطلاع عليها. وذلك بغية تعرف مستوى مقروئيتها.

وقدتم أعداد اختبار التتمة(الكلوز) على وفق الخطوات الآتية:-

١) حذف الكلمة ذات الترتيب السابع من بداية كل نص من النصوص عينة البحث حتى نهايته حتى لو كانت مكررة، بصرف النظر عن نوع الكلمة أو وظيفتها مع مراعاة عدم حذف اول كلمة من النص او اخر كلمة، لتجنب ارباك الطلبة.

٢) احتساب جميع الكلمات بما فيها احرف الجر والنصب والجزم وادوات الاستثناء، باستثناء الحرفين(و، او)، لان حذفهما من الجملة لا يخل بالمعنى.

٣) استثناء الارقام والمعادلات والكلمات الانكليزية عند الحذف.

٤) احتساب الكلمات التي بين الاقواس عند الحساب.

٥) وضع فراغات متساوية من حيث الطول في مكان الكلمات التي تم حذفها من كل نص من النصوص(عينة البحث)، لتلافي تخمين الكلمات التي حذفت.

التطبيق النهائي للاختبار:

بعد التأكد من صدق و ثبات الاداة و ذلك بعد تطبيقها على عينة التجربة الاستطلاعية، تم تطبيق

الاختبار على عينة البحث النهائية بغية تحقيق أهداف البحث.

الوسائل الاحصائية:

للتحقيق اهداف البحث، استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:

١- معادلة ألفا – كرونباخ، لحساب قيمة الثبات.

٢- معادلة سبيرمان – براون، لتصحيح قيمة الثبات.

٣- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي لمقروئية الكتاب بحسب متغير الجنس.

نتائج البحث:

رصد الباحثة نتائج عينة البحث في اختبار التتمة(الكلوز) واستخرجت درجة مقروئية النصوص العلمية الواردة في الكتاب والتي هي متوسط الاجابات الصحيحة للطلبة عينة البحث في اختبارات التتمة(الكلوز)، وقد أشارت النتائج الى ان غالبية طلبة الصف الثاني المتوسط ويشكلون نسبة(٧٨,٣%) من العينة يقعون في المستوى المحبط من مستويات المقروئية، و(١٣,٦ %) من العينة يقعون في المستوى التعليمي، ونسبة قليلة من الطلبة وتبلغ(٨,١ %) من العينة يقعون في المستوى المستقل.

وبعد استخراج المتوسط الحسابي للاجابات الصحيحة لطلبة عينة البحث في اختبار التتمة(الكلوز) والانحراف المعياري ، واستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، دلت النتائج على انه ليس هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط تبعا لاختلاف الجنس.

تفسير النتائج:

أشارت النتائج الى ان مستوى مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط تقع ضمن المستوى المحبط بالنسبة الى الطلبة، وتعتقد الباحثة ان من اسباب ضعف مستوى مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط:-

١- عدم قدرة الطلبة على الفهم القرائي.

٢- الخلفية السابقة لدى افراد عينة البحث لم تكن بالمستوى المطلوب بحيث لم يستطيعوا ان يربطوا بين ما لديهم من خبرات ومعلومات وبين ما يقرؤونه.

٣- الاسباب المتعلقة بالنصوص العلمية:- من احد الاسباب قد يكون ان النصوص العلمية كانت تحتوي على مفردات غير مألوفة بالنسبة لافراد عينة البحث وكانت هناك جمل طويلة ومفردات غير ملائمة لقدرة الطلبة عينة

البحث مثل(الطيف، الموشور،ورود كلمة جسم معتم ص٢٠ في حين يتم تعريفه نهاية الكتاب....الخ).

٤- اسباب اخرى:-

ترى الباحثة ان ضعف مستوى مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط قد يعود الى عوامل اخرى، منها:-

أ) افتقار المؤلفين والمسؤولين عن وضع المناهج لأداة موضوعية لقياس مدى ملاءمة النصوص العلمية للمستوى اللغوي والثقافي للطلبة، مما قد يؤدي الى استعمال بعض المفردات الصعبة وغير الشائعة بين الطلبة مثل (الالياف البصرية، الموجات الكهرومغناطيسية وانواعها، القصور الذاتي ....الخ) .

ب) ربما الضعف المتراكم في مادة اللغة العربية وفي القواعد اللغوية عبر السنوات السابقة نتيجة الظروف الصعبة التي مر بها طلبتنا والتي ادت الى انتقال الطلبة من مرحلة الى اخرى .

ت) يمكن ان يكون ضعف الطلبة في القواعد والتراكيب اللغوية قد جعلهم يخطئون في اغلب النصوص العلمية التي تضمنتها اختبار التتمة(الكلوز) فيأتون بكلمات لا تستقيم مع التراكيب اللغوية.

ث) ان اختبار التتمة(الكلوز) من الاختبارات التي لم يسبق للطلبة الاطلاع عليها مسبقا، ولا على ما تضمنته من نصوص علمية، اذ كان من شروطها ان تطبق على مواضيع وفصول لم يسبق للطلبة دراستها. وهذا ما جعل استجابات الطلبة خاطئة.

ج) كذلك تقديم البرامج الفنية والمسلسلات واخراج الاغاني باللهجة العامية ادى الى ضعف الثروة اللغوية لدى الطلبة وخاصة ان الطبة في مثل هذه المرحلة من العمر لديهم حس فني عالي.

١- كذلك أشارت النتائج الى عدم وجود فرق ذودلالة احصائية بين متوسط درجات مقروئية النصوص العلمية في كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط تبعا لاختلاف الجنس.

وتعزو الباحثة اسباب عدم اختلاف متوسط درجات المقروئية بين الذكور والاناث الى عدة اسباب، منها:-

أ- ان استجابات اغلبية الطلبة سواء كانوا ذكورا ام اناث على فقرات اختبار التتمة(الكلوز) كانت ضعيفة ولا تقع ضمن المستوى التعليمي، مما يدل على ان اغلبية الطلبة سواء كانوا ذكورا ام اناث يعانون من ضعف في القدرات اللغوية او القواعد والتراكيب اللغوية، او إن المادة المقدمة لطلبة الصف الثاني المتوسط اعلى من مستوى الطلبة ودرجة نضجهم وادراكهم وقد لا ترتبط بخبراتهم السابقة في الفيزياء.

ب-تجانس مدارس الذكور والاناث التي طبقت عليها الاختبار من النواحي التعليمية والثقافية والاقتصادية حيث ان كلا الجنسين يتعرضون لنفس المناهج التعليمية، مما جعل استجابات الذكور مشابهة الى حد ما مع استجابات الاناث.

د- ان برامج اعداد المدرسين والمدرسات الذين يقومون بتدريس الطلبة هي متشابهة الى حد ما، وهذا يؤدي الى استخدامهم طرائق تدريس واساليب تدريسية متشابهة وبالتالي تجانس مستوى الجنسين لحد ما.

الاستنتاجات:-

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وتفسير هذه النتائج، يمكن استنتاج ما يأتي:-

١- ان مستوى مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط تقع في المستوى المحبط بالنسبة للطلبة.

٢- لا يوجد فرق بين متوسط درجات مقروئية الذكور ومتوسط درجات مقروئية الاناث في اختبار التتمة المعد لهذا الغرض.

التوصيات:-

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:-

١- اعتماد المقروئية ضمن مواصفات الكتب المدرسية، بحيث لا يعمم الكتاب إلا بعد تحديد درجة مقروئيته.

٢- ضرورة تأكيد المؤلفين على الصياغة اللغوية الصحيحة للمفاهيم(مصطلحات، رموز، كلمات) التي ترد لاول مرة في كتاب الفيزياء المقرر وكتابتها بشكل بارز.

٣- تضمين الاختبارات الشهرية والفصلية فقرات من اختبار التتمة(الكلوز) للكشف عن قدرة الطلبة على قراءة وفهم النصوص العلمية.

٤- توجيه أنظار المدريسن الى ابراز الكلمات الجديدة والغير مألوفة في دفاتر الطلبة وتوضيح معانيها، ووضع قائمة بالكلمات الجديدة في نهاية كل وحدة دراسية.

المقترحات:-

استكمالا لما توصل اليه البحث الحالي، تقترح الباحثة اجراء الدراسات و البحوث الآتية:-

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية تخص مراحل دراسية اخرى.

٢- دراسة العلاقة بين المقروئية وبين متغيرات اخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل(التحصيل، مهارات التفكير، ....، وغير ذلك).

المصادر:

- القرآن الكريم.

١- ابوعميرة، محبات، ١٩٩٦، الرياضيات التربوية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٢- ازهار، محمد غليون، ٢٠٠٨، مقروئية كتاب الفيزياء ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، مجلة التربية العلمية، المجلد١١، العدد١، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

٣- الجاغوب، محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٢، النهج القويم في مهنة التعليم، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٤- الجبيلي، سجيع، ٢٠٠٩، مهارات القراءة والفهم والتذوق الادبي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس.

٥- رشدي، طعمة، ١٩٧٨، تحليل المحتوى في العلوم الانسانية مفهومه-اسسه-استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة.

٦- طيبي، سناء عورتاني وآخرون، ٢٠٠٩، مقدمة في صعوبات القراءة، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٧- عبد الباري، ماهر شعبان، ٢٠١٠، استراتيجيات فهم المقروء – اسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

٨- العزاوي، رحيم يونس كرو، ٢٠٠٩، المناهج وطرائق التدريس، ط١، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان.

٩- عليمات، عبير، ٢٠٠٦، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

١٠- مغراوي، عبد المؤمن محمد عبدة، ٢٠٠٩، اتجاهات حديثة في بحوث مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، مكتبة بيروت للنشر، القاهرة.

١١- نصر الله، عمر عبد الرحيم، ٢٠٠٤، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي – اسبابه وعلاجه، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
١٢- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطية،٢٠١١، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان.

فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في تحصيل مادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط

م.د.
ألباحث
زينب عزيز احمد العامري علي ثامر

مشكلة البحث

على الرغم من ان النظرة الحديثة للتربية ترى انه ينبغي ان يكون الطالب محور العملية التعليمية والعنصر الفعال في حل مشكلاته في مراحل دراسته الانية والمستقبلية، نجد الاهتمام منصبا في معظم المدارس على الاساليب التقليدية في التربية والتعليم اذ ان الحفظ والاستظهار والتكرار والتركيز على المادة العلمية امور سائدة من دون الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية للمتعلم (الخفاجي، ٢٠٠٧،٢).

لذا تعد مشكلة تدني التحصيل العلمي في مادة الكيمياء لدى طلبة المرحلة المتوسطة في العراق من المشكلات التي تواجه الباحثين في مجال تعليمها وتعلمها، و تعزى هذه المشكلة الى عدة امور منها عدم توفر المختبرات في بعض المدارس وطبيعة النظام التعليمي هو عدم قيامه بدورات تدريبية كافية للمدرسين ومدرسات الكيمياء لاتباع طرائق التدريسة الحديثة في تدريس مادة الكيمياء بصورة واضحة ومفهومة ومن هذه الامور ايضا هو اتباع المدرسين والمدرسات الطريقة الاعتيادية في التدريس والمعتمدة على التلقين والحفظ ، اذ لم تعد طرائق التدريس الاعتيادية قادرة على تحقيق اهداف التعليم الحديثة في جعل المتعلم يفكر ويجد حل للمشاكل التي تواجهه اثناء حياته اليومية وقد بينت نتائج الدراسات التي قام بها كل من (الزهاوي ٢٠٠١) ، (الموسوي ٢٠٠٨) ، (الفضلي ٢٠١٠) تدني التحصيل في مادة الكيمياء للمرحلة المتوسطة نتيجة اتباع مدرسي ومدرسات الكيمياء الطريقة الاعتيادية،

ولذا تتلخص مشكلة البحث بالاجابة عن السؤال الاتي:- مافاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الكيمياء؟

اهمية البحث:

يعد تدريس العلوم بشكل عام وتدريس مادة الكيمياء بشكل خاص احد مظاهر التقدم الحضاري والعلمي للفرد وتعد دراسة طلاب المرحلة المتوسطة لمادة الكيمياء ومفاهيمها وأهميتها ومبادئها تجعلهم قادرين على مواجهة بعض المشاكل التي تواجههم في حياتهم اليومية وكذلك مواجهة بعض المشاكل البيئية .

وتقسم طرق واستراتيجيات التدريس على قسمين : احدهما يكون دور المدرس هو البارز ومنها طريقة المحاضرة والمناقشة وطريقة السؤال والجواب حيث يكون العبء الأكبر على المدرس في شرح وتوضيح المادة العلمية للطلاب ، والأخر فيكون دور الطالب هو البارز ومنها طريقة حل المشكلات واسلوب الكشف الموجه وطريقة الاستقصاء واتخاذ القرار وغيرها ، حيث يقوم المدرس هنا بدور الموجه والمرشد وان هذا النوع يجعل التعلم مرحا وممتعا ومشوقا وتصبح فهم المادة العلمية واضح وبسيط .

ان تحسين قدرة الفرد والجماعة على حل المشكلات وصنع القرارات يعد موضوعا مهما في عصر بات فيه الفرد متخذا لقرارات كثيرة في مجمل انشطة حياته ، اذ ان مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات اصبحت عملية مؤسسية في برامج المنظمات الحكومية وغير الحكومية والشركات الصناعية والتجارية منها ، ومؤسسات التربية والتعليم ليست بعيدة عن هذه الاحداث حيث افضت نتائج البحث في هذا المضمار الى مجموعة من النماذج التي اخذت على عاتقها تطوير نماذج لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، إذ بينت البحوث الفروق والاختلافات في كيفية تقدم الافراد في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة (ابوجادوونوفل، ٢٠٠٧ ، ٣٦٩) .

واستراتيجية اتخاذ القرار من اهم الاستراتيجيات الانسانية ذات التأثير القوي والفعال في نجاح الحياة وتحسين نوعيتها ويحتم ذلك على الطلبة ان يتخذوا العديد من القرارات مثل اختيارهم لبعض المواد او اختيار التخصص الذي ستكون عليه مهنتهم المستقبلية (الريماوي ، ٢٠٠٤ ، ٣٣١).

ويشير (جروان ،١٩٩٩) الى ان التربية التقليدية في البيت والمدرسة لايمكن ان تنمي مهارات اتخاذ القرار عند الناشئة ، ولانه لايوجد مايبرر الافتراض بأنهم يستطيعون أو انهم سوف يتعلمون كيف يصبحون صانعي قرارات مَهرة بالاعتماد على انفسهم ، فأن تعليمهم مهارات اتخاذ القرار وتدريبهم على ممارستها خلال سنوات دراستهم المبكرة تبدو في غاية الأهمية دون شك ،لاسيما في عصر لم تعد الأختيارات فيه محصورة بين ابيض وأسود فقط فضلاً عن كونهِ عالم سريع التغير (جروان ، ١٩٩٩ ، ١٢٣).

لذا تعدُ عملية اتخاذ القرار من المسائل المهمة جدا في حياة الافراد والجماعات ، وهي وظيفة انسانية تتطلب قدرا من الطاقة الفكرية والانفعالية الامر الذي دفع بالباحثين الى دراسة عملية اتخاذ القرار بمختلف ابعادها وجوانبها ومهاراتها .

وفي هذا الصدد اجريت العديد من الدراسات ومنها دراسة (الاسدي ٢٠٠٩) ، ودراسة (محمد ٢٠٠٧)،ودراسة (المحتسب وسويدان ٢٠١٠)والتي بحثت موضوع اتخاذ القراربوصفه متغيرا تابعاً وكشفت عن اثر عدة متغيرات مستقلة فيه.

لذا ينبغي على الفرد العمل على تحصيل أكبر قدر ممكن من المعرفة والثقافة العامة وعادات التفكير الواضح والمشاركة والمسؤولية في الاسرة والجماعات الاخرى ، وتوسيع دائرة الميول والاهتمامات والهوايات وتنمية المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي السوي وتحقق الدوافع للتحصيل والبلوغ والتفوق واشباع الحاجات الاساسية مثل الامن والانتماء والمكانة الاجتماعية والتفريد والحب والتوافق والمعرفة

وتنمية القدرات على اتخاذ القرار والنجاح والدفاع عن النفس والضبط والتوجيه والحرية (نصر الله ، ٢٠١٠ ، ٣٠٨-٣٠٩).

وبناء على ماتقدم تبرز أهمية البحث الحالي بما يأتي :-

١) استراتيجية اتخاذ القرار لازالت بحاجة الى المزيد من الدراسة والبحث وهذا ماأكدته الادبيات والدراسات في هذا المجال .

٢) تبرز أهمية البحث الحالي من اهمية الفئة المستهدفة في هذا البحث ،وهم طلبة المرحلة المتوسطة وبالخصوص الصف الاول المتوسط التي تعتبر مادة الكيمياء جديدة بالنسبة لهم.

٣) اجريت دراسات عديدة تناولت اتخاذ القرار بوصفه متغيراً تابعاَ لتعرف اثر استخدام عدة متغيرات مستقلة ، واتت بنتائج ايجابية الا انه لا توجد دراسات على صعيد العراق(على حد علم الباحث) تناولت اتخاذ القرار كمتغير مستقل وفاعليته في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الاول المتوسط وهذا من شأنه يعطي اهمية خاصة لهذه الدراسة.

٤) قد يكون هذا البحث اساساً لدراسات لاحقة في هذا المجال .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى التعرف على :

فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الكيمياء

فرضية البحث : لايوجد فرق ذودلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي دُرست باستراتيجية اتخاذ القرار ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الكيمياء.

حدود البحث : اقتصر البحث الحالي على :

١- طلاب الصف الاول متوسط في مركز محافظة بغداد ضمن احدى المدارس المتوسطة النهارية التابعة لمديرية الكرخ الثالثة(متوسطة العباس بن عبد المطلب للبنين)

٢- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١

٣- الفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع ، الخامس ،السادس)من كتاب الكيمياء للصف الاول المتوسط المعتمد تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ ، الطبعة الثانية.

تحديد المصطلحات :

١- فاعلية: عرفها كل من:

- (شحاتة وأخرون ،٢٠٠٣) معجم بأنها:- " مدى أثر عامل او بعض العوامل المستقلة على عامل او بعض العوامل التابعة " (شحاتة واخرون ، ٢٠٠٣ ،٢٣٠).

- (زيتون ،٢٠٠١) بأنها: "مدى تطابق مخرجات النظام مع اهدافه "(زيتون ، ٢٠٠١ ، ١٧).

التعريف الاجرائي للفاعلية : " هي الاثر الناتج عن التدريس باستراتيجية اتخاذ القرار في متغير التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة باقرانهم بالمجموعة الضابطة "

٢- استراتيجية :عرفها كل من :

- (ابراهيم ،٢٠٠٩) معجم بأنها : "مجموعة التحركات المتتابعة لتحقيق اهداف مسبقة محددة واضحة من خلال مجموعة من التحركات المرنة " (ابراهيم ،٢٠٠٩ ، ٧٣-٧٤).

- (ابورياش ، ٢٠٠٧) بأنها : "هي اجراء او مجموعة من الاجراءات المحددة التي يقوم بها الطالب لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة ،وموجهة ذاتيا بشكل

اكبر بالاضافة الى قابليتها للانتقال الى مواقف جديدة" (ابورياش ، ٢٠٠٧، ٢٠٦).

التعريف الاجرائي للاستراتيجية: " هي مجموعة من الخطوات والاجراءات التي يقوم بها طلاب الصف الاول المتوسط للمجموعة التجريبية للوصول الى اتخاذ قرار في حل المشكلات الواقعية"

٣- اتخاذ القرار :عرفه كل من:

- (شحاتة واخرون ،٢٠٠٣) معجم بأنه: " عملية تفكير مركبة ، تهدف صياغة افضل البدائل او الحلول المتاحة في موقف معين "(شحاتة واخرون ، ٢٠٠٣، ١٦)

- (ابوجادو ونوفل ، ٢٠٠٧)بأنه: " العمل على اختيار افضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل اوخيار واثرها على الاهداف المراد تحقيقها ويتم اختيار البدائل والخيارات في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير التي تم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح " (ابوجادو ونوفل ، ٢٠٠٧ ، ٣٧١)

التعريف الاجرائي لاتخاذ القرار:

" هي عملية ذهنية مركبة يقوم بها طلاب الصف الاول المتوسط للمجموعة التجريبية للوصول للحل المناسب والافضل لحل المشكلة المطروحة في الدرس على وفق خطوات عدة منها : أ-تحديد المشكلة ب-جمع المعلومات ج-تحديد البدائل د-تحليل البدائل هـ-اختيار افضل البدائل(اتخاذ القرار)"

٤- التحصيل : عرفه كل من:

- (شحاتة وأخرون ، ٢٠٠٣) معجم بأنه : "مقدار مايحصل عليه الطالب من معلومات او معارف او مهارات والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار او الدررجات التي يخصصهاالمدرسوناو بالاثنينمعا"(**شحاتة وأخرون ،٢٠٠٣ ، ٨٩**).

– (العبادي ، ٢٠٠٦) بأنه : "مايكتسبه الطلبة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع او وحدة او مقرر دراسي" (**العبادي** ،٢٠٠٦ ، ١١).

التعريف الاجرائي للتحصيل :

"هو مقدار مايحصل عليه طلاب مجموعتي البحث من معلومات كيميائية مقدرة بدرجات الاختبار التحصيلي المعد لاغراض البحث لمادة الكيمياء للصف الاول المتوسط وللفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع، الخامس،السادس) والمكون من (٥١) فقرة من نوع الاختيار المتعدد ذو البدائل الاربعة الذي اعده الباحث على وفق مستويات بلوم الثلاثة الاولى (التذكر والاستيعاب والتطبيق) "

خلفية نظرية

نظريات اتخاذ القرار:– هناك عدة نظريات لاتخاذ القرار ويذكر الباحث قسم منها وهي كما يأتي:

١– النظريات السلوكية :– ان اتخاذ االقرار من وجهة النظر السلوكية سلوك يعتمد على عمليات التعليم الآنساني التي لا يكون هدفها النهائي فهم العلاقات بين الأختبارات التي يقوم بها الشخص في مواقف مختلفة وأنما لاستعمال تلك المواقف وسائلا لتوليد انماط موثوقة من الأستجابات ولا يعرف الأشخاص في مثل هذهِ الحالات الا الشيء القليل عن النتائج التي تتولد عن اختياراتهم غير ان الأختيارات نفسها تحصل بشكل متكرر مرات متعددة ويكتسب الشخص بالخبرة معلومات احصائية حول الأحداث وعندها ترسو استجاباتهِ على نمط من السلوك لاختيار مايجدهُ نافعاً في المواقف المتكررة وقد اكد اصحاب هذا الاتجاه ميكانزمات الآختيار ،اذ تتغير احتمالات الآختيار بتكرار الخبرة فالشخص عندما

يقوم بأستجابة ويكافئ عليها فأن احتمال القيام بتلك الأستجابة مرة اخرى يزداد قليلاً وعندما يقوم بأستجابة ولا يكافأ عليها او يعاقب فأن احتمال تكرارها يقل وبذلك فأن القرار من وجهة النظر السلوكية يتخذ بشكل غير عقلاني ويستند اصلاً الى الخبرات السابقة والعادات المتعلمة (الوائلي وعقيل، ٢٠٠٢، ٢٨-٢٩) "نقلا عن الاسدي، ٢٠٠٩).

٢- نظرية النموذج العقلاني المثالي :-وهي النظرية التقليدية لاتخاذ القرار ومن ابرز روادها (Maxweber) و (Henrifajol) و (Lvtherguack)

ونادت هذه النظرية بفكرة القرار الرشيد او العقلاني الذي يتم اختيارهُ وتنتج عنه اعلى درجة عائد وبأقل كلفة ممكنة وتبني افتراضات النظرية حول العقلانية والتوجه نحو الهدف ووضع التفضيلات ومعيقات الزمن والخيار النهائي والأفضل وتوضح افتراضات النظرية ان اتخاذ القرار عملية عقلانية راشدة مثالية وهي تصف الطريقة المثلى التي يجب ان تتم فيها هذه العملية، وتنقد النظرية بأن عملية اتخاذ القرار ليست مثالية الى هذه الدرجة وان صناعة القرار تحتوي على درجة من عدم الرشد وربما يعود النقص في درجة رشد القرار وجود عوامل شخصية وبيئية تشكل عقبات وصعوبات تمنع الوصول الى القرار الرشيد .

٣- النظرية العقلانية المقيدة :- يعد سيمون (Simon) من ابرز روادها وترى ان متخذ القرار لايستطيع ان يكون عقلانيا بسبب محدودية نظام معالجة المعلومات لديهِ وان اعطاء وصفة ليكيفية صناعة القرار المثالي لا تساعد فهم القرارات التي يتخذها الأفراد .

٤- النظرية التراكمية المترجة :- وتنسب الى لندو بلوم (Lindoblom)وتقوم على الأستفادة من الخبرة في االتخاذ القرارات السابقة اذ يتم اعادة تحديد المشكلة جزئياً فيقتصر التحديد على الجوانب الجديدة فيها كما يحتفظ بالمعلومات التي يتم جمعها سابقاً مع اضافة المعلومات التي تتعلق بالجوانب الجديدة فقط ، اما تقييم

البدائل الذي تم في القرارات السابقة فيتم الأستفادة منه واعتماده لغايات االأختيار في حل المشكلة الجديدة ولايقيم صانع القرار الا البدائل الجديدة وبعد ان يستحضر التقييم السابق والجديد يقوم بأختيار البديل الآفضل من بين جميع البدائل التي تم تقيمها في المرات السابقة وفي هذه المرة (الزغلول،والزغلول،٢٠٠٣ ، ٣٣٢-٣٣٦).

استراتيجيات اتخاذ القرار:

اشار(عبدالعزيز،٢٠٠٩، ١٥٣) الى استراتيجيات اتخاذ القرار وهي ما يلي :-

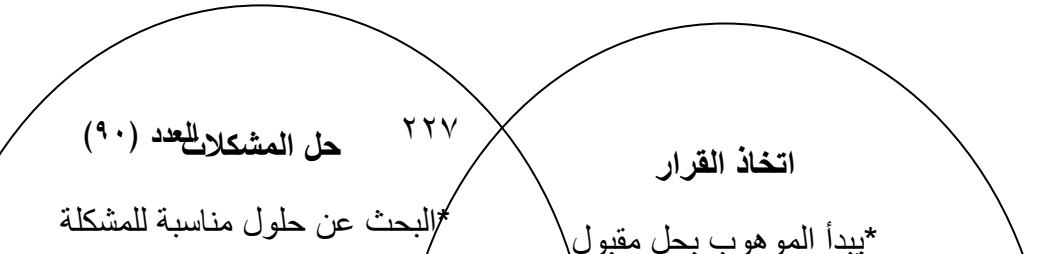
١- استراتيجية الرغبة :- اي التوجه نحو اختيار ما هو مرغوب لدى الافراد .

٢- استراتيجية الامن :- اي اختيار الطريق الاكثر احتمالية للوصول الى النجاح .

٣- استراتيجية الهروب :- اي اختيار ما يبعد الفرد عن الوقوع في النتائج السيئة .

٤- الاستراتيجية المركبة :- اي اختيار ما هو مرغوب واكثر احتمالية للنجاح.

ان استراتجية اتخاذ القرارتمثل جزء من حل المشكلات ،لأن خطوات استراتجية اتخاذ القرار مشابهة لخطوات حل المشكلات الا ان هناك فارقاً في خطوة الوصول الى حل القضية او المشكلة،إذ تشير هذهِ الخطوة في الاستراتجية الاولى الى افضل الحلول او البدائل بمعنى البدائل المقترحة لحل القضية او المشكلة كلها صحيحة وتختار افضلها بما يتفق والامكانات المتاحة لتنفيذها وتعميمها.اما في استراتجية حل المشكلات فأننا نقترح حلولاً مبدئية للمشكلة في صورة فروض قابلة للاختبار والتجريب لاختيار الحل الصحيح من بينها،حتى يتسنى لنا تعميم هذا الحل (علي وعميرة،٢٠٠٧، ١٦٨). وقد وضع(قطامي ٢٠١٠) مخطط يوضح ارتباط اتخاذ القرار وحل المشكلة في تفكير الموهوب:-



مخطط ارتباط اتخاذ القرار وحل المشكلات في تفكيرالموهوب
(قطامي،٢٠١٠,٤٢٢)

خطوات استراتيجية اتخاذ القرار:

ويذكر(علي وعميرة،٢٠٠٧، ١٦٨)خطوات استراتجية اتخاذ القرار وهي:-

١- تحديد القضية المراد اتخاذ القرار بشأنها.

٢- جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالقضية.

٣- تحديد الاختبارات او بدائل الحل.

٤- تحليل البدائل وتقويمها وصولاً الى افضلها.

٥- اختيار افضل البدائل(اتخاذ القرار).

ويوجز(عبد العزيز،٢٠٠٩، ١٥٠-١٥١) خطوات اتخاذ القرار بما يلي :

١- تحديد المشكلة التي تتعلق باتخاذ القرار.

٢- جمع المعلومات اللازمة.

٣- تحديد الهدف المرغوب.

٤- تحديد جميع البدائل.

٥- ترتيب البدائل على شكل قائمة اوليات.

٦- اعادة تقييم افضل بديلين او ثلاثة.

انواع القرارات :-

يشير(ابو جادو ونوفل،٢٠٠٧، ٣٧٢-٣٧٣) الى بعض انواع القرارات وهي ما يأتي :-

١- القرارات المهنية :- هي القرارات التي يتخذها الفرد في ممارستهِ الرسمية للدور المتوقع منهُ في المنظمة وتسمى قرارات مهنية او رسمية لأنها اتخذت من منطق او سلطة الوظيفة الرسمية .

٢- القرارات الشخصية :- تتعلق بالفرد كانسان لا كعضو في المنظمة او المؤسسة التي يعمل بها حيث يواجه في كثير من المواقف بأختيارات تتضمن رغبتهِ الخاصة .

٣- القرارات الرسمية :- هي القرارات التي تتعلق بالسياسة البعيدة للمنظمة او المؤسسة و تتضمن تغيرات بعيدة المدى وتكاليف مالية كبيرة وتمثل اهمية كبرى للمنظمة ويترتب على اي خطأ فيها تهديد المنظمة نفسها او تعريضها لخسارة كبيرة .

٤- القرارات الروتينية :-تتمثل في القرارات الدورية التي تتكرر بأستمرار وليس لها تأثير كبير على المنظمة او المؤسسة .

٥- القرارات المبرمجة :- هي قرارات روتينية تعالج مشكلات مألوفة وسهلة التحرير والتحليل.مثلاً اذا قمت بشراء بعض السلع او البضائع واكتشفت وجود عيوب فيها فأنهُ بأمكانك ارجاعها وأسترداد المبالغ التي دفعتها ،لأن هناك عقود مبرمجة سلفا تتضمن ذلك .

٦- القرارات غير المبرمجة :-تكون هذهِ القرارات فريدة في طبيعتها وتغدو ضرورية بسب ظهور بعض المواقف المتوقعة والمفاجئة ،مثل تقديم منهج جديد وتقرير استراتيجية للتسويق كما هو الحال عند شركة جديدة او بدء مشروع جديد.

عناصر اتخاذ القرار :-

يؤكد (الريماوي،٢٠٠٤، ٣٣٤) على عناصر اتخاذ القرار ويسميها بعض الباحثين (بيئة القرار) وهي :

١- المعلومات :- هي المعرفة حول القرار واثارهُ وبدائلهِ واحتمالية حدوث كل بديل وبعض متخذي القرار يميلون للبحث عن معلومات تزيد عما هو مطلوب لذا تنشأ مشكلات منها :-

أ- تأخير القرار.

ب-تراجع متخذ القرار نتيجة لعدم قدرتهِ في التعامل مع المعلومات المتنوعة .

ت-الاستخدام الانتقائي للمعلومات.

ث-التسرع في اتخاذ القرار وتجميدهُ.

٢- البدائل :- ويمكن تحريرها من خلال عملية البحث وان البحث عن بدائل موجودة مسبقاً تؤدي الى قرارات اقل فاعلية .

٣- المعايير :- وهي السمات والشروط والمتطلبات توافرها في كل بديل .

٤- الاهداف :- ويخطأ العديد من متخذي القرار حينما يضعون البدائل من دون تفكير بأهدافهم المطلوب تحقيقها.

٥- التفضيلات :- وتعكس فلسفة متخذ القرار علماً ان قيم الفرد هي التي تحدد تفضيلاتهِ .

٦- نوعية اوجودة القرار:- هو تقدير ما اذا كان القرار جيداً اوسيئاً وان نوعية القرار لاترتبط بمخرجاته ،فالقرار الجيد قد يحدث مخرجاً جيداً اوسيئاً والقرار السيء قد لايعتمد على المعلومات ويمكن ان يكون لهُ ناتج جيد.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار :-

وحدد كل من (نوفل وابوعواد،٢٠١٠، ١٢٣) العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار وهي :-

١- عدم قدرة متخذ القرار على تحديد المشكلة بدقة اوفشلهُ في التمييز بين المشكلات الحقيقية والمشكلات السطحية.

٢- عدم قدرة متخذ القرار على التنبؤ بمختلف النتائج المتوقع حدوثها نتيجة اتخاذ القرار.

٣- عدم قدرة متخذ القرار على الوصول الى جميع الحلول الممكنة للمشكلة موضوع البحث المراد اتخاذ القرار حولها.

٤- عجز الفرد الذي يعمل على اتخاذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثالية للبدائل المقترحة التي تم تطويرها لحل المشكلة .

٥- تاثير الفرد اثناء محاولاتهِ لاتخاذ القرار بالكثير من خصائص شخصية كالمهارات والعادات والانطباعات الخارجة الى حد ما عن وعيهِ وارادتهِ .

٦- تلعب قيم الفرد الفلسفية والاجتماعية دوراً رئيساً في عدم موضوعية الفرد وتجرده عند اتخاذ القرارات .

٧- تتأثر عملية اتخاذ القرارات الى حد كبير بخبرات الفرد المحدودة أو نقص المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار .

اسباب اتخاذ القرار :-

يؤكد(نوفل وسعيفان،٢٠١١، ٢٠٠-٢٠١) على اسباب اتخاذ القرار وهي:-

١- ثمة مجموعة من الخيارات المعقدة التي تتطلب منا القيام بأتخاذ القرار.

٢- فرص اتخاذ القرار متنوعة ومتدرجة من حيث السهولة والصعوبة .

٣- ثمة ظروف متعددة تحيط بعملية اتخاذ القرار لابد من ادراكها لتحسين عملية اتخاذ القرار.

وأكد ايضاً على الاسباب التي تقف وراء القرارات الضعيفة واثارها وهي :-

١- لانضع في اعتبا رنا جميع الامور التي يجب ان نتخذها قبل عملية اتخاذ القرار .

٢- لانأخذ الوقت الكافي في عملية استقصاء المعلومات اللازمة قبل اتخاذ عملية القرار .

٣- التسرع في عملية اتخاذ القرار وبخاصة فيما يتعلق بالقرارات المصيرية .

علاقة اتخاذ القرار بمتغيرات اخرى :-

ان عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقديم والاستقراء والاستنباط وقد يكون من الانسب تصنيفها ضمن عمليات التفكير المركبة مثلها مثل التفكير الناقد والتفكيرالابداعي وحل المشكلات (جروان، ١٩٩٩,١٢٠).

ان اتخاذ القرار لهُ علاقة مع حل المشكلات باعتبارها جزءاً منها ولها علاقة بالتفكير الناقد والابداعي ايضاً. ولها علاقة ايضاً بالتحصيل الدراسي لان عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من المهارات التفكيرالعليا كما ذكرت اعلاه ومعروف ان التحصيل الدراسي يتطلب استخدام مستويات التفكيرالدنيا والعليا كما ذكرت ضمن تصنيف بلوم والعليا تشمل التقويم فيتوقع من الناحية النظرية وجود علاقة ايجابية بينهما حيث اشار(عسكر ٢٠٠٤، ٤٧) عن العلاقة بين اتخاذ القرار وبعض متغيرات الشخصية المعرفية ووجد انهُ كلما رفعت القدرة العقلية والمعرفية زادت القدرة على اتخاذ القرار.

دراسات سابقة:

ت	الدراسة	هدف الدراسة	نتائج الدراسة
١	–محمد (٢٠٠٧)	فاعلية برنامج اعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الاليكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الاليكتروني لدى طلاب المعلمين	–التعلم الاليكتروني له تأثير وفاعلية كبيرة في تنمية المكون المعرفي وفي تنمية الاتجاه نحو التعلم الاليكتروني وفي تنمية مهارة اتخاذ القرار ولكن بشكل قليل ٢–وجود علاقة ارتباطية بين اختبار المكون المعرفي وبين مهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الاليكتروني ٣–عدم وجود علاقة ارتباطية بين اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الاليكتروني
٢	الاسدي (٢٠٠٩)	فاعلية انموذجيين تعليميين على وفق مداخل (STS) في التحصيل والتفكير الناقد والقدرة في اتخاذ القرار لحل مشكلات	–تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد وفي تنمية القدرة في اتخاذ القرار

ت	الدراسة	هدف الدراسة	نتائج الدراسة
		بيئية لدى طالبات قسم علوم الحياة	لحل مشكلات بيئية ٢–تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات التجريبية الثانية في التحصيل ٣–تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على اقرانهم في المجموعة الضابطة في تنمية القدرة على اتخاذ القرار –عدم وجود تفوق وفرق بين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اقرانهم في المجموعة الضابطة في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد ٥–عدم تفوق احدى المجموعتين التجريبيتين على الاخرى في تنمية التفكير الناقد وفي تنمية القدرة في اتخاذ القرار
٣	المحتسب وسويدان (٢٠١٠)	اثر دمج ثلاثة اجزاء من برنامج كورت CoRT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الاساسي في فلسطين	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل وفي تنمية المهارات العلمية وفي تنمية القدرة على اتخاذ القرار

اجراءات البحث:.

يهدف البحث الحالي الى معرفة فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الكيمياء ومعرفة دلالات الفروق بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة ،تألفت عينة البحث من(٧٤) طالب اختيرو بصورة عشوائية .

استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لتكافؤ المجموعتين ولنتائج البحث، واظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرسو باستراتيجية اتخاذ القرار على اقرانهم في طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرسو بالطريقة الاعتيادية.

اولا: مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الأول منمتوسطة العباس بن عبد المطلب للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الثالثة ،للعام الدراسي ٢٠١٠– ٢٠١١ م والبالغ

عددهم(٢٤٨)طالب موزعين الى ست شعب

ثانيا:اختيار عينة البحث:

تم اختيار شعبتين (أ ،و) اختيار عشوائي من بين ستة شعب وبلغ عدد طلابها (٧٤) طالب موزعين بالتساوي على الشعبتين ، كانت نسبة العينة الى المجتمع تساوي(٢٩,٨٣%).

ثالثا:تكافؤ المجموعات :

ارتائ الباحث ان يقوم بضبط جميع المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث التي تنشأ بسبب الفروق الفردية بين الطلاب ولتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث تم اجراء التكافؤ الاحصائي في المتغيرات الاتية : (العمر الزمني،المعلومات السابقة،اختبار الذكاء،درجات تحصيل الفصل الاول،درجات تحصيل نصف السنة)كما مبين في الجداول الاتية:

جدول (١)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير العمر الزمني لطلاب المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدالة الاحصائية
التجريبية	٣٧	١٥٣,٤٥	٢١ ،٤٣٦	١ ،٠٦	٢	غير دال
الضابطة	٣٧	١٥٢,٢٩	٢١ ،٤٤٦			

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبةوالجدولية لمتغير المعلومات السابقة لطلاب المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٧	١٤ ،٦٢	١٤ ،٨٢	٠، ٥٦	٢	غير دال
الضابطة	٣٧	١٤ ،١٣	١٢ ،٠٤			

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير الذكاء لطلاب المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٧	٢٩،٨٣	١٢٦،١١	٠،٤٧	٢	غير دال
الضابطة	٣٧	٢٨،٦٧	٩٠،٨٢			

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير تحصيل الفصل الاول لطلاب المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٧	٦٤،٠٢	٣٥١،٥٦	٠،٥١	٢	غير دال
الضابطة	٣٧	٦١،٨٦	٢٨٩،٦٨			

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغير درجات تحصيل نصف السنة لطلاب المجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٧	٧١،٦٧	٢٦٥،٠٣	١،٠٤	٢	غير دال
الضابطة	٣٧	٦٧،٢٩	٣٧٥،٩٧			

رابعا: مستلزمات البحث :

١-تحديدالمادة العلمية : -

تم تحديد الفصول الثلاثة الاخيرة (الرابع ، الخامس ، السادس)لمادة الكيمياء للصف الاول المتوسط وهي (الطاقة والوقود،بعض الصناعات العراقية ، الكيمياء في حياتنا اليومية) وهي الفصول التي تدرس خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ابتداء من نهاية العطلة الربيعية حتى الامتحانات النهائية للسنة الدراسية وذلك حسب الخطة السنوية التي وضعت .

٢–الاغراض السلوكية : و قام الباحث بصياغة الاغراض السلوكية اعتمادا على محتوى المادة العلمية التي شملتها مدة تطبيق التجربة وبلغ عددها (٢٠٠) غرض سلوكي على وفق تصنيف بلوم المعرفي بمستوياته الثلاثة الاولى وهي التذكر والاستيعاب والتطبيق. ، وتم انتقاء هذه الاغراض لاستخدامها في الخطط التدريسية والاختبار التحصيلي .

٣–اعداد الخطط التدريسية اليومية : لمعرفة مدى تحقق الاهداف التعليمية تم اعداد (١٦) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية ومثلها للمجموعة الضابطة بما يحقق تدريس المادة العلمية المقررة اي الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب الكيمياء للصف الاول المتوسط.

خامسا:ادوات البحث :تم اعداد اداة للبحث هوالاختبار التحصيلي والمكون من (٥١)فقرة على وفق جدول المواصفات من نوع الاختيار من متعدد ذو البدائل الاربعة وتم استخراج الخصائص السايكومترية اذ تراوحت معامل صعوبة الاختبار (٠,٢١–٠,٧٨) ومعامل تمييزفقرات الاختبارتراوحت بين (٠,٢٢–٠,٧٠) اما فعالية البدائل الخاطئة فكانت سالبة وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣).

سادسا:الوسائل الاحصائية: استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية :–

١– الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين : استخدم في اجراءات التكافؤ ، والنتائج النهائية للاختبار التحصيلي

٢- معادلة كيودر- ريتشاردسون 20 – Kuder – Richardson لحساب معامل ثبات فقرات الاختبار التحصيلي

٣- معامل صعوبة الفقرة: لايجاد صعوبة فقرات الاختبار التحصيل

٤- معامل تمييز الفقرة: لحساب القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي

٥- معادلة فعالية البدائل الخاطئة لحساب فعالية المموه الخاطئ لاختبار التحصيلي

٦- معادلة نسبة الاتفاق ل(Copper): استخدمت في حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين

عرض النتائج :- لغرض التحقق من الفرضية الصفرية التي تنص :-

" لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية اتخاذ القرار ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الكيمياء "

من الجدول (٦)يتبين ان المتوسط الحسابي (٣٨,٠٥) والتباين (٥١,١٢) للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي (٢٧,٧٨) والتباين (٥٤,٧٦)للمجموعة الضابطة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٦,٠٠)وهي أكبر من القيمة الجدولية(٢)عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٢) اي ان النتيجة دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية اتخاذ القرار على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريق الاعتيادية وبهذا ترفض الفرضية الاولى.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٧	٣٨,٠٥	٥١,١٢	٦,٠٠٥	٢	دال
الضابطة	٣٧	٢٧,٧٨	٥٤,٧٦			

تفسير النتائج:

بعد عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي ظهر ان استراتيجية اتخاذ القرار تفوقت على الطريقة الاعتيادية في رفع مستوى التحصيل الدراسي ويمكن تفسير ذلك بما يأتي :

١- يكون الدور البارز في استراتيجية اتخاذ القرارهو للطلبة إذ جعلهم يفكرون وكيف يختارون افضل الحلول اوالبدائل المتاحة لهم فأصبحو مشاركين في الدرس بشكل أكثر من مستمعين وهذا الدور يؤدي الى رفع من مستوى التحصيل الدراسي ، وقد تعذر على الباحث مقارنة نتائج بحثه هذه مع دراسات سابقة لانها لاتوجد دراسة على (حد علم الباحث) تبحث في مجال فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في التحصيل الدراسي.

٢- أن استراتيجية اتخاذ القرار ذات التأثير القوي والفعال في نجاح الحياة وتحسين نوعيتها والتي تبدأ بتحديد مشكلة معينة وهذه المشكلة تكون واقعية اي من حياة الطالب ، حيث يتم ربط المادة العلمية بحياة الطالب الواقعية وهذا مايؤدي الى رفع مستوى التحصيل الدراسي.

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحث مايأتي:-

ان استخدام استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس الكيمياء رفعت من مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الاول المتوسط..

التوصيات :

التوصيات الأتية في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل اليها البحث يمكن وضع مايأتي

١- تطبيق استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط لما لها من اهمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي

٢- اجراء دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة الكيمياء وتدريبهم على استخدام استراتيجية اتخاذ القرار اثناء التدريس.

٣- تدريب المدرسين والمدرسات على تعليم الطلبة كيف يفكرون اثناء مواجهتهم مشكلة معينة وايجاد الحلول واتخاذ القرارات المناسبة لحل هذه المشكلة.

المقترحات :-

١- اجراء بحوث اخرى عن فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في متغيرات اخرى (كالتفكيرالعلمي والتفكير الناقد، والتفكير الابدعي، والذكاءات المتعددة، وفي اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية المختلفة).

٢- اجراء بحوث اخرى لمقارنة استراتيجية اتخاذ القرار وطريقة حل المشكلات.

٣- اجراء بحوث لتطبيق استراتيجية اتخاذ القرار لمراحل دراسية اخرى كالمرحلة (الاعدادية ،والمرحلة الجامعية).

المصادر:

١. ابراهيم ،مجدي عزيز،٢٠٠٩ ، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم،ط١،عالم الكتب،القاهرة.

٢. ابوجادو ،صالح محمد علي ومحمد بكرنوفل ، ٢٠٠٧ ، تعليم التفكير النظرية والتطبيق ،ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

٣. ابـو ريـاش ،حسـين محمـد، ٢٠٠٧، الـتعلم المعرفـي ، ط١ ،دار المسـيرة ، عمان.
٤. الاسدي ، نعمة عبد الصمد ،٢٠٠٩ ، فاعلية انموذجين تعليميين على وفق مدخل (STS) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد والقدرة في اتخاذ القرار لحل مشكلات بيئية لدى طالبات قسم علوم الحياة ،اطروحة دكتوراه(غير منشورة) ،كلية التربية ابن الهيثم –جامعة بغداد.
٥. جروان ،فتحي عبد الرحمن ، ١٩٩٩، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ،ط١ ،دار الكتاب الجامعي ، الامارات العربية المتحدة.ط١، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
٦. الخفاجي ،هدى كريم حسين ،٢٠٠٧ ، أثر أنموذج التدريب على التساؤل في التحصيل وتنمية التفكير العلمي لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ابن الهيثم –جامعة بغداد.
٧. الريمـاوي ،محمـد عـودة واخـرون ،٢٠٠٤ ، علـم الـنفس العـام ، ط١ ، دار المسيرة ،عمان.
٨. الزهاوي،الهام احمد حمه،٢٠٠١،اثر استخدام انموذج سكمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء .رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية ابن الهيثم–جامعة بغداد
٩. زيتون،حسـن حسـني،٢٠٠١،تصـميم التـدريس رؤيـة منظوميـة،ط١،عـالم الكتب،القاهرة.
١٠. شـــحاتة ،حســـن واخـــرون،٢٠٠٣،معجـــم المصـــطلحات التربويـــة والنفسية،ط١،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة.
١١. العبـادي ،رائـد خليـل٢٠٠٦ ، الاختبـارات المدرسـية ،ط١ ،مكتبـة المجتمـع ،عمان .

١٢. عبد العزيز ،سعيد،٢٠٠٩،تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية،ط١(الاصدار الثاني) ،دار الثقافة،عمان.
١٣. علي ،محمد السيد وابراهيم بسيوني ،٢٠٠٧،التربية العلمية وتدريس العلوم،ط٢،دار المسيرة ،عمان.
١٤. الفضلي،العامر عبد الرحمن محمود ،٢٠١٠،فاعلية المنحى المبرمج كأستراتيجية لحل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهم العلمي،رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية التربية ابن الهيثم –جامعة بغداد.
١٥. قطامي ،نايفة،،٢٠١٠،مناهج واساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين،ط١،دار المسيرة،عمان.
١٦. المحتسب،سمية ورجاء سويدان،٢٠١٠،اثر دمج ثلاثة اجزاء من برنامج CoRT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهاارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الاساسي في فلسطين،مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)،مجلد٢٤.
١٧. محمد،ناهد عبد الر اضى نوبى،٢٠٠٧،فعالية برنامج في اعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الاليكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الاليكتروني لدى طلاب المعلمين،مجلة التربية العلمية ،المجلد الثاني عشر ،العدد الثاني،٢٠٠٩،مصر.
١٨. الموسوي،زهراء رؤوف جواد،٢٠٠٨،اثر انموذجين من دورة التعلم في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي،رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية التربية ابن الهيثم–جامعة بغداد.
١٩. نصرالله،عمر عبد الرحيم،٢٠١٠،تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه،ط٢،دار وائل للنشر،عمان.

٢٠. نوفل ، محمد بكرومحمد قاسم سعيفان،٢٠١١، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي،ط١،دار المسيرة،عمان.

تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plans وإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategy في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب

م.م. عادل كامل شبيب

❁ مشكلة البحث :-

لاشك أننا ندرك ما حدث من تغير جذري في مفهوم التعليم ، فالهدف أصبح إكساب الطلبة الاستراتيجيات المختلفة للتفكير بما في ذلك القدرة على التفكير المجرد ، إضافة الى ذلك فإن التفكير المجرد يشترك مع التفكير الابداعي من حيث العمليات الذهنية التي يتطلبها وهي عمليات: التطبيق (Application) والتحليل (Analysis) و التركيب (Synthesis) والتقويم (Evaluation) والاستدلال (Inference) ، وهي العمليات التي تجعل التعلم متقدماً وفق عمليات عقلية عليا (Dacey, 2001). ويلاحظ من خلال تحليل عمليات التفكير المجرد ان عملياته تتضمن تفكيراً إبداعياً منوعاً سواء كان تفكيراً إبداعياً تجميعياً (Convergent Thinking) يحاول الفرد من خلاله الاستدلال وإدراك العلاقات للوصول الى نتاجات جديدة بناء على معلومات متوفرة في الموقف، أو تفكيراً إبداعياً تفريقياً (Divergent Thinking) يحاول من خلاله الفرد توليد صور جديدة أصيلة لم تكن موجود من قبل ، كما ويتميز التفكير المجرد ببعض الخصائص التي تقربه من التفكير الابداعي ، فالفرد صاحب التفكير المجرد يتمتع بالاضافة الى القدرات والمهارات السابقة بميول وجدانية لخصها علماء

النفس في: حب المعرفة (Inquisitiveness) ، والفهم وسعة الافق (Open-mindedness) ، والميل الى التنظيم (Systematic) ، والنضج العقلي (Cognitive Maturity) ، والرغبة في اكتشاف الحقائق (Seeking-Truth) ، والثقة بالنفس (Cinfident-Self) ، كل ذلك يجعل من عملية التفكير المجرد أكثر من كونها عملية خطية وانما تتعدى ذلك لتصبح عملية متداخلة ومترابطة ، هذا من جهة.

ومن جهة اخرى ، تعد الثقافة العلمية جزءاً أساسياً من الثقافة العامة ، وهي ضرورية لتنمية قدرات النشء والشباب لاستيعاب مفاهيم العلم والتقنية وجعلها سلوكاً ومنهجاً في الحياة ، ولقد اصبح نشر الثقافة العلمية على نطاق واسع ضرورة بالغة الأهمية والحيوية ، خاصة في المجتمع العربي الذي يواجه تحديات هائلة ، منها التحديات العلمي التي تتمثل في التأخر العلمي الطويل بالقياس الى المجتمعات التي سبقت كثيراً في مجال العلم والتقنية.

ومما لاشك فيه أن التكوين الثقافي العلمي للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية هو مطلب حيوي في السياق التربوي المعاصر ، حيث ان العلم والتقنية هما معاً السبيل لإحراز التقدم والسبق في مجال النهوض الحضاري لأي مجتمع. إن اولئك الطلاب هم القلب والجوهر في مستقبل الرؤى ومفتاح اللحاق بالتقدم العلمي لن يكون إلا بهم ومن خلال إعدادهم لحمل هذه الامانة بنفس المقدار الذي يجب ان نفتح لهم فيه أبواب الاستفادة من كل إيجابيات التقدم.

ولعل مشكلة ضعف الثقافة العلمية لدى الطلاب ترتبط أصلاً بضعف قيمة العلم والتوظيف الاجتماعي للعلم في الواقع الحياتي ، والاقتراب أكثر من ثقافة اللفظ التي يسود فيها الجدل ورفع الشعارات والبحث في التاريخ عن حلول لمشكلات الواقع بعيداً

عن تفعيل المنهج العلمي في البحث والتفكير وهو المنهج الذي دفع بالدول المتقدمة الى إبداع حضارة العلم والتقنية والمعلوماتية الراهنة.

لذا فإن مشكلة البحث تتمثل في معرفة تأثير كل من استراتيجية مخططات التعارض المعرفي واستراتيجية اتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب.

❁ أهمية البحث والحاجة إليه:-

تشهد العملية التربوية حركة تطويرية مستمرة نحو الأفضل لتطوير الواقع التربوي ورفع مستوى مخرجات التعليم وتحسين نوعيته في المراحل التعليمية وفي جميع المواد الدراسية وعلى رأسها مادة العلوم.

ولتحقيق ذلك، فإن هذا يتطلب إعادة التفكير، وإعادة التنظيم، وتحديد الأولويات، وإعادة البناء، وإعادة صياغة أهداف التربية العلمية وغاياتها، ومراجعة البرامج العلمية من مناهج وطرق تدريس ووسائل تعليم ومصادر معلومات من اجل التأكيد على دافعية التعلم، وجعل المتعلم دائم التساؤل والتفكير والبحث والإطلاع والتقصي والاكتشاف، بدلاً من كونه متلقِ للمعلومات، وبالتالي تتحقق فاعلية العلم، ويتم فيه تقديم المعرفة العلمية في قالب عملي تطبيقي بعيد كل البعد عن الحفظ والاستظهار.

وقد بدأ تدريس العلوم كغيره من المواد الدراسية معتمداً على حفظ المعلومات وتذكرها بشكل أساس، وهذه السمة كانت هي السائدة في معظم المناهج الدراسية بوجه عام، ويقدر إنجاز الطلبة بمقدار ما يحفظون من حقائق ومفاهيم علمية ونظرية دون أن يكون لتوظيفها أي اثر في حياتهم، فكأن في الكتب شيء وما يرونه في الواقع شيء آخر.

ويؤكد المهتمون بميدان التربية العلمية على أن التعليم بوجه عام وتدريس العلوم بوجه خاص، ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هو عملية تعني بنمو الطالب (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها، فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية عن ظهر قلب، دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة.

هذا وتعتبر نظرية بياجيه في النمو المعرفي ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية بحيث ركزت النظرية على الاهتمام بتنمية قدرات الطلاب على التفكير التجريدي في أثناء تنظيم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي.

ويظهر في هذه المرحلة الاستدلال المجرد والرمزي، وفي هذه المرحلة يستطيع معظم المتعلمين وضع الفرضيات واختبارها، ويستطيع كذلك أن يتعامل مع المشكلات ويطور استراتيجيات لحلها، ويفكر المتعلم في هذه المرحلة على نحو مجرد، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة، وتعتبر قدرة المتعلم على ممارسة العمليات المجردة، والتفكير في الإمكانات المستقبلية والتنبؤ بها، من ابرز خصائص هذه المرحلة. وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

١- يدرك الفرد أن الطرق والوسائل في المرحلة السابقة غير كافية لحل مشاكله فيقل اعتماده عليها بمعالجة الأشياء المادية.

٢- تتوازن عمليتا التمثيل والمواءمة ويصل الفرد إلى درجة عالية من التوازن.

٣- وجود التفكير الاستدلالي الفرضي محك رئيسي للدلالة على الوصول إلى التفكير المجرد.

٤- تطور القدرة على تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول العملية لهذا الموقف.

٥- يفكر فيما وراء الحاضر، ويركز على العلاقات أكثر من المحتوى، ويقل اعتماده على الحقائق والأشياء المادية.

٦- القدرة على وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووصفها بإشكال منطقية.

٧- القدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية، فهو قادر على تثبيت كل العوامل وتغيير احدها لفحصه، وقادر على فهم التناسب وإدراك الأمور الهندسية.

٨- الانتقال من التمركز حول الذات،الى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وهو يدرك الأشياء من حيث علاقتها بنظام قيم الإنسان (أبو جادو، ١٩٩٨).

ويعتبر التفكير التجريدي من العمليات العقلية التي تهدف إلى حل مشكلة ما، ويستدعي ذلك إدراك الفرد لجوانب المشكلة وتحليلها، واستدعاء الخبرات السابقة وإعادة بناءها وتنظيمها في صورة علاقات جديدة تستخدم في حل هذه المشكلة. (ضيف، ١٩٩٠).

وحيث أن الثقافة العلمية أصبحت اليوم هدفاً رئيسياً في التربية العلمية بشكل عام وفي تدريس العلوم بشكل خاص، فقد أصبح للثقافة العلمية ضرورة لكل الطلاب، حيث أن فهم العلم يساعد الشخص على مواجهة الأسئلة المتزايدة في حياته اليومية والتي تتطلب معلومات علمية ومهارة في التفكير، واتخاذ قرارات موثوقة وحاسمة في حل هذه المشكلات. (السنوسي،٢٠٠٣).

بالرغم من الأهمية الكبيرة للثقافة العلمية إلا أن الذي يطلع على الوضع الحالي، يلاحظ المؤسسات الاجتماعية ذات الصلة بعملية التربية، لم تعد قادرة على إحداث الثقافة العلمية بالمستوى المطلوب؛ وقد يرجع ذلك إلى قصور في الوظائف والأهداف

والمضامين و الأساليب، كما قد يرجع أيضاً إلى قوة التأثير التي تفرضه التطورات العلمية والتكنولوجية على حواس الإنسان، وبالتالي لم يعد بمقدور المدرسة والأسرة أن تفوق في تأثيرها على تأثير تلك المستحدثات، ولم تكن قادرة على إعداده ليكون صاحب موقف أو رؤية خاصة إزاء القضايا والأحداث الراهنة (الطناوي، ٢٠٠٥).

وترى فوده (١٩٩٠) إن الثقافة العلمية تمثل واحدة من أهم الحاجات التي يتطلبها إعداد المواطن الواعي، وتتزايد أهمية ذلك عندما تتعلق الثقافة العلمية بالطلاب من غير دارسي العلوم، إذ أن هؤلاء الطلاب محرومون من التعامل مع مقررات تتصل بدعامة العصر الراهن وهي العلم والتكنولوجيا.

كما يرى (Evans) ضرورة الاهتمام بالثقافة العلمية سواء على مستوى مقررات الصفوف المختلفة في العلوم، أو على مستوى إعداد المعلم، خاصة المعلم غير المتخصص في مجال العلوم، حيث يجب الاهتمام بإيجاد الوسائل المناسبة والمؤثرة لنشر الثقافة العلمية لدى غير المتخصصين في العلوم. (Evans: 1970:).

في ضوء ما سبق تبرز أهمية الثقافة العلمية، وتقع على عاتقها تحقيق أهداف عديدة ومن هذه الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هي:-

١. تبسيط العلوم وتقريبها من ذهن المواطن من خلال الوسائل المختلفة من برامج تلفزيونية ومطبوعات كالكتب والصحف والمجلات وغيرها.
٢. تمكين المواطن من متابعة ما يستجد من مجالات العلوم الطبيعية المختلفة.
٣. الارتقاء بالحياة الشخصية للفرد من خلال تمكينه من المعرفة العلمية، والفهم القدرة على الاستخدام الوعي والمستنير لها، والتقدير المناسب لجوانب الحياة وأبعادها، والقدرة على تقويم المسار الشخصي والاجتماعي والثقافي لهذه الحياة.

٤. إعداد الإنسان المفكر الواعي القادر على التعامل مع القضايا والمواقف الحياتية والتي تستحدث من حوله في سياق الزمان والمكان والتي يتفاعل فيها العلم والتكنولوجيا مع البيئة والمجتمع.
٥. تكوين العادات الذهنية التي تساير مهارات التفكير العلمي، وتساعد الفرد على التعلم والمشاركة الفعالة في حل قضايا المجتمع ومشكلاته.
٦. تمكين الفرد من فهم طبيعة العلم والمعرفة العلمية واستخدام عمليات العلم في مختلف جوانب الحياة.
٧. تنمية اهتمامات الفرد وميوله العلمية بما يتفق وطبيعة حياته العلمية وطبيعة العلم المستمر طيلة الحياة.
٨. إكساب الفرد الاتجاهات والقيم العلمية التي تساعده على التكيف بنجاح مع متطلبات العصر الذي نعيش. (النمر، ١٩٩٦).

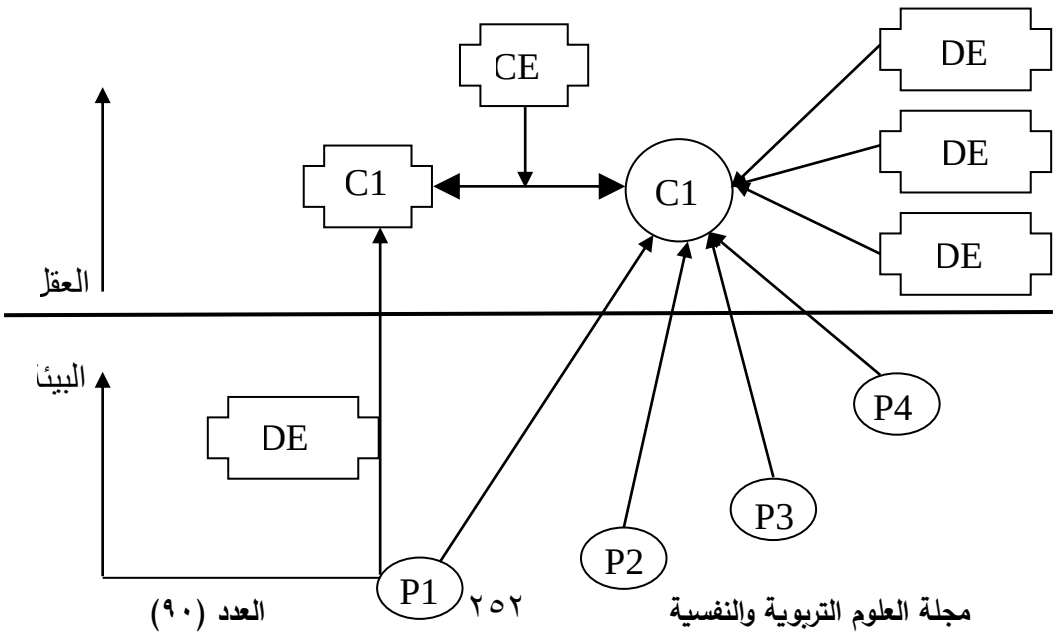
ومن العرض السابق يتضح لنا جلياً ضرورة الأهداف التي تحققها الثقافة العلمية التي تهتم بشكل أساسي في بناء شخصية متكاملة الجوانب قادرة على التعامل مع الحياة اليومية بمشكلاتها و العمل على حلها.

ولتحقيق أهداف تدريس العلوم، لابد من اختيار أفضل الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على إيجابية المتعلم وتشكل حافزاً ومنبهاً يثير دافعيته للبحث وحب الاستطلاع وإثارة التشويق وتزيد من اهتمامه وتبعد الملل عنه، ومن بين الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في تدريس العلوم إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي فهي:

١. توفر قدر من المعلومات تتيح للمتعلمين وضع الفروض واختبارها بأنفسهم لتفسير الأحداث المتناقضة التي شاهدوها والوصول إلى التوازن المعرفي المطلوب.
٢. تزيد من قدرة المتعلمين على التعلم وذلك من خلال مشاركة الأقران.

٣. تساعد المتعلم على بناء نظامه المعرفي وتطويره.
٤. الدور الايجابي للمتعلم حيث يكون المتعلم نشطاً فعالاً ومشاركاً في العملية التعليمية.
٥. إكساب المتعلمين العديد من المهارات الأدائية ومهارات البحث العلمي.
٦. تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والإبداعي عند المتعلمين.
٧. مراعاة الفروق الفردية من خلال المشاركة الفعالة للمتعلمين.

وتتكون مخططات التعارض المعرفي من مجموعة من المكونات التي تسعى جمعيها إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها حيث حدد (Tsai) كما موضح في الشكل الآتي:



يمثل الشكل أعلاه مكونات خريطة الصراع النموذجية التي حددها Tasi

(P1) الإدراك المحفز للحدث المتناقض.

(DE) الحدث المتعارض أو المتناقض (والحادث بواسطة P1)

(C1) التصور البديل.

(C1) التصور المفاهيمي العلمي الذي يتم تعلمه (مفهوم الهدف العلمي).

(CE) الحدث أو التفسير الحرج.

(C_2 , C_3 , C_4) المفاهيم العلمية المرتبطة بمفهوم الهدف العلمي.

(P_2,P_3,P_4) الادراكات المدعمة لمفهوم الهدف العلمي.

يمكن للمعلم التدريس باستخدام مخططات التعارض المعرفي وفقاً للخطوات التالية التي حددها. (الحلفاوي، ٢٠٠٨)

أولاً : التصور البديل:

يقوم المعلم بعمل تمهيد موجز عن المفهوم المراد تدريسه في شكل تساؤل حتى تظهر تصورات المتعلمين الخطأ ثم يكتب التصور الخطأ الأكثر شيوعاً في مكانه المخصص بالخريطة.

ثانياً: إدراك حسي متعارض:

يقدم المعلم الإدراك الحسي المتعارض (الحدث المتعارض) ويكتبه في المكان المخصص له ويبرز التعارض بينه وبين التصور الخطأ.

ثالثاً: التصور العلمي الصحيح:

يعرض المعلم التصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه في مكانه المخصص بالخريطة.

رابعاً: الحدث الحرج والشرح:

يقدم المعلم الحدث الحرج أو الشرح للتصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه ويضيفه للخريطة.

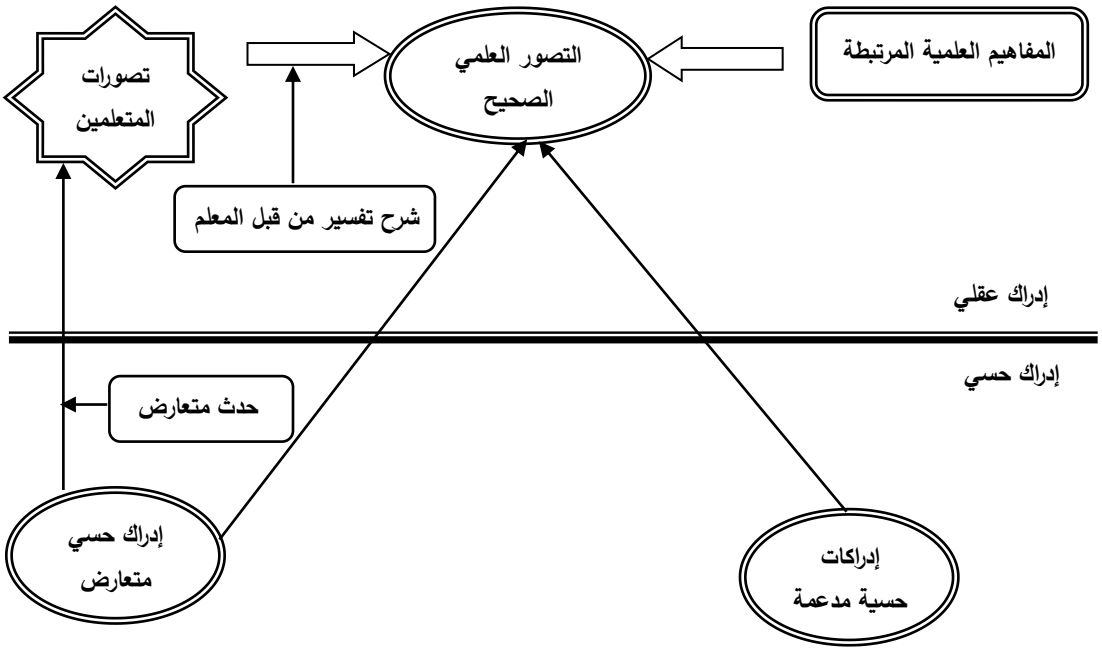
خامساً: المفاهيم العلمية المرتبطة:

يذكر المعلم بعض المفاهيم المرتبطة بالتصور العلمي ثم يضيفه للخريطة.

سادساً: الادراكات الحسية المدعمة:

يذكر المعلم الادراكات الحسية المدعمة للمفهوم العلمي ثم يضيفه للخريطة.

وتتضح هذه الخطوات من خلال الشكل التالي:



يوضح الشكل أعلاه خطوات التدريس باستخدام مخططات التعارض المعرفيومن الاستراتيجيات التدريسية الأخرى المستخدمة في تدريس العلوم إستراتيجية التعلم للإتقان والتي لها دور في:

١. رفع تحصيل الطلاب في المواد الدراسية، وزيادة عدد الطلاب الناجحين والمتفوقين، والواصلين إلى مستوى الإتقان، وتقليل عدد المكملين والراسبين والمنسحبين من المدرسة.
٢. تشخيص بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب أثناء دراستهم من خلال الاختبارات التشكيلية، ثم المساهمة في حل هذه المشكلات.

٣. تعميق المهارات العملية والخبرات العلمية لدى الطلاب من خلال إتقانهم لواجباتهم المدرسية، وانتقال اثر التعلم لمواقف تعليمية لاحقة.
٤. مساعدة المعلمين والمعلمات في تخطيط لحصص التقوية، وذلك بالاستفادة من طرق التدريس المتبعة في تحقيق هذه الإستراتيجية.
٥. تخفيف الضغوط الاجتماعية والنفسية التي تنتج عن تقصير الطلاب في التحصيل والمساهمة في تحسين مستواهم النفسي والاجتماعي إسعادهم وإسعاد أسرهم.

ان إستراتيجية التعلم للإتقان تعلم على تغيير عملية التعليم والتعلم بحيث يصبح التعلم تعاونياً أكثر منه تنافسياً، ويصبح المعلمون رواداً للتعليم وميسرين للتعلم وليس فقط ملقنين للتعليم.

وبالنسبة للجانب الانفعالي فقد أظهرت الدراسات إن إستراتيجية التعلم للإتقان لها تأثير موجب على المحصلات الانفعالية للتلاميذ وإن كان هذا التأثير لا يعادل في قوته تأثيرها على المحصلات المعرفية. فالتلاميذ الذي يتعلمون وفقاً لإستراتيجية التعلم للإتقان يميلون للمادة الدراسية، ويبذلون جهداً كبيراً في دراستها ويشعرون بأهمية المادة الدراسية ويتحملون مسؤولية شخصية في تعلمها من هؤلاء الذين يتعلمون وفقاً لطرق التعليم الأخرى الأكثر تقليدية.

أما خطوات تنفيذ إستراتيجية التعلم للإتقان:

الخطوة الأولى: تحديد الإتقان:

١- تحديد ماذا يتوقع من الطلاب أن يتعلموه من أهداف المنهاج.
٢- إعداد اختبار أداء قبلي (تشخيصي) لجميع الطلاب للتعرف على مستوياتهم.

٣- تقسيم المنهاج إلى وحدات تعليمية تغطي الوحدة أسبوعين ويحدد الأهداف التي تتحقق من خلال تدريس كل وحدة.

الخطوة الثانية: التخطيط للتعليم للإتقان:

لكي يتقن الطالب أهداف كل وحدة يخطط المعلم للإتقان متخذاً ما يلي:

١- التخطيط لعرض موضوع كل وحدة، وكيف يجذب اهتمام الطلاب بها.

٢- تطوير خطوات التغذية الراجعة التي تستخدم في الوحدات التعليمية وتشخيص الصعوبات عن طريق الاختبارات في كل وحدة والتي تمده ببيانات عن طبيعة تعديل تعلم الطلاب، ويستطيع أن يحدد درجة الإتقان في هذه الاختبارات بـ(٨٠%، ٩٠%).

٣- تطوير مجموعة من البدائل التصحيحية لكل جزئية في الاختبار، وهذه التصحيحات تكون مصممة لقياس كل بند، ويراعي المعلم تنوع البدائل التعليمية (الكتب المدرسي، كراسات الواجب، الوسائل التعليمية) وذلك عند مواجهة الصعوبات في تعلم المادة.

الخطوة الثالثة: التدريس للتعلم للإتقان:

١- يمكن للمعلم أن يقضي بعض الوقت قبل بدء التدريس لتحفيز الطلاب وتعريفهم بماذا يتوقع منهم أن يتعلموه، وأسلوب التعلم الذي يتبعوه والمستوى المراد وصولهم إليه في تعلمهم.

٢- ثم يشرح المعلم الوحدة الأولى بالطريقة التقليدية (التدريس الجماعي) ثم ينتقل إلى توضيح الأخطاء وعلاجها التي كشفت عنها الاختبارات البنائية، ويحدد مستويات الطلاب الذين أتقنوا والذين لم يتقنوا.

٣- يتيح المعلم للتلاميذ المتقنين الفرص في ممارسة أنشطة إضافية أو الاشتراك في مساعدة الطلاب غير المتقنين، وبعد أن ينتهي المعلم من التغذية الراجعة التصحيحية يبدأ في الوحدة الثانية، والثالثة وهكذا.

٤- يمكن للمعلم تشخيص صعوبات التعلم بالاعتماد على التصحيح الذاتي للمتعلمين أو القيام بنفسه بهذه العملية.

٥- يراعي المعلم زيادة الوقت المتاح والمحدد خصوصاً في الوحدات الأولى عن الوحدات الأخيرة حيث يساعد الوقت المتاح في بداية التدريس في وصول الطلاب لمستوى الإتقان بشكل واضح ومؤثر كما تقدمت خطوات المنهاج.

الخطوة الرابعة: درجة الإتقان:

يمكن للمعلم في نهاية تدريس الوحدات جميعها أن يطبق اختبارات تجميعية لجميع الطلاب، ويحدد مستوى إتقانهم، ومما لا شك فيه أن هذا النوع من الاختبارات يثير لدى كل تلميذ التنافس مع نفسه ومع المادة التي سوف يتعلمها.

❁ **هدفا البحث :-**

يهدف البحث للتحقق من:

١- أثر تبني مدرسي العلوم كل من استراتيجية التعارض المعرفي واستراتيجية إتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه.

٢- أثر تبني مدرسي العلوم كل من استراتيجية التعارض المعرفي واستراتيجية إتقان التعلم في تنمية مفاهيم الثقافة العلمية لدى الطلاب.

❁ **فرضيات البحث :-**

لغرض التحقق من أهداف البحث ، تم صياغة الفرضيات الاتية:

١. لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون وفق استراتيجية التعارض المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجية اتقان التعلم في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه لدى الطلاب.
٢. لايوجد فرق ذو دلاى احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون وفق استراتيجية التعارض المعرفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجية اتقان التعلم في تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب.

❁ **حدود البحث :-**

يتحدد البحث الاتي:

١-طلاب الصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات للعام الدراسي 2010 – 2011 لمعهد اعداد المعلمين / الكرخ١ الصباحي.
٢-الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010 – 2011.
٣-التجارب الـ (15) الاخيرة من كتاب العلوم العملي للصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات والمعتمد من قبل وزارة التربية.

❁ **تحديد المصطلحات:**

١- مخططات التعارض المعارفي:

عرفها Tsai (2000) بأنها: "تقنية تعليمية تابعة للفلسفة البنائية تستخدم لتنظيم محتوى الدرس أو تدريسه بقصد مساعدة الطلاب على تعديل وتصويب التصورات الخطأ وإحداث تغيير مفهومي باقي الأثر".

أما طلبة (2006) فيعرفها بأنها: "أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة والتي تكون موجهة نحو التصورات البديلة لدى الطلاب وهذا التسلسل من المكونات التعليمية المتتابعة يتمثل في التصورات البديلة لدى الطلاب والحدث المتناقض أو المتعارض ومفهوم الهدف العلمي والحدث الحرج أو التفسير والمفاهيم العلمية الأخرى المرتبطة بمفهوم الهدف".

ويرى باز وبواعنة (2008) بأنها: مخطط تعليمي يضعه المعلم كأداة تعليمية يهدف إلى إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل المفاهيم البديلة حيث يبرز المفاهيم البديلة المتعلقة بموضوع معين لدى الطلاب ومن ثم تقديم مفهوم أو حدث متناقض بصورة عملية وتعاونية بين الطلبة يحدث حالة عدم اتزان في بنيتهم المعرفية حول المفهوم البديل ويهيئ الفرصة بتقديم المفهوم العلمي الهدف وذلك لحل الخلاف الأول القائم بين مفهوم الطالب البديل والمفهوم الجديد وبعد ذلك عرض المفهوم العلمي الهدف وللتأكد من صحته يقدم الحدث الحرج بشكل تعاوني وعملي أيضاً وذلك لحل الخلاف الثاني القائم بين مفهوم الطالب البديل والمفهوم العلمي الهدف".

ويمكن ان نعرف مخططات التعارض المعرفي بأنها إستراتيجية تدريسية تابعة للنظرية البنائية تقوم على أساس مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية تثير دافعيته للبحث والتقصي

لتكوين بنائه العقلي بنفسه كما أنها تقوم على أساس خلق صراع معرفي عند المتعلم لتحدث الموائمة بين مفاهيمه العلمية البديلة ومفاهيمه الجديدة لحل هذا الصراع.

٢- استراتيجية إتقان التعلم Mastery Learning Strategy:

عرفها كلارنيا (calariana: 1997): بأنها "خطة تدريسية منظمة تتضمن إرشادات من المدرس وإجراء اختبارات تكوينية مع تقديم علاج مناسب للوصول إلى مستوى الأداء المرغوب فيه لدى كل طالب".

يعرف "اندرسون" و"بلوك" التعلم للإتقان بأنه: (مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم، تهدف إلى تحسين التعليم المقدم للطلبة حتى يصلوا جميعهم، أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية، كما يشيران إلى أن التعلم للإتقان يتطلب وجود وحدات تعليمية صغيرة، منظمة تنظيماً متتابعاً، وبأهداف محددة، ومستويات متعددة الأداء، وتدريس مبدئي جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية ، وتصحيحات للتعلم فردية أو جماعية).

كما عرفه "بلوم" (Bloom) بأنه: مجموعة من الافتراضات الفلسفية التي تتعلق بقدرة الطلاب على التعلم، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم تهدف إلى جعل نوعية التعليم المقدم للتلاميذ في حدها الأقصى، وقد افترض انه تحت ظروف تعليمية ملائمة يستطيع جميع الطلاب أو غالبيتهم إتقان ما تعلمونه في المدرسة.

ويمكن القول أن إستراتيجية التعلم للإتقان تتطلب ما يلي:

وحدات تعليمية صغيرة منظمة تنظيماً متتابعاً، وأهداف تعليمية محددة، ومستويات متوقعة للأداء، وتدريس مبدئي جماعي، واختبارات تكوينية وتجميعية، وتصحيحاً للتعلم فردية أو فردية / جماعية.

- **التفكير التجريدي Formal Thinking:-**

يعرفه بياجيه "بأنه القدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينهما، والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة دون الاعتماد على أشياء محسوسة" (المقوشي، ١٩٩٢).

عرفه الصبوة (١٩٩٠): عبارة عن وظيفة معرفية عليا تنهض بحل المشكلات التصورية أو الاجتماعية أو الفيزيقية معتمدة على تجريد رموز أو خواص أو كيفيات أو مفاهيم أو مبادئ معينة من بين عدد من الجزيئات، بينها أقدار متفاوتة من الاختلافات ومن ثم القيام بتعميم هذه المبادئ على كل الأشياء أو المواقف أو العناصر المناسبة سواء تلك الموجودة في مجال الإدراك المباشر أو غير المباشر.

ويمكن تعريف التفكير التجريدي بأنه تفكير افتراضي قياسي حيث يقوم المقياس على قضايا توجد في صورة مقدمات يسلم بصدقها ثم نحاول استنتاج النتائج المنطقية المترتبة على هذه المقدمات.

- **الثقافة العلمية: Scientific Literacy**

فقد عرفها الخالدي بأنها: القدر المناسب من المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية اللازمة للطالب حيث يستطيع التعامل بذكاء مع ذاته وزملائه والأشياء المحيطة به والأحداث البيئية ومشكلات الحياة اليومية واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. (الخالدي، ٢٠٠١).

كما عرفها النجدي (النجدي ١٩٩٥). على أنها: مدى إلمام الطالب بقدر مناسب من المعرفة العلمية الوظيفية وفهم طبيعة العلم وفهم البيئة التي يعيشون فيها والإسهام في حل مشكلاتها وقدرتهم على التعامل مع الأجهزة المتداولة في الحياة اليومية بطريقة صحيحة واكتسابهم لبعض الاتجاهات الموجبة نحو العلم وتطبيقاته بحيث تمكنهم من المشاركة الفاعلة في حياة المجتمع المعاصر.

أما (فضل، ١٩٩٥) ، فقد عرف الثقافة العلمية على أنها: القدر المشترك الأساسي من المعرفة والسلوك الإنساني القابل للتعميم والبقاء والنمو، بحيث تمكن الفرد من التعامل الذكي مع التحولات الاجتماعية والثقافية واتخاذ القرارات في الحياة اليومية

ويمكن تعريفها بأنها الوعي والإدراك التام لطبيعة العلم وأهدافه وتطبيقاته المختلفة أو بمعنى آخر، القدر من المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه والحياة المستقبلية بما فيها من تغيرات وتطورات.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تتعلق بإستراتيجية مخططات التعارض المعرفي.

١- دراسة الحلفاوي (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي حيث اختار عينة الدراسة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرستي الخامسة والعشرين والثامن والأربعين في مكة المكرمة حيث بلغ عددها (٦١) طالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (مدرسة الخامسة والعشرين) بلغ عددها (٣٠) طالبة ومجموعة ضابطة (مدرسة الثامنة والأربعين) بلغ عددها (٣١) طالبة وقد أعدت الباحثة اختبار التصورات الخطأ في وحدة الصوت ومقياس الاتجاه نحو العلوم وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ لدى المتعلمين.

٢- دراسة صالح (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد التصورات البديلة لمفاهيم وحدة الفضاء الخارجي (الكواكب والنجوم) وتحديد مدى فعالية استخدام (خرائط التعارض) في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) تلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الدقهلية بإدارة دكرنس التعليمية من مدرسة دموه الإعدادية المشتركة كمجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط التعارض و (٤٣) تلميذة من تلاميذ مدرسة صلاح سالم الإعدادية كمجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

واستخدمت الباحثة اختبار التصورات البديلة عن مفاهيم وحدة الفضاء الخارجي (الكواكب والنجوم) وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ كل من المجموعة التجريبية التي درست بخرائط التعارض والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التصورات البديلة البعدي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: دراسات تتعلق بإستراتيجية إتقان التعلم:

٣- دراسة (النعيمي، ٢٠٠٢):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على اثر استخدام طريقتين علاجيتين في إطار إستراتيجية إتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً من إحدى مدارس بغداد. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين وبواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة، كوفئت المجموعتين في المعرفة السابقة من مادة الرياضيات والعمر الزمني فضلاً عن الاطلاع السابق في المادة قبل إجراء التجربة وقد سارت عملية المعالجة وفق الآتي:

المجموعة التجريبية الأولى: عولجت هذه المجموعة عن طريق التغذية الراجعة التصحيحية عقب كل اختبار تكويني. المجموعة التجريبية الثانية: عولجت هذه المجموعة عن طريق التغذية الراجعة فضلاً عن إيضاح للمفاهيم الأساسية في الوحدة التعليمية من المدرس عقب كل اختبار تكويني.

استخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات التكوينية التي أعدّها بعد انتهاء كل وحدة فرعية وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً أعدّ لهذا الغرض.

وأظهرت النتائج انعدام الفروق الجوهرية بين متوسطي المجموعتين والتحصيل المباشر والمؤجل. (النعيمي،٢٠٠٢)

٤- دراسة (المحرزي، ٢٠٠٣):

أجريت هذه الدراسة في اليمن، واستهدفت معرفة أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية إتقان التعلم وهي إعادة التدريس والتغذية الراجعة المكتوبة والتعلم التعاوني على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي بأمانة العاصمة صنعاء في مادة الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات موازنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب من طلاب الصف الثامن الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية اختيرت عشوائياً من مدرستين من مدارس أمانة العاصمة صنعاء، وزعت هذه الشعب على اربع مجموعات ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة وكما يأتي:

المجموعة التجريبية الأولى: معالجة الأخطاء عن طريق إعادة التدريس.

المجموعة التجريبية الثانية: معالجة الأخطاء عن طريق التغذية الراجعة المكتوبة.

المجموعة التجريبية الثالثة: معالجة الأخطاء عن طريق المناقشة التعاونية.

المجموعة الضابطة: درست على وفق الطريقة الاعتيادية دون أن تتعرض إلى إجراء تشخيصي علاجي.

كوفئت المجموعات الأربع في التحصيل السابق لمادة الرياضيات والمعرفة السابقة في محتوى المادة. وفي نهاية التجربة طبق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات واللذين أعدّهما الباحث لهذا الغرض. استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وأظهرت النتائج الآتي:

تفوقت المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في التحصيل. تفوقت مجموعتي التغذية الراجعة والتعلم التعاوني على مجموعة إعادة التدريس والمجموعة الضابطة في كل من التحصيل والاتجاهات. تكافؤ مجموعتي المتعلم التعاوني والتغذية المراجعة في متوسطي التحصيل والاتجاهات.

الفصل الثالث
إجراءات البحث

اولاً : التصميم التجريبي :

تم اختيار تصميم المجموعتين التجريبتين والتي تضبط كل منهما الاخرى ، ويمكن رسم التصميم على الوجه الاتي:

المجموعة التجريبية الاولى	استراتيجية (التعارض المعرفي) متغير مستقل	اختبار في نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه واختبار مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة
المجموعة التجريبية الثانية	استراتيجية (اتقان التعلم) متغير مستقل	

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينته :

تم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات في معهد اعداد المعلمين / الكرخ الصباحي، والبالغ عددهم (207) طالباً وموزعين بطريقة عشوائية على (ست شعب) هي (أ – ب – جـ – د – هـ – و). بلغ مجموع طلاب كل من (أ – ب – جـ – د) (128) طالباً، اما شعبة (هـ – و) فبلغ عدد طلابها (79) طالب. ولتحاشي التحيز في اختيار المجموعة التي تمثل المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية، كتبت الشعب الست على قصاصات من الورق، تم اختيار منها بشكل عشوائي القاعة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس باستخدام استراتيجية (التعارض المعرفي) ، والقاعة (د) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة استراتيجية (اتقان التعلم). أما عينة الدراسة فقد بلغت (61) طالباً موزعين على شعبتين، بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية الاولى (29) طالباً

بعد استبعاد ثلاث طلاب من أصل (32) طالب والمجموعة التجريبية الثانية (30) طالب بعد استبعاد طالبين من أصل (32) طالب.

ثالثاً : تكافؤ المجموعتين :

على الرغم من ان التوزيع العشوائي من شأنه ان يحقق التكافؤ لمجموعتين، ارتئ الباحث ان يتحقق بعض المتغيرات التي تؤثر في التجربة لذلك قام بتحديد متوسطات كل من المتغيرات الاتية ، العمر الزمني ، التحصيل السابق في مادة العلوم العملي للصف الرابع ، واختبار في نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه ، واختبار مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة ، ومن ثم حساب التباين وقيمة (ت) وظهرت العينتين متكافئتين في هذه المتغيرات.

❁ أداة البحث:

أولاً: اختبار نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه

استخدم الباحث في هذا البحث أداة عبارة عن مهمات مبنية ومستقاة من دراسات بياجيه جمعها (Gilbert Barn) بـ ٤٢ سؤالاً اختصرت في ما بعد إلى ٢١ سؤالاً، ويطلق على هذه الأداة مقياس الاستدلالات المنطقية لقياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه.

❁ وصف الأداة:

يتكون الاختبار من واحدة وعشرين مسألة تم جمعها من قبل جلبرت من الأبحاث والدراسات التي قام بها بياجيه ورفاقه كل منها يدل على قدرة عقلية معينة، وتشمل خمس مهمات Tasks هي :

مهمة ستكمن .Stickman Task

مهمة تذبذب البندول Oscillation of A pendulum

مهمة الميزان Balance Task

مهمات بياجيه Piagetian Tasks

مهمة الاستدلال المنطقي Deductive Reasoning Task

وتغطي هذه المهمات المفاهيم التالية:

النسبة والتناسب Proportions and Ratios، الاستدلال المنطقي Syllogistic Reasoning ، الاحتمالات Probability، الفرض والاستنتاج Hypothetical Deductive، التوافق المنطقي Combinatorial Logic، التفكير الافتراضي Propositional ، ضبط المتغيرات Control Variables، والقياس Measurement، علماً بأنه يجب ألا يغيب عن ذهن المتعلم هذه المفاهيم تتداخل فيما بينها في المسألة الواحدة (المقوشي، ١٩٨٩).

ثانياً : اختبار الثقافة العلمية.

وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وقد اختار الباحث هذا النوع من الاختبارات للأسباب الآتية:

أسئلة الاختيار من متعدد تخلو من التأثر بذاتية المصحح.

ثبت أن هذا النوع من الأسئلة له معدلات صدق وثبات عالية.

يغطي هذا النوع جزء كبير من محتوى المادة العلمية المراد اختبارها.

وقد تم إعداد اختبار الثقافة العلمية بالاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات الثقافة العلمية.

وفيما يلي عرض لخطوات بناء اختبار الثقافة العلمية:

هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الصف الرابع / معهد إعداد المعلمين/ فرع العلوم والرياضيات للثقافة العلمية.

تحديد أبعاد الاختبار:

لقد تم تحديد أبعاد الاختبار بناء على الأبعاد التي تم تحديدها في أداة التحليل وهي أربعة كالآتي:

(المعرفة العلمية، عمليات العلم ومهارة حل المشكلة، البيئة وكيفية التعامل معها، التفاعل بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا) وذلك بعد عمل مجموعة بؤرية للاتفاق على المحاور.

وقد تكونت الصورة الأولية للاختبار من (٧٩) مفردة، خصصت لكل مفردة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية (٧٩) درجة.

بناء فقرات الاختبار:

تكونت الصورة الأولية للاختبار من (٧٩) مفردة، صيغت على نمط الاختيار من متعدد، حيث تتكون كل مفردة من مقدمة تشمل موقف أو فكرة معينة، ويليها أربعة بدائل إحداها تمثل الإجابة الصحيحة.

تجريب الاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وكانت العينة الاستطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الرابع / فرع العلوم والرياضيات حيث تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- تحديد زمن الاختبار.
- حساب معاملات الاتساق الداخلي.

- حساب ثابت الاختبار.

وبدأت عملية التطبيق في وقت محدد وترك الوقت مفتوحاً أثناء التطبيق لجميع طلاب العينة الاستطلاعية، حيث تم تسجيل الوقت الذي استغرقته أول خمس طلاب و آخر خمس طلاب ومن ثم تم حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

متوسط الزمن = مجموعة الزمن بالدقائق / عدد الطلاب.

هذا وقد تم إضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات والاستعداد للإجابة والرد على استفسارات الطلاب وبذلك حدد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار وهو (٦٠) دقيقة.

صدق الاختبار:

اعتمد صدق الاختبار على صدق المحتوى من حيث مدى تمثيل الاختبار للمجال الذي يقيسه وذلك من خلا ما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، للتأكد من سلامة صياغة المفردات ومناسبتها، ومدى انتمائها لكل بعد من أبعاد الاختبار، وقد تم تعديل ما تم تعديله بناء على اتفاق المحكمين.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار وبنوده فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨-٠,٩) وهي معاملات عالية تسمح باستخدام الاختبار.

كما تم إيجاد معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والبعد الذي تنتمي اليه وتم وضع النتائج في جدول ثم تم حذف بعض العبارات ذات معامل ارتباط ضعيف جداً.

وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فقرات الاختبار وأبعاده الذي تنتمي إليها هذه الفقرات، مما يطمئن لاستخدام هذا الاختبار وتطبيقه على عينة الدراسة.

ثبات الاختبار:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث قسم الاختبار إلى نصفين (نصف يحوي البنود ذات الأرقام الزوجية ونصف يحوي البنود ذات الأرقام الفردية) وقام بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام للنصف الزوجي و الدرجات الخام للنصف الفردي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٩٩٢) وتم إجراء تصحيح وتعديل إحصائي لمعامل الثبات وذلك بطريقة سبيرمان – براون وفق المعادلة:

$$\frac{\text{٢ ر}}{\text{ر}_{\text{م}} + ١}$$

فكان معامل الثبات (٠,٩٤) وهو معامل ثبات عال يسمح باستخدام الاختبار في الدراسة. وقد تم التأكد من الثبات أيضاً باستخدام معادلة ألفا كرومباخ والتي تستعين باستخدام تباين الأبعاد وكان معامل الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات عالٍ ومقبول.

الفصل الرابع
الصورة النهائية للاختبار.

تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٥٨) مفردة، خصصت لكل مفردة درجة واحدة لتصبح الدرجة الكلية (٥٨) درجة.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج وتفسيرها والتوصيات ، والمقترحات:

أولاً: عرض النتائج

١- اختبار في نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه:

لغرض التحقق من هدف البحث من خلال فرضياته الصفرية ، تم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات كل من المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتي العدد ، تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة كما في الجدول الاتي:

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبيتين في اختبار نمو التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية أولى	29	67.79	128.14	3.048	2.001	دالة
تجريبية ثانية	30	58.83	132.29			

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة (3.048) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.001) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (57) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه:

(لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الدرجات لطلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون وفق استراتيجية التعارض المعرفي ومتوسط

الدرجات لطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجية اتقان التعلم ، أي تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق استراتيجية التعارض المعرفي على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية اتقان التعلم.

٢- اختبار مفاهيم الثقافة العلمية:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية ، تم المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الثقافة العلمية ، وتم ذلك بطرح (درجة الاختبار البعدي – درجة لاختبار القبلي) لكل طالب في المجموعتين ، ثم تم حساب المتوسط والتباين لفروق درجات كل مجموعة على حدة ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتي العدد تم ايجاد القيمة التائية المحسوبة ، كما في الجدول:

المتوسط الحسابي وتباين الفروق والقيمة التائية المحسوبة للفروق لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار المهارات العقلية القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط الفروق	تباين الفروق	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية أولى	29	12.27	18.83	7.31	2.001	دالة

تجريبية ثانية	30	4.43	15.15			

يتبين من الجدول إن القيمة التائية المحسوبة (7.31) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.001) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (57) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى مما يشير الى رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه (لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط الفروق لدرجات اختبار مفاهيم الثقافة العلمية القبلي والبعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام وفق استراتيجية التعارض المعرفي ومتوسط الفروق لدرجات اختبار مفاهيم الثقافة العلمية القبلي والبعدي للطلاب الذين درسوا وفق استراتيجية اتقان التعلم ، أي تفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية اتقان التعلم

❁ تفسير النتائج :-

١. ركزت استراتيجية مخططات التعارض المعرفي على المواقف التعليمية التي تثير دافعية المتعلمين للتعلم.
٢. أثارت استراتيجية مخططات التعارض المعرفي جو من الحماس والتشويق عند تقديم المخطط المعارض ووضع المتعلمون في خبرة محيرة.
٣. جعلت استراتيجية مخططات التعارض المعرفي الطالب قادراً على تنظيم المعلومات والتفسير العلمي وتوليد الفرضيات بشكل أفضل ويستطيع ان يحل مسائل افتراضية وسائل لفظية ، ويستخدم ان يستخدم التفكير العلمي.
٤. استخدام استراتيجية مخططات التعارض المعرفي ، جعلت الطالب يتقبل الافتراضات او المزاعم من اجل المناقشة او الجدل.

٥. استخدام هذه الاستراتيجية ألزمت المدرس على توفير بيئة مدرسية (صفية) مناسبة توفر قدراً كافياً من الخبرات التي تساعد الطلاب على النمو المعرفي.
٦. استخدام هذه الاستراتيجية وما تتضمنه من مناقشة حرة بعيدة عن الذاتية والسلطة الفوقية للمدرس ، بين الطلاب من جهة والمدرس من جهة اخرى ، ساعدت على نمو مرحلة التفكير التجريدي.
٧. استخدام مخططات التعارض المعرفي يؤكد على ايجابية المتعلم وقدرته على بناء معرفته بنفسه.
٨. استخدام مخططات التعارض المعرفي يجعل عملية التعلم ذو معنى ويتيح للمتعلم استبصار العلاقة بين المفاهيم والمبادئ العلمية من خلال تقديم المدركات الحسية المدعمة لمكونات العلم.
٩. استخدام استراتيجية مخططات التعارض المعرفي يساعد المتعلم على بناء وترسيخ المتطلبات المعرفية لحل المشكلات التي تواجهه ، ويؤكد على ان المعرفة العلمية والعلاقات بينها تعتبر متطلبات ضرورية لحل المشكلات العلمية.

❁ توصيات ومقترحات الدراسة :-

أولاً: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وفي حدود الدراسة ومنهجها ، يقدم الباحث بعض التوصيات التي يمكن ان تساهم في الوصول بنتائج الدراسة الى التطبيق العملي في ميدان تدريس العلوم ، وفيما يلي عرض لهذه التوصيات:

١- ضرورة استخدام مخططات التعارض المعرفي في تدريس العلوم عامة ، خاصة كأحد اساليب التعلم الفعالة التي تساهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم.
ضرورة تدريب الطلبة على مهارات حل المسألة الوراثية وتوظيف استراتيجيات اخرى لتنميتها.

٢- يجب الاهتمام بالمناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم بحيث تعمل على تنمية التفكير التجريدي لد ىلاطلاب وجعلها تقوم على الانشطة والتطبيقات التي تساعد على النمو المعرفي والابتعاد بها عن التلقين والحفظ.

٣- تدريب مدرسي العلوم على استخدام مخططات التعارض المعرفي من خلال عقد الدورات التدريبية للمدرسين أثناء الخدمة.

٤- ضرورة تبصير مدرسي العلوم بنتائج الابحاث والدراسات التي تناولت العلوم والاستراتيجيات البنائية للاستفادة منها وتوظيفها في تنمية متغيرات اخرى مثل مهارات التفكير الناقد.

٥- تصميم المواقف والمشكلات والاسئلة التي تجذب انتباه الطلاب وتجعلهم يبدأون بالتفكير وتحثهم على البحث والتقصي.

٦- بناء وتصميم خرائط التعارض المعرفي بطريقة شيقة وممتعة.

٧- تشجيع الطلاب على الاكتشاف والابتكار وحل المسائل والمشاكل بعدة طرق من خلال مواقف مقصودة باستخدام استراتيجية مخططات التعارض المعرفي.

ثانياً: المقترحات

إمتداداً للبحث الحالي يقترح الباحثان بعض الدراسات المستقبلية التالية:

١. اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية مخططات التعارض المعرفي وبين استراتيجيات اخرى مثل دورة التعلم المختلفة الثلاثية ، الرباعية والخماسية والسباعية بتناول أثرها في التفكير الاستدلالي وبتحصيل في المواد العلمية.
٢. اجراء دراسات مماثلة حول استخدام استراتيجية مخططات التعارض المعرفي في تدريس العلوم وتطبيقها على مستويات صفية مختلفة ولمواد علمية اخرى كالرياضيات وتناول متغيرات اخرى غير تلك التي تناولتها هذه الدراسة ، كإكتساب مهارات التفكير الناقد وإكتساب مهارة حل المشكلات.

❁ **المصادر العربية والاجنبية :-**

(١)أبو جادو ، صالح محمد (1998): علم النفس التربوي ، عمان ، دار الميسرة.
(٢)باز ، ثيودوره وبواعنة ، علي (2008): أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الاساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية ، المجلة التربوية ، العدد ٨٧ ، يونيو.
(٣)الحلفاوي ، خديجة (2009): فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخطأ في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة التربية العلمية ، المجلد ١٢ ، العدد ٣.
(٤)الخالدي ، موسى (2003): الثقافة العلمية ومناهج العلوم ، مجلة رؤى التربوية ، العدد الثاني عشر.
(٥)السنوسي ، هالة (2003): فعالية برنامج مقترح في ضوء التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية التنور العلمي لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي

لكليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة القاهرة ، فرع بني سويت.

(٦)صالح ، ولاء (2009): فعالية استخدام خرائط التعارض في تعديل التصورات البديلة وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة المنصورة.

(٧)الصبوة ، محمد نجيب ، يونس ، فيصل عبد القادر (1990): السبط الادراكي في ضوء نوعين من الشخصيات الفرعية لمرضى العظام المزمن ، مجلة علم النفس ، العدد الرابع عشر ، السنة الرابعة.

(٨)ضيف ، مجدي كرم الدين (1990): أثر برنامج إرشادي متكامل لعلاج الاطفال الذين يعانون من ضعف السمع ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين الشمس.

(٩)الطنطاوي ، عفت (2005): معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية ، المؤتمر العلمي التاسع ، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول ، المجلد الاول.

(١٠) عطيو ، محمد والنجدي ، أحمد (1995): مستويات الثقافة العلمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية ، العدد الواحد والخمسون.

(١١) فضل ، نبيل (1995): تحليل محتوى كتاب الكيمياء للمرحلة الثانوية من منظور الثقافة العلمية ، المؤتمر العلمي السابع ، التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين ، المجلد الثاني.

(١٢) المحزري ، عبد الله عباس مهدي (2003): أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجية اتقان التعلم على تحصيل طلاب المرحلة الاساسية في مادة

الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، بغداد ، كلية التربية – جامعة بغداد ، رسالة دكتوراه.

(١٣) مرعي ، توفيق أحمد ، الحيلة ، محمد محمود (1998): تفريد التعليم ، ط١ ، عمان ، دار الفكر.

(١٤) المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن (1989): قياس التفكير التجريدي حسي نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجدد الملتحقين بجامعة الملك سعود ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلد ٤ ، الجزء الاول ص١-٢١.

(١٥) النعيمي ، حمدية محسن علوان (2002): أثر استخدام استراتيجية اتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات ، رسالة ماجتسير غير منشورة ، بغداد.

(١٦) النمر ، مدحت (1996): مدى تناول مقررات العلوم الطبيعية بالتعليم العام للقضايا ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الثالث ، المجلد الثالث.

(17) Block, J. H. "Mastery Learning: Theory and Practice" New York, Holt, Rinehart, Winston, Inc. 1971.

(18) Block, J. H. "Teachers Teaching and Mastery Learning" Today's Education, Vol. (63), No. (3), P.P. 30-36, 1973.

(19) Bloom, B. S. "Human characteristics and schools learning" New York, McGraw-Hill Boost Company, 1976.

(20) Bloom, B. S. "Learning for mastery; (UCLA-GSEIP) The Evaluation Comment, 1(2). In B. S. Bloom (Ed) All Our Children Learning. London: MeGraw – Hill (1968).

(21) Calariana, R. "Pacein Mastery Based Computer Assisted Learning" British Journal of Educational Technology, Vol. (28), P.P. 120-141, 1997.

(22) Collins, B. G. The effect of mastery learning and student proctors on achievement and totorialbiology program. Dissertation Abstracts International, 37... (1971) 7054-A.

(23) Gelbart, Hadas; Brill, Gilat; Yarden, Anat (2009): The Imact of a Web-Based Research Simulation in Bioinformatics on Student' Understanding of Genetics, Research in Science Education, v39 n5 p725-751 Nov 2009.

(24) Tsai, Chin Chune (2000): Enhancing Science Instruction: the use of "Conflict Map", International Journal of Science Education, v22 p285-302.

(25) Tsai, Chin Chune (2003): Using a Conflict Map as an Instructional Tool To Change Student Conceptions in Simple Series Electric-Circuits, International Journal of Science Education, v25 n3 p307-27 Mar 2003.

تأثير برنامج إرشادي علاجي في تحسين الأنتاج اللغوي لطفل مزدوج الإعاقة (متلازمة داون وأوتيزم)

د.حليمة سلمان خلف الحمداني

مستخلص البحث

تهدف الدارسة: إلى إجراء برنامج تدريبى قائم على اللغة لزيادة القدرة على الإنتاج اللفظى لدى طفل مزدوج الإعاقة فى التشخيص (متلازمة الداون والأوتيزم).

العينة: طفل مزدوج التشخيص الإعاقة عمره ٩ سنوات . وقد تم رصد عينات من سلوك هذا الطفل في مواقف مختلفة حيث تم تسجيل عينات من اللغة خلال المحادثة وتعبيرات الوجه المرتبطة بالانفعالات والعاطفة، والسلوك غير اللفظي، والمثابرة؛ للاستمرار في موضوع محدد ، وشدة ونغمة الصوت، بالإضافة إلى ملاحظة التواصل البصري لدي فرد العينة .

مدة البرنامج :

١٥ أسبوعا ويركز على التحليل التطبيقة للسلوك . وقد تم الحصول على مبادىء التدريب من خلال الدراسات والبحوث السابقة واجراءات التدريس المستخدمة مع الأطفال غير العاديين .

أدوات الدارسة :

استخدم الدارسة أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات، والتسجيل لسلوك الطفل قبل وأثناء وبعد التدريب على مهارات اللغة ى البئية الطبيعية ، بالإضافة إلى مقابلة القائمين على رعاية الطفل من المعلمين.

توصلت نتائج الدارسة :

إلى زيادة القدرة اللغوية بعد المشاركة فى البرنامج وفى فترة المتابعة كذلك وجد تحسن ملموس ،ويستنتج الدارسة أن الأساليب العلاجية التى تستخدم التعليم المباشر والتعليم فى البئية الطبيعية يمكن أن يكون فعالا فى زيادة الحصيلة اللغوية والقدرة على الكلام لدى طفل مزدوج الإعاقة كذلك أظهرت فعالية البرنامج المستخدم، ويرجع ذلك لما تضمنه البرنامج من مهارات عديدة تناولت تدريب الطفل على بعض المجالات التي تتسم بوجود العديد من الصعوبات فيها

مشكلة البحث Research Problem

لقد أصبحت لغة الطفل ومظاهرها الدلالية تشكل لكثير من الأبحاث والدراسات ذات التوجيهات المتباينة أحيانا والمتماثلة أحيانا أخرى ، إذ أن موضوع التدخل اللغوى لدى طفل مزدوج الإعاقة أمر يعتبر جديدا فى مجال البحوث والدراسات ، ويمثل إحدى المعطيات البارزة داخل هذا المجال أذ أن الاهتمام منصبا على دراسة الإعاقة من منظور واحد فقط دون الإلتجاء إلى ثنائية الإعاقة .

وقد يعانى كثير من الأطفال من تأخر لغوى ، وهذا التأخر يظهر ضعف القدرة على المشاركة الاجتماعية نظرا لضعف مقدرة الطفل على استعمال اللغة بصورة صحيحة وربما تكون اللغة ضعيفة ، وتكون هناك العديد من الأسباب منها تكون عضوية أو نفسية أو نتيجة إعاقة عقلية أو سمعية أو حركية ، أو قد يكون التأخر اللغوي بدون سبب واضح أو خلل في المهارات الأداركية أو القدرات الحركية، فكل شيء نما وتتطور تطورا طبيعيا ، ماعدا القدرة على الكلام على الرغم من سلامة جهاز الكلام طبقا للفحوص الطبية ، قد يطلق على هذا النوع (تأخر لغوي) أساسه ربما يكون سببا معلوما أو أساسه خلل فونولوجي .

فالإعاقة العقلية تعد من المشكلات المتعددة الأبعاد فهي تشتمل على جوانب كثيرة ومتعددة منها النفسية والتعليمية والاجتماعية ، وهذه العوامل مجتمعة تؤثر ليس فقط على الطفل بل على المجتمع الذي يتعايش فيه الطفل .

ولابد من الإشارة إلى أن مهارة تدني مستوى اللغة تمثل المشكلة الأساسية لدى المعاقين عقلياً (متلازمة الداون) بصفة عامة والأوتيزم بصفة خاصة ، وأن هذه الاضطرابات اللغوية تؤدى إلى لجوء مزدوجي الإعاقة إلى ممارسة سلوكيات غير مرغوبة مثل : ضرب نفسه بأي آلة مسبباً ألماً سلبياً في نفسه . وتزداد المشكلات السلوكية غير المرغوبة كلما تقدم في العمر، وأن وجود مزدوجي الإعاقة في المدارس أمراً يحتاج إلى المزيد من التدخل التدريبي والإرشادي للوقوف على هذه المظاهر السلوكية الشاذة التي تحدث في غرف الدرس. وهذه العزلة التي يعيشها مزدوجي الإعاقة (المعاقين عقليا) حتى سن المراهقة وربما سن الرشد مما تؤدى إلى تدني واضح في اكتساب الكلام اللغوي الصحيح وتأخر نمو الحصيلة اللغوية هذا بخلاف أن عدم تطبيق نظام للمعالجة بطريقة صحيحة، وبأهداف واضحة يكون له آثاره السلبية التي تعود على المعاق وعلى الأسرة .

كما تشير **سوسن الجلبى (٢٠٠٥ ، ٣٣)** أن هناك مشكلات تظهر لدى الأطفال التوحديين خاصة باللغة وتؤثر على التواصل لديهم .

وتأسيسا على ذلك يمكن القول ان مشكلة البحث .

تتجلى في مدى تانير البرنامج الإرشادي العلاجي المطبق على حالة واحدة مزدوج الاعاقة (متلازمة الداون وأوتيزم) بهدف تحسين الإنتاج اللغوي لدى الحالة .

أهمية البحث (Significance of Research)

لقد نالت الإعاقة العقلية ***Mental Retardation*** باهتمام عالمي متزايد في الفترة الأخيرة من هذا القرن، حيث ألقت الإعاقة بظلالها على اهتمام الباحثين والدارسين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة. ويرجع هذا الاهتمام المتزايد إلى توافر قناعات من القائمين على تعلم الأطفال الأسوياء وغير الأسوياء بحق الفئات الخاصة في الحياة والرعاية اللازمة، وتوفير قدر من الاحترام الإنساني لهم، ومما ساهم هذا في ، تزايد عدد المؤسسات الخاصة بتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة على الصعيد الدولي والعربي واهتمام منظمات الصحة العالمية ومنظمة اليونسكو ومنظمات حقوق الإنسان. .(**عبدالناصر ،2010**)

ومع كثرة هذا الاهتمام العالمي بفئة المعاقين عقليا إلا أننا لم نسمع عن دواء أو اختراع طبي يشفي هؤلاء المعاقين من إعاقتهم، فكل الإسهامات التي قُدمت إنما هي إسهامات (وإن صح القول إرهاصات من جانب رجال التربية والصحة النفسية)، وهي عبارة عن دراسات تساهم في الحد من تزايد المشكلات السلوكية وطرق التغلب عليها لكي يصبح هذا المعاق مقبول في مجتمعه ،تعمل على دمجه فيما بعد في المجتمع، ولكي يكون قادرا على توظيفه وفق قدراته العقلية التي تؤهله فيما بعد للعمل بنفسه .

لقد اوضحت الأبحاث أن الأطفال ذوى التشخيص المزدوج متلازمة داون وأ وتيزم يتميزون بضعف الكفاءة في الأبعاد الاجتماعية والتواصل (Rodriguez et al, 1991). ومن خلال التشخيص وجد أن الاوتيزم كما ذكرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٦) يتميز في قصور فى التواصل. وبالتالى فإن التدخلات التى تهدف تحسين اللغة التواصلية تفيد هؤلاء الأطفال مزدوجي تشخيص الإعاقة داون وأوتيزم اذ أن نمو أو إثراء اللغة يزيد من فرص التفاعل الاجتماعي. وعلى الرغم ما أ

وضحته الدراسات من فاعلية التدخلات السلوكية في تنمية القدرة على التواصل لدى الأوتيزم الذين يقعون فى نطاق الإعاقة العقلية (Mceachine et al, 1993) فإن تلك الأبحاث لم تأخذ حقها من الدراسة كوسائل فعالة مع الأطفال مزدوجي الإعاقة فى التشخيص (داون وأ وتيزم).وعلما لأن الأطفال ذوى متلازمة الداون لهم أنماط سلوكية محددة ، فإن العلاجات التي تستعمل مع الأوتيزم قد تكون أو لا تكون فعالة مع متلازمة داون .

فيما يتعلق بالأهمية الخاصة في التدخل اللغوى لمزدوج الاعاقة (متلازمة الداون والأوتيزم) يمكن أن يحقق هذا البحث فوائد نظرية وتطبيقية منها :-

أولا : من الناحية النظرية :

يمكن أن تعد هذه الدارسة أحدى الإسهامات الجديدة قي مجال أبحاث ثنائية الإعاقة إذ أن افتقار المكتبات لذوي الاحتياجات الخاصة العربية خاصة عند تناول مشكلات اللغة لدى المعاقين متعددي الإعاقات .

ثانيا: من الناحية التطبيقية :

١- تعد هذه الدارسة مرجعاً لا غنى عنه خاصةً لمؤلفي الكتب الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين عقليا – وفصول الدمج) .

٢- تعد هذه الدارسة ذات فائدة لكل من الأمهات والمعلمين والآباء عند التعامل مع مزدوجي الإعاقة ، فيجب عند التعامل أو التواصل معهم أن يكونوا على وعي بالمشكلات اللغوية التي يعانون منها.

٣- يمكن أن تكون هذه الدارسة مطلبا هاما لدى علماء النفس عند بناء اختبارات التحصيلية واللغوية وتقويم المشكلات اللغوية لدى مزدوجى الاعاقة ، وذلك لما يواجهونه من صعوبات ومشاكل عند التقييم والتشخيص .

هدف البحث *Objective of Research*

يستهدف البحت الحالي للتعرف على :-

1- تأثير برنامج إرشادي علاجي في تحسين الإنتاج اللغوي لطفل مزدوج الإعاقة (متلازمة داون وأ وتيزم) .

حدود البحث Limitations of Research

اقتصرت الدراسة على حالة واحدة لطفل (ذكر) عمره سبع سنوات وذلك بفصل ملحق بمدرسة من مدارس محافظة كركوك خلال العام الدارسى (٢٠٠٩-٢٠١٢).

تحديد المصطلحات *Definition of terms*

البرنامج الإرشادي Counseling Programm

من الطرائق المتبعة في التخطيط للبرامج الإرشادية نظام(التخطيط، البرمجة، الميزانية) **Programming Budgeting Planning** يسعى هذا النظام للوصول إلى أقصى حد ممكن من الفعالية والفائدة وبأقل التكاليف، لذا تم أتباعه لتحقيق أهداف البحث الحالي على وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الاحتياجات
٢. أختيار الاوليات
٣. تحديد وكتابة الاهداف
٤. ايجاد برامج ونشاطات لتحقيق الاهداف الموضوعة
٥. تقويم النتائج. (**الدوسري ،١٩٨٥ :٢٤٣**)، (**Borders & Dryru, 1992:487**)

التعريف الإجرائي للبرنامج: يعرف البرنامج الإرشادي العلاجي إجرائيا بأنه برنامج شامل يشتمل على جلسات تخاطب لغوى للطفل المزدوج التشخيص الذي يعانى من

تدنى مهارة الإنتاج اللفظي للغة اللفظية وتكون من خلال جلسات مصحوبة بالتعزيز والتقييم.

اللغة: عرفها كل من وحسب التسلسل الزمني :

(شقير ،٢٠٠٠) .

رموز عامة يشترك فيها الجميع ويتفقون على دلالاتها ، ويمثل سيادة الرمز الاجتماعى ارتقاء اللغة ، أى أنه يحقق قدرا من القبول بالآخرين ، وإذا قل هذا القدر من القبول عن حد معين اضطرب عملية التواصل بين الفرد والآخرين بل وبين الفرد ونفسه أيضا **(شقير ،٢٠٠٠)** .

(جاد .2004،).

اللغة ظاهرة إنسانية غريزية لتوصيل العواطف والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصويته الاصطلاحية ، فاللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية **(جاد ،2004،)** .

متلازمة الداون : عرفها عبد الناصر 2011

عبارة عن مرض خلقى أى أن المرض عند الطفل منذ الولادة وهو حالة جينية ناتجة عن وجود كروموسوم زائد فى الخلية وهو يعني أن صاحبها لديه ٤٧ كروموسوم بدلا من٤٦ كروموسوم وهى تحدث نتيجة خلل جينى فى نفس وقت حدوث الحمل أو أثناء وليست حالة مرضية ولا يمكن علاجها وعادة تكون مصحوبة بتخلف عقلى .(**عبدالناصر ،2011**)

الأوتيزم :عرفه عبد الرجمن وعلي 2004

اضطراب شديد في عملية التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (ما بين ٣٠-٤٠ شهرا) من العمر، ويؤثر في سلوكهم حيث نجد معظم هؤلاء الأطفال (النصف تقريبا يفتقدون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم، وعدم الاهتمام بالآخرين، وبتبلد المشاعر، وقد ينصرف اهتمامهم أحيانا إلى الحيوانات أو الأشياء غير الأساسية (الجمادات) ويلتصقون بها. **(عبد الرحمن علي ، 2004)** .

الإطار النظري والدراسات:

يتم تصنيف كلا من الاوتيزم ومتلازمة داون كاضطرابات تظهر مبكرا فى الحياة وتتميز بأنها ذات تاثير شامل ومزمن (الجمعية الامريكية للتخلف العقلى ١٩٩٢) (الجمعية الامريكية للطب النفسى). واذا كان ٥٠% تقريبا من الاشخاص الاوتيزم يقعون ضمن معدلات التخلف العقلى فان تلازم الاوتيزم مع متلازمة داون امر نادر الحدوث فكلا الاضطرابين اضطراب طفولى مميز ومنفصل عن الاخر. واول حالة ظهر الاضطرابين لديها كان ذالك فى عام ١٩٧٩ عندما قدم Wakabayashi (1979) تقريرا على ان ظهور الاضطرابين يعتبر ظاهرة مثيرة لدى طفل يابانى عمره ٧ سنوات. ومنذ ظهور تلك الحاله اصبح ظهور الاضطرابين معا يمثل ٧% (Kent et al, 1999) ويمكن ان يزداد حتى يصل الى ١١% مما دفع الباحثة الى افتراض حدوث هذين الاضطرابين معا وذالك فى ضوء ما أكده (Howlin et al. 1995; Kent et al. 1999). هذه الزيادة فى معدلات حدوث الاضطرابين معا يعكس زيادة ظهور الاوتيزم فى العشر سنوات الاخيرة لدى الاطفال (Baird et al. 2000; Center for disease & prevention, 2000).

من الناحية التاريخية فان الاشخاص ذوى متلازمة داون يتميزون بسمات شخصية ايجابية مثل القدرة على التفاعل الاجتماعى والمرح (Smith & Wilson,

1973) ومن ناحية اخرى تشير الابحاث الحالية الى ان الحاله المزاجية للاطفال ذوى متلازمة داون تشبه اقرانهم العاديين (Chapman & Hesketh, 2000). وعندما نتحدث عن المظاهر السلوكية فان الخصائص المميزة للاطفال ذوى متلازمة داون معتدلى التخلف العقلى نجد انهم يتميزون بقوة الجانب الاجتماعى والاهتمامات والبطىء فى نمو القدرات العقلية بمرور الوقت ومهارات السلوك التكيفى وضعف ملحوظ فى القواعد اللغوية والكلام (Hodapp & Dykens, 1996). فضلاعن ذالك فان العجز او القصور اللغوى لدى الاطفال ذوى متلازمة داون يشمل تاخر القدرة على الكلام (الكلمة الاولى تكون عند عمر ١٨ شهر تقريبا) وضعف فى مهارات اللغة التعبيريه عن الاستقبالية وكلامهم يتميز بعدم الوضوح (Roizen, 2002). ويمكن افتراض ان تلك الفئة تتميز بقوة الجانب الاجتماعى والاهتمام بالتواصل مع الاخرين والرغبة فى الاجتماعية.

ومحددات شخصية الاطفال ذوى متلازمة داون تغاير تماما شخصية الاطفال الاوتيزم ومما يميز هؤلاء الاطفال نمطية شديدة وقصور فى التفاعل الاجتماعى والرغبة فى الانسحاب الاجتماعى (Bergman & Volkmar, 1998; Newsom & Hovanitz, 1997).

والاوتيزم عبارة عن مجموعة من القصور فى الجانب الاجتماعى والتواصل الاجتماعى والمعرفة (Klinger & Dawson, 1996). ويفشل حوالى ٥٠% من الاطفال الاوتيزم فى تطوير الكلام اللغوي (Prizant, 1996) وتشتمل اضطرابات اللغة لدى الاطفال الاوتيزم على مشكلات فى عروض الكلمة ودلالتها والاستخدام الاجتماعى للغة (Klinger & Dawson, 1996). واضافة على ذالك فان المشكلات الاجتماعية لدى الاوتيزم ترتبط بمشكلات فى التعلق والتقليد الاجتماعى وترابط الانتباه وادراك الانفعالات والتعبير عنها وكذالك اللعب الرمزى (Klinger &

Dawson, 1996). وعلى العكس تماما من الاطفال ذوى متلازمة داون فان الاطفال الاوتيزم يفتقرون الى مهارات الحصيلة اللغوية اللازمة للتفاعل الاجتماعى.
على الرغم مما يتسم به الطفل التوحدى من ضعف في نمو اللغة والبطء في تكوين الكلام فإن العديد من مظاهر العجز اللغوي للتوحد تظهر في اضطرابات أخرى، وفوق ذلك فإن المهارة في اللغة تمهد لأداء الأطفال التوحديين، ولكن تأخر اللغة المتطورة خلال مرحلة ما قبل المدرسة ليست خاصة بالتوحد فقط حيث تعد مؤشراً أيضاً لضعف الأداء الاجتماعي الانفعالي.
كما يصدر عن الأطفال التوحديين العديد من أشكال السلوك والخصائص التي تميزهم عن غيرهم من فئات الإعاقة الأخرى والتي في مقدمتها ضعف في اللغة،وضعف في السلوك الاجتماعي كما يكثر لديهم السلوك التخريبي والذي يتمثل في العدوان والغضب الموجه نحو الذات والآخرين فقد يلجأ البعض منهم إلى عض يديه لدرجة النزيف أو شد الشعر بعنف شديد وقد يلجأ إلى عض الآخرين أو لكمهم بكل قوة أو خدش يد الآخرين بأظافره .

التوحد :-

التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم الاجتماعي واللفظي

وغير اللفظي كما تعيق نشاطهم التخيلي وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة ويظهر هذا الاضطراب خلال الثلاث السنوات الأولى من عمر الطفل وتكون أعراضه واضحة تماماً في الثلاثين شهراً من عمر الطفل الذي يبدأ في تطوير سلوكيات شاذة وأنماط متكررة والانطواء على الذات . (**الجندي** ،2010)

خصائص التوحدين :

١ – المصادة:

فهي تعتبر من الملامح غير السوية عند بدء الحديث لدى الأطفال التوحديين ، وتعرف سوسن الجلبى المصادة بأنها ترديد الطفل لما يسمعه توا وفى نفس اللحظة وكأنه صدى لما يقال ، ويعرفها **الشخص و الدماطى (١٩٩٢ ، ٣٠)** بأنها حالة كلامية تتميز بالترديد اللإرادي لما يقال من كلمات أو مقاطع أو أصوات بصورة تبدو كأنها صدى لهم ، وهى إحدى خصائص التخلف العقلي الشديد.

يذكر **سليمان (٢٠٠٤ ، ٢٠)** أن الطفل التوحدى يكرر الكلمات ، والجمل وهذا التكرار والترديد من أخص خصائص الأطفال التوحديين حيث ليتعلمون اللغة أبدا .

ب – الاستخدام العكسي للضمائر

وهو من المظاهر الشائعة لدى الأطفال التوحديين ، حيث يتم استخدام الضمائر بصورة مشوشة فيشير الطفل التوحدى إلى الآخرين بضمير (أنا) وإلى نفسه بضمير (هو) أو (هي) ويستعمل (أنا) عندما يود أن يقول (أنت) ويؤكد **سليمان (٢٠٠٣ ، ١٥)** أن الطفل التوحدى يستبدل بالضمير (أنت) الضمير (أنا) ؟ وهذا ما أكدت عليه دراسة **خليل (١٩٩٦ ، ٦٤)** من أن الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من عدم القدرة على استخدام الضمائر كان يلقب الآخر (أنا) ويلقب نفسه ب(أنت) وإلى ذلك أشارت دراسات **مليكه(١٩٩٨ ،٣٣) ،أ باظة (٢٠٠٣ ، ٤٥) فراج (١٩٩٦ ، ٢٧)** ، أن الأطفال التو حديين لديهم قصور واضح في النمو اللغوي ، مما يقلل من التواصل اللفظي مع تكرار المقاطع أو الجمل والكلمات دون اعتبار للمعنى مع الاستجابة للكلام بطريقة غير طبيعية ، وأن قدرتهم اللفظية تعد منخفضة

ويمكن استخلاص أهم المشكلات المرتبطة بالعجز اللغوي لدى الحالات التوحد من خلال الدراسات التي أجراها كل من (Kanner1973, Brizant, 1979, chok, 1979, Romondo, 1984, Dianne, 1992)

١–قصور في فهم كثير من المفاهيم أو معاني الكلمات التي يتلقونها من الآخرين .

٢ – قصور في تعميم المفاهيم التي يتلقونها من الآخرين .

٣– قصور واضح في القدرات التعبيرية لدرجة أن ما يقولونه يبدو غريبا أو غير مرتبط بموضوع الحديث.

٤–الميل إلى التفسير الحرفي لما يقال لهم، يترتب عليه مشكلات اجتماعية كثيرة عند التفاعل مع الآخرين.

٥ – الاستعمال المضطرب للكلمات غير المناسبة للحوار، فكثيرا ما نلاحظ أنهم يرددون عبارات سبق لهم أن سمعوها في الماضي البعيد، ويمكن وصف أسلوبهم في الحديث بأنه كوميدي أو متطاول مع الآخرين.

٦ – ترديد الكلام وهى صفة مشتركة لدى الأطفال التوحديين الذين يتكلمون ، فعندما يوجه لهم السؤال ، مثلا ما أسمك ، يجيب ما أسمك ، فهذا التردد يشير إلى رغبة هؤلاء الأطفال في التواصل مع الآخرين والرغبة في التعبير عن أنفسهم وإن كان يشير في نفس الوقت إلى انخفاض القدرات التعبيرية لديهم .

٧ – عدم القدرة على استعمال المصطلحات المجردة وعدم فهم النكات والتورية فى الألفاظ .

٨ – عدم القدرة على الربط بين المعنى والشكل والمضمون والاستعمال الصحيح للكلمة .

٩ – عدم القدرة على تقدير تأثير حدثيهم على الآخرين سواء كان في الأسلوب أو المحتوى فلا يدركون متى يتحدثون ومتى يتوقفون للاستماع.

. (Szatmari, et als, 1989, 224)

ومن بين الاستراتيجات الفعالة مع متلازمة داون استراتيجيات التواصل (Kumin L., Goodman M. & Councill C. 1996ويدرك الدارسة أهمية تميز

المظاهر اللغوية بين ذوى الإعاقات النمائية المتعددة (Rice M. L., Warren S. F. & Betz S. K. (2005).

الدراسات السابقة :-

دراسة **نصر**.(2001) مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال الأوتيزميين هدف الدراسة: تقديم برنامج علاجي لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي الأوتيزم، وتقديم برنامج إرشادي للآباء لمساعدتهم داخل المنزل .عينة الدراسة: تكونت من ١٠طفال توحديين ٨ ذكور، ٢ إناث تتراوح أعمارهم بين٨ – ١٢ سنة مقسمين لمجموعتين تجريبية وضابطة، ومعدل الذكاء ما بين ٥٠ – ٧٠. أدوات الدراسة :مقياس الطفل الأوتيزمي، مقياس التقدير اللغوي للأطفال الأوتيزميين، بطاقة ملاحظة لسلوك للطفل الأوتيزمي، برنامج إرشادي للطفل والآباء والمعلمين. نتائج الدراسة: أظهرت أن هناك دلالة إحصائية على تقدم الأطفال ضمن المجموعة التجريبية في مهارات التواصل اللغوي.

– دراسة **على** (2001) عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي تأهيلي للطفل الأوتيزمي "دراسة حالة"هدف الدراسة: تقديم برنامج تدريبي تأهيلي علاجي متكامل للمهارات اللغوية والاجتماعية للأطفال الأوتيزميين، والتحقق من مدي فعاليته في دراسة الحالة، وإكساب الطفل مستوى جيد من التفاعلات مما قد يسهم بشكل مباشر في تعديل بعض ما يصدر عنه من أنماط سلوكية، ويسهل في التعامل مع هذه الفئة من الإعاقة بشكل مناسب مما يسهل عليهم القيام بتعديل سلوكياتهم غير المناسبة، وبالتالي يزداد تكيفهم في المجتمع الذي يشعرون فيه بالانعزالية. عينة الدراسة: تكونت من طفل توحدي يبلغ من العمر ٦ سنوات. أدوات الدراسة: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة (خليل ،٢٠٠٠)، مقياس السلوك التكيفي (إعداد/ صادق١٩٨٥)، مقياس الطفل الأوتيزمي (إعداد/ الباحثة)، قائمة كونرز لتقدير سلوك

الطفل) تعريب/السيد السمادونى١٩٩١)، برنامج تدريبي لتنمية مهارات التآزر البصري والمهارات المهنية (إعداد/ الباحثة)، اختبار الذكاء. وتشمل الأجزاء غير اللغوية، ومنها: "لوحة سيجان، اختبار رسم الطفل المصفوفات المتتابعة، أجزاء من اختبار وكسلر."نتائج الدراسة :أظهرت فعالية البرنامج المستخدم، ويرجع ذلك لما تضمنه البرنامج من مهارات عديدة تناولت تدريب الطفل على بعض المجالات التي تتسم بوجود العديد من الصعوبات فيها.

عينة البحث:-

يشارك فى البحث طفل مزدوج التشخيص داون وأوتيزم ، عمره الزمنى 7 سنوات يعانى من مشكلات فى الكلام ، ومن خلال الدراسة تبين أن نمو الكلام والنمو الاجتماعى كان قريبا من العادى ولكنه بدأ يتراجع بعد عمر سنتان ، وتم تشخيص الطفل بازدواج الإعاقة تم تشخيصه من قبل الدكتورة كلر محمد ترزي في مستشفى الاطفال في كركوك .

وتم اجراء الاختبار بعد التدخل مباشرة وبعد مرور تسعة أشهر ، فى الوقت الذى كان عمر الطفل 9 سنوات .

شارك الطفل فى برنامج منزلى لمدة ثلاث سنوات تركز على انتاج اللغة ، وتم تشخيص الطفل على أنه داون وأوتيزم عندما كان عمره ٣سنوات ونصف . ويستهدف البحث إلى تقديم برنامج لغوى مناسب لهذا الطفل مزدوج الإعاقة فى التشخيص . وقامت الباحثة بتطبيق نموذج (ABA) المستوى القاعدى والعلاجى وسحب العلاج .

واستعملت الدارسة تصميم المجموعة الواحدة التى تستهدف زيادة السلوك اللفظى لدى الطفل ، واستعملت الدارسة طريقة (ABA)كبرنامج تدخل سلوكى مستمر

مع الطفل لتحسين نمو اللغة وتم جمع البيانات وتطبيق البرنامج مع الطفل فى البيت بعد ساعات المدرسة .

واستعملت الباحثة مسجل لتسجيل الجلسات نظرا لبطء الطفل الشديد والمتكرر فى الانتاج اللفظى .

وأجرت البرنامج الارشادي القائم على اللغة لمدة ١٤ يوما ، ولمدة ساعة يوميا لمعرفة تأثير البرنامج على الطفل ، وبعد تسعة أشهر من المتابعة تم إعادة الاختبار ، ومن خلال استخدام التسجيل تم تسجيل الألفاظ التى ينطق بها الطفل وتم تصنيفها إلى ثلاثة اصناف هى :

١- اللغة التى تم تلقينها له .

٢- اللغة الاستجابية .

٣- اللغة التلقائية .

وتعرف اللغة التى يتم تلقينها للطفل هى التى ينطقها الطفل بعد الباحثة مباشرة فى مدة ١٥ ثانية ، واللغة الاستجابية هى اللغة اللفظية أو اللإشارية أو المكتوبة وهى التى ينتجها الطفل فى مدة ١٥ ثانية ، كاستجابة لطفل أو سؤال من الباحثة . واللغة التلقائية هى اللغة التى لا يكون فيها مصاداة ولا استجابة للباحثة أو نتاجة عن تلقين بل التى يهدف منها الطفل إلى طلب شىء محبب أو وصف شىء فى البئية المحيطة به أو كلمات لا تشير إلى أى شىء .

<u>إجراءات البحث :</u>

استعملت الدارسة مبادىء التدخل التى اكدتها الأبحاث والدارسات السابقة عن التدريب بالمحاولة المميزة Leaf R. & McEachin J. (1999) والتعليم بدون خطأ والتعليم فى البئية الطبيعية Sundberg M. & Partington J. (1996) واجراءات التدريس الطارىء Hart B. & Risley T. R. (1980).

وفى برنامج اللغة استعملت الباحثة التعزيز بمعنى لايحصل الطفل على أى أشياء محببة أو معززة بدون انتاج لفظى . وإذا طلب الطفل شيء بطريقة غير لفظية يطلب منه أن ينطق اسمها قبل أن يحصل على المعزز ، وعندما يطلب منه نطق اسمها قبل أن يحصل على المعزز وعندما يطلب الطفل الأشياء باللفظ يطلب منه استخدام المزيد من اللغة ، وتوضح مايريد منه قبل الحصول على التعزيز وبالتالى يتم تعزيز اللغة والكلام حتى يتمكن الطفل من انتاج جمل لغوية . ويتم التدريب اللغوى فى البئية الطبيعية وفى وقت زمنى محدد .

ويستمر توفير فرص انتاج اللغة للطفل فى البيت والمدرسة وتقوم الباحثة بعرض اللغة للطفل من خلال نمذجة الأشياء والسلوكيات والأحداث مثل انظر هذه كرة ، هذه ورقة ، هذا قلم ، هذه تفاحة ، وهكذا عرض الكلمة بالصورة المقترنة بها . كما يقوم بتعزيز اللغة التى تبدأ من انتاج اصوات حتى انتاج كلمات كاملة ، كما تقوم الباحثة بتوفير أو ابداع نشاط معزز يمكن للطفل من خلاله استعمال اللغة ، وتتعرف الباحثة على الأشياء المحببة للطفل حتى يستعملها . وفى كل مرة من مرات التدخل تقوم الباحثة بعرض مختلف المهام المستمرة للطفل التى تجعله يشارك ويطلب استعمال اللغة بغرض الحصول على التعزيز وتتنوع الانشطة طوال البرنامج وفى كل جلسة من الجلسات يتم سحب إجراءات التلقين أو تقليلها ، حتى نصل الى التعليم الطارىء .

وهناك عدة انشطة يمكن اعتبارها معززة للطفل تقوم الباحثة بوضعها فى البرنامج ونمذجتها فى البرنامج من خلال اجراءات التلقين ، ثم سحب تلك الإجراءات حتى يتمكن الطفل من طلب المثيرات المعززة تلقائيا ، وذلك من خلال حصيلته اللغوية والأنشطة أو استجابته للمعلم بدون تلقين . وبمجرد استعمال البرنامج تفرض الباحثة على الطفل استعمل اللغة ولا ينتقل من نشاط إلى نشاط إلا بعد أن يتقنه .

فإذا أراد الطفل على سبيل المثال أن يلعب بالدمية تقوم الباحثة فى البداية بتقديم تلقين لفظى ، واسم هذا الشىء ولا يعطيه له قبل أن ينطق اسمها ، ويمكن للباحث أن يسأله :

ماذا تريد ؟ أو تطلب منه الباحثة أن يقول (اريد الكرة) وتستمر الباحثة فى استخدام التلقين حتى يصبح السلوك اللفظى المستهدف جزء من الحصيلة اللغوية للطفل ، وبمجرد أن يطلب من الطفل يتم سحب التلقين .

وكان من بين الألفاظ ا المستهدفة والمستعملة في البرنامج هى فتح التلفزيون والرد على التليفون وإلقاء التحية والسلام ، والترحيب بالضيوف .وكذلك اللعب بالألعاب ، وبعد البرنامج تقوم الباحثة بعرض الشريط من حين لآخر وتسأله الباحثة ما هذه؟ وماذا كنا نفعل ؟ وماذا تريد ؟ وعندما يجيب يستمر الشريط في العرض كمعزز استعمال الطفل للغة بشكل ملائم .

<u>الأدوات</u> : واستعملت الدارسة مقياس Dunn L. M. & Dunn L. (peabody) M. (1997) *Peabody picture vocabulary test*, 3rd – للمفرادات المصورة النسخة الثالثة منه . والذي حقق درجة معايرية ٤٥ وانحراف معيارى ١٥ ، كما استعمل مقياس فايلاند للسلوك التكيفى نسخة المقابلة وكانت الدرجة المركبة ٣٠ بانحراف معيارى ١٥ وحقق المشارك الدرجة المعيارية ٥٥وفى التواصل ٤٣ . وتم دمج الطفل فى فصول التعليم العام بدعم من المدرسة كما حصل على ١٥ ساعة كل أسبوع من التعليم المباشر فى أحد برامج التحليل التطبيقى للسلوك فى المنزل ، كانت أكبر مشكلة هى إيثار اللغة التعبيرية عند الطفل لأنه مزدوج التشخيص ولديه قصور فى السلوك اللفظى . ويأخذ انتاج اللغة شكل المصاداة المتأخرة والمباشرة وعندما كان الباحث يسأل الطفل ، كان الطفل يجيب بعبارة لا تحتوى على أكثر من كلمة أو اثنين .

البرنامج

نبذه مختصرة عن البرنامج المطبق للتدخل اللغوى لدى طفل مزدوج الإعاقة (داون واوتيزم) وبعد مراجعة الأطر النظرية التى اهتمت بكيفية إعداد وتصميم البرامج للأطفال التوحد ولذوى الآحتياجات الخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة (**سهيرشاش ٢٠٠١ ، سميره نجدى ،٢٠٠١)** .

ومراجعة الدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية مهارات التدخل اللغوى اللغوي واللفظي لدى طفل مزدوج الإعاقة ، وكذلك الأطلاع على بعض البرامج المقدمة لتنمية مهارات التواصل اللغوى لأطفال التوحد ،وبرنامج كل من (**سهى نصر وعزه الغامدى ، ٢٠٠٣)**، وقد قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للبرنامج بهدف تحسين الأنتاج اللفظى لطفل مزدوج الإعاقة فى الفئة العمرية من ٩ إلى ١٠ سنوات ، وهذه المهارات هى الانتباه المشترك ، التقليد ، التواصل البصرى والاستماع والفهم والأشارة إلى ما هو مرغوب ،وفهم تعبيرات الوجه وتميزها ونبرات الصوت والنمذجة ورفع طبقةالصوت وخفضها .

الهدف العام من البرنامج :

يستهدف البرنامج إلى التدخل اللغوى لزيادة الأنتاج اللفظى لطفل مزدوج الإعاقة (داون واوتيزم) وأثر ذلك على تنمية وزيادة الأنتاج اللفظى متمثلا فى بعض المظاهر السلوكية بتحليل السلوك التطبيقى ABA.

الاستيرتيجيات المستعملة فى البرنامج :

١- استيراتيجيات التواصل والتى أقترحها بياكو وهل للتدريب الأطفال التوحديين غير الناطقين فبرامج التدخل المبكر وهذه الاستيراتيجيات هى تعليم الاستنتاج ، وممارسة أعمال روتينية مشتركة تأجيل الاستجابة لرغبات الطفل حتى يتكلم .

٢- استيراتيجيات تعديل السلوك وهى قائمة على فنيات برنامج لوفاز لتعديل السلوك التطبيقى التحليل المتمثل بتعليم الطفل فى البئيةالطبيعية وكذلك تحليل المهارة .

استخدام بعض الوسائل البصرية المساندة وهى صورة برنامج بورد للأطفال التوحد واستخدام المسجل والحاسوب ويكتفى بما هو متوافر لدى الباحث .

محتوى البرنامج ر :

١- أنشطةالتهيئة : وهى الأنشطة التى يتم تطبيقها فى بداية الجلسات وتكون محددةالمدة الزمنية بعشر دقائق الأولى من الجلسة ، فمن خلالها يبدأ الطفل تعلم المراد اكسابه إياه عن طريق استخدام المثيرات البئية الطبيعية والمتوفرة داخل حجرة الصف أو عن طريق أنشطة منزلية .

٢- الأنشطة الرئيسة : هى أنشطة فنية مثل سماع أغنية محببة للطفل أو رسم صورة تفاحة وعرض المجسم الطبيعى أمام الطفل أو طرح سؤال ما اسم هذا الشيء مع عرضه أمام جهاز الحاسوب أوسماع صوته. تبدأ الباحثة فى نطق اسم الشيء مع تسجيل تلفظ اسم هذا الشيء عدة مرات بنبرات صوت مختلفة حتى يلتفت انتباه الطفل لمصدر الصوت ، ثم توضع سماعات على أذن الطفل بهدف تنمية الانتباه مع عرض شاشة لصوت وصورة الشيء المراد اكسابه للطفل .ويبدأ الباحث مع نموذج آخر يحاكى نطق الصوت المسموع حتى يتم جذب انتباه الطفل ويبدأ فى نطق الكلمة بصورة صحيحة .

جلسات البرنامج:

يطبق البرنامج فى١٤ جلسة بواقع ٤ أيام فى الأسبوع و جلستان ملاحظة قبلية ، تم تقسمها على حلقتين من الجلسات ، جلسات فردية للطفل وجلسات ثنائية للأسرة وتم تدريب الأسرة على فنيات تعديل السلوك التطبيقى التحليلى ABA .

هدف الجلسة :

قد حددت الجلسات العشر من البرنامج لتحقيق هدف أساسى وهو تنمية اللغة والانتباه المشترك والتواصل البصرى والنمذجة والتقليد والمحاكاة ولعب الدور ، فى حين باقى الجلسات تم تنمية مهارات الانتباه والفهم والسمع والاستماع (وكان يونس يضع أذنه على المسجل قبل تشغيل الأغنية ،وقبل سماع الكلمة ثم يصمت برهة وينطق الكلمة مرة واحدة ثم يصاحبه التعزيز مباشرة حتى يستمر فى محاكاة نطق الكلمات المسموعة .

مدة الجلسة :

كانت ٦٠ دقيقة متواصلة فى اليوم مقسمةكا التالى :

١٠ دقائق تهيئة – دقائق ١٠ سماع أغنية مشوقة للطفل –١٠ دقائق عرض بطاقات مصورة على شاشة التلفزيون – دقائق ١٠ سماع كلمات ويطلب منه محاكةما يسمع –١٠ دقائق راحة يتوسطها سماع كلمات مستهدفة من البئية التى يعيش فيها الطفل – ١٠ دقائق ارشاد مكثف وتعزيز مباشر .

الأنشطة المستعملة :

يتم وصف وتحديد نوع النشاط وتجهيزه قبل البدء فى الجلسة ،مع العلم بأن كل هدف يمكن تحقيقه .فمن بين الأنشطة المستعملة (فنية ،معرفية –حركية –موسقية) ويتم اختيارها وفقا لميول ورغبات الطفل .

الادوات :

ويقصد بها جميع الأدوات المتاحة من بيئة الطفل لاستعمالها في البرنامج

الاستيراتيجيات المستعملة:

ويقصد بها تحديد نوع الاستراتيجيات التواصل التدخل اللغوى (سواء الأشارى أو المنطوق) وتعديل السلووك التطبيقى التحليلى ومن خلالها يتم زيادة المحصول اللغوى اللفظى للطفل .

آلية تطبيق البرنامج:

وهى الخطوات التى يتم تدريب الطفل على اتقان المهارة من خلالها .

تقويم:

ويتم من خلال تحديد المعايير التى يتم من خلالها تقييم مدى تحقق الهدف وذلك من خلال تسجيل صوتى لانتاج اللغةوزيادتها للطفل مزدوج إعاقة .

كيفية تطبيق البرنامج :

استغرق البرنامج أربعة أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعيا ومنها جلستان ملاحظة قبلية وبعدية .

وتضمن البرنامج أربع فترات مقسمة على أربع أسابيع هى :

١-مدة الملاحظة .

٢- مدة التقييم القبلى .

٣- مدة تطبيق البرنامج

٤- مدة تقييم البرنامج .

٥- مدة المتابعة .

<u>النتائج : كان من أهم نتائج الدراسة :</u>

١- لوحظ زيادة ملحوظة فى الأنتاج اللفظى بعد تطبيق البرنامج التدريبى القائم على التدخل اللغوى ، حيث حدثت زيادة فى التى تم تلقين الطفل عليها ، واللغة الاستجابية واللغة التلقائية ، فلقد ازداد تكرا اللغة التى تم تلقين الطفل عليها مع تقديم

برنامج اللغة تم انخفض بعدما أصبح الطفل اكثر طلاقة فى المعالجة اللغوية للحصول على التعزيز . وبعد الأيام الأولى للتدخل استفاد الطفل من البرنامج وتعلم اللغة وانخفض التلقين بالتدريج فبدلا من أن تقول الباحثة أريد الكرة أصبح الطفل يقول :

أريد ..... ار غب..... أحب .....

أنا ..... ألعب ..... أذهب .....

متوسط تكرارات تصنيفات اللغة فى المستوى القاعدى والعلاجى وسحب العلاج والمتابعة بعد ٩ أشهر .

مراحل العلاج

تصنيف اللغة	المستوى القاعدى	المستوى العلاجى	سحب العلاج	المتابعة
اللغة التى تم تلقينها	18,86	64,74	18,43	20,00
اللغة الاستجابية	11,14	66,93	78,43	85,00
اللغة التلقائية	13,86	32,86	33,13	32,00

تفسير النتائج :

أشارت النتائج أن طريقة العلاج التى استعملت التعليم المباشر مع التدريس فى بيئة طبيعية والتعليم الطارىء يمكن أن يكون وسيلة فعالة فى انتاج اللغة اللفظى الاستجابى والتلقائى لدى طفل مزدوج الإعاقة (داون وأوتيزم) تبين من النتائج أن البرنامج القائم على اللغة وسيلة مهمة فى زيادة انتاج اللغة وخاصة فى ضوء قلة الابحاث المرتبطة بالتدخلات التدريبية ذات الصدق مع الأشخاص مزدوجى الإعاقة

واستمرت تأثيرات العلاج بعد العلاج مباشرة وفى مرحلة المتابعة ،تومن خلال استمرار النمذجة والطلب باللغة فى ضوء أنشطة أو مثيرات معززة تزداد القدرة على اللغة التلقائية والاستجابية . حيث أن هذه اللغة الاستجابية والتلقائية تمثل جوانب اللغة التواصلية الاجتماعية ويعتبر التدخل مثمر لأنه أدى إلى زيادة السلوكيات اللفظية وبالتالى أن البرنامج القائم على اللغة والتدخل يعتبر هو المسؤول عن تغير السلوك اللفظى لدى الطفل مزدوجى التشخيص .

٢- وفى مرحلة سحب العلاج فى بداية عادة الطفل إلى روتينيه السابق بزيادة بسيطة فى استعمال اللغة التلقائية وتيبن أن الطفل يعمم المهارات اللغوية التى اكتسابها فى الحياة اليومية . ويمكن القول أن التواصل الهادف الذى استخدمه الطفل فى العلاج من خلال أحد المهام الصعبة جدا .

٣- وقامت الباحثة بعد سحب العلاج بتعليم الأسرة اجراءات البرنامج القائم على اللغة من أجل التعزيز استمرار زيادة السلوكيات اللفظية وتأثير البرنامج .

٤- ومن أهم الشواهد التى تدل على استمرارية انتاج اللغة كان تسجيل فى فترة المتابعة .

٥- ومن قيود الدارسة انها اجريت على عينة واحدة برغم فعالية زيادة البرنامج فى السلوك اللفظى لديه .

ومن خلال تعميم الحالة المضبوطة تم التخطيط لأحداث تغيرات لدى الحالة من خلال البرنامج اللغوى ، وكان من أهم ما نسعى إليه وهو استمرار تأثير البرنامج والتحقق من استمرار تأثير البرنامج والتحقق من استمرار مهارات اللغة فى النمو فى البئية الطبيعية من خلال البرنامج وبعده وتلبية احتياجات الطفل وتعزيز استعمال اللغة ، واستمرت الباحثة والأسرة فى البرنامج اللغوى بعد سحب العلاج لمدة ٧ ايام

وبعد انتهائها تبين فى زيادة انتاج اللغة ،وزيادة فى السلوك تعزيزى (الذات للطفل) وفى فترة المتابعة .

وتشير الدارسة إلى ضرورة تكرار مثل هذه الدارسة على عينات اكبر وأكثر نظرا لكثرة عدد الأشخاص متلازمة الداون والأوتيزم .

كذلك التحقق من فعالية مثل هذه البرامج فى زيادة الطلاقة اللفظية ليس هذا فحسب ولكن كذلك تعميم المهارات اللفظية المكتسبة فى بيئات التعلم الأخرى مثل البيت والمدرسة .

التوصيات :

١- توصى الدراسة بتعميم البرنامج الارشادي العلاجي من خلال معالجة تدنى مستوى الانتاج اللفظى لمزدوجى الإعاقة .

٢- توصى بعمل دراسات مسحية للأطفال المعاقين ذهنيا وسمعيا وبصريا للوقوف على حجم الأعدادالحقيقة التى تحتاج إلى خدمات مساندة للأسر .

٣- توصى الدراسة بتدريب الأباء والأمهات على تطبيق برنامج التحليل التطبيقى للسلوك ABA

٤- توصى الدارسة بتدريب كوادر من الأخصائين بمدارس الدمج حتى يكونوا مؤهلين للتعامل مع الأعاقات المزدوجة .

المقترحات The Suggestions

1-أجراء الدراسة الحالية على عبنات اخرى من الذكور والاناث .

2-استعمال البرنامج الارشادي العلاجي الحالي للتطبيق على مجموعة تجريبية جماعبة وليست فردية .

3-تطبيق البرنامج الحالي على أطفال ذوي أعاقة واحدة .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

-آمال عبد السميع أباظة (٢٠٠٣): سيكولوجية غير العاديين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

-ا لدوسري ، صالح جاسم (١٩٨٥) : الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (١٥) مكتبة عبد العزيز العربية ، الرياض .

-حامد عبد السلام زهران (١٩٩٩): التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة.

-جمال عبدالناصر سليمان (٢٠١١):الطفل التوحدى بين الواقع والمأمؤل -فنيات علاجية وسلوكية ، دار مصرالعربية ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

- زينب محمود شقير (٢٠٠٠) . سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين ،الخصائص- صعوبات التعلم -البرامج-التأهيل، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية ، الطبعه الأولى .

-سهير شاش (٢٠٠١) : التوحد ، الخصائص والعلاج عمان ، دار وائل.

-سوسن شاكر الجلبى (٢٠٠٥): التوحد الطفولى ، أسبابه -خصائصه -تشخيصه -علاجه -ط١ دمشق -سوريا ، مؤسسة علاء الدين .عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): إعاقة التوحد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

-سهى أحمد أمين (٢٠٠١) : مدى فاهليةبرنامج علاجى لتنمية الاتصال اللغوى لدى بعض الأطفال التوحديين .رسالة دكتوراه معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس .

– سهى نصر (٢٠٠٢) : الأتصال اللغوى للطفل التوحدى ، التشخيص البرامج العلاجية عمان ،دار الفكر .– سميره نجدى (٢٠٠١) :برامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة .القاهرة .مكتبة زهراء الشرق.

–عثمان لبيب فراج (٢٠٠١): التوحد خصائصه وأعراضه وآثاره على شخصية وسلوك ومستقبل الطفل. فى: الحلقة النقاشية حول التوحد (المفهوم

–عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤) اضطراب التوحد ط٣ القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق

–عمر بن الخطاب خليل (٢٠٠١) :الأساليب العلاجية الفعالة فى التوحد ، مجلة معوقات الطفولة ، مركز معوقات الطفولة .العدد (٩) مايو جامعة الأزهر .

–عزه عمر الغامدى (١٤٢٤) هـ : العلاج السلوكى لمظاهر العجز فى التواصل اللغوى والتفاعل الاجتماعى لدى أطفال التوحد(دراسةإكلينكية) رسالة دكتوراه ،كلية التربية للبنات .الرياض .

–محمد السيد ومنى خليفة على حسن (٢٠٠٤) : دليل الآباء والمتخصصين في العلاج السلوكي المكثف والمبكر للطفل التوحدى .القاهرة :دار الفكر العربي

–منى محمد جاد (٢٠٠٤). التربية البيئة لطفل ما قبل المدرسة وتطبيقاتها ، القاهرة : دار حورس للطباعة والنشر .

–لويس كامل مليكه (١٩٩٨) : إعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية ط١ –القاهرة .مكتبة النهضة العربية

–عبد الله فرح الزريقات، (٢٠٠٤) التوحد: الخصائص والعلاج، كتاب مترجم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

–عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٧) :الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

-هشام الخولى(٢٠٠٦): الأوتيزم -الأيستيك الخطر الصامت يهدد أطفال العالم التشخيص -الإرشاد العلاج ، دار المصطفى للطباعة .

ثانيا :المراجع الاجنبية :

American Association on Mental Retardation. (19*92)etal Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support.* Author, Washington, DC.

American Psychiatric Association. (19*94*) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, th edn. Author, Washington, DC.

Baer D., Rowbury T. & Goetz E. (19*76*) Behavioral traps in the preschool: a proposal for research. *Minnesota Symposiaon Child Psychology* 10, 3–27.

Baird G., Charman S., Baron-Cohen S., Cox J., Sweetenham S., Wheelwright S. & Drew A. (2000) A screening instrument for autism at 18 months of age: a 6-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 39, 694–702

Bregman J. D. & Volkmar F. R. (1988) Autistic social dysfunction and Down syndrome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 27, 440–1.

Centers for Disease Control and Prevention. (2000) *Prevalence of Autism in Brick Township, New Jersey, 1998:*

Community Report. Department of Health and Human Services, Atlanta, GA.

Chapman R. & Hesketh L. (2000) Behavioral phenotypes of individuals with Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 6, 48–96.

Charlop-Christy M. H. & Carpenter M. H. (2000) Modified incidental teaching sessions: a procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2, 98– 112

Dunn L. M. & Dunn L. M. (1997) *Peabody picture vocabulary test*, 3rd edn. American Guidance Service, Circle Pines, MN.

Foxx R. (1999) Long term maintenance of language and social skills. *Behavioral Interventions*14, 135–46.

Girolametto L., Weitzman E. & Clements-Baartman J. (1998) Vocabulary intervention for children with Down syndrome: parent training using focused stimulation. *Infant–Toddler Intervention* 8, 109–35

Haring T. G., Neetz J. A., Lovinger L. & Peck C. (1987) Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 12, 218–26.

Hart B. & Risley T. R. (1980) In vivo language intervention: unanticipated general effects. *Journal of Applied BehaviorAnalysis* 13, 402–32.

Hodapp R. & Dykens E. (1996) Mental retardation. In: *Child Psychopathology* (eds E. J. Mash & R. Barkley), pp. 362–89. Guilford, New York.

Howlin P., Wing L. & Gould J. (1995) The recognition of autism in children with Down syndrome: implications for intervention and some speculation about pathology. *Developmental Medicine and Child Neurology* 37, 406–13.

Kent L., Evans J., Paul M. & Sharp M. (1999) Comorbidity of autistic spectrum disorders in children with Down syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology* 41, 153–8

Klinger L. G. & Dawson G. (1996) Autistic disorder. In: *Child Psychopathology* (eds E. Mash & R. Barkley), pp. 311–39. Guilford, New York.

Kraijer D. (2000) Review of adaptive behavior studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 39–47.

Kumin L., Goodman M. & Councill C. (1996) Comprehensive speech and language intervention for school-aged children with Down syndrome. Down Syndrome Quarterly 1, 1–8.

Leaf R. & McEachin J. (1999) A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism. Pro-Ed, Austin, TX.

McEachin J., Smith T. & Lovaas O. (1993) Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment. American Journal on Mental Retardation 97, 359–72.

Newsom C. & Hovanitz C. A. (1997) Autistic disorder. In: Assessment of Childhood Disorders (eds E. J. Mash & L. G. Terdal), pp. 408–52. Guilford, New York.

Oswald D. P. & Ollendick T. H. (1989) Role taking and social competence in autism and mental retardation. Journal of Autism and Developmental Disorders 19, 119–27.

Prizant B. M. (1996) Brief report: communication, language, social, and emotional development. Journal of Autism and Developmental Disorders 26, 173–9.

Rice M. L., Warren S. F. & Betz S. K. (2005) Language symptoms of developmental language disorders: an overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language

impairment, and William's syndrome. Applied Psycholinguistics 26, 7–27.

Rodrigue J. R., Morgan S. B. & Geffken G. R. (1991) A comparative evaluation of adaptive behavior in children and adolescents with autism, Down Syndrome, and normal development. Journal of Autism and Developmental Disorders 21, 187–96.

Roizen N. J. (2002) Down syndrome. In: Children with Disabilities, 5th edn (ed. M. L. Batshaw), pp. 307–20. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.

Rutter M. (1978) Diagnosis and definition. In: Autism: a Reappraisal of Concepts and Treatment (eds M. Rutter & E. Schopler), pp. 1–35. Plenum, New York.

Sanchez-Fort M. R., Brady M. P. & Davis C. A. (1995) Using high-probability requests to increase low probability communication behavior in young children with severe disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 30, 151–65.

Smith D. & Wilson A. (1973) The Child with Down's Syndrome. Saunders, Philadelphia, PA.

Sparrow S. S., Balla D. A. & Cicchetti D. V. (1984) Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview Edition. American Guidance Service, Circle Pines, MN.

Sundberg M. & Partington J. (1996) Teaching Language to Children with Autism and Other Developmental Disabilities. Behavior Analysts, Inc., Pleasant Hill, CA.

Wakabayashi S. (1979) A case of infantile autism associated with Down's syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders 9, 31–6.

نموذج روبيرت أينس لتدريس التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق

م.م. أنور صباح محمود

مقدمة :

يمكن القول انه لا يذكر علم التفكير إلا ذكر العالم روبيرت اينس فيه . حيث وضع هذا العالم الخط الفاصل بين التفكير كعلم مستقل وبين علم النفس . فان هذا العالم قد عمل لمدة اثني عشر عاما في جامعة كورنيل الشهيرة ، بدأ فيها منذ عام ١٩٦٢ مشروع كورنيل للتفكير الناقد . والذي هدف الى " توضيح ماهية التفكير الناقد ، والمرحلة التي يمكن للطلبة أن يتعلموا فيها تلك المهارات " (ابراهيم ، ٢٠٠٥ ، ٣٧٨) . وقضى خمسا وعشرين عاما في جامعة ايلنويز . ترأس الجمعية الأمريكية للتفكير الناقد خمس سنوات ، ووضع مجموعة من أشهر نماذج واختبارات التفكير الناقد وألف واحدا من أشهر الكتب المرجعية فيه نشرته مطبعة **Pill** عام ١٩٩٦ فضلا عن كثير من المؤلفات والبحوث (موقع جامعة ايلينويز صفحة الأستاذ اينس **www.facility.ed.uiuc.edu\rhennis**) .

اهمية البحث :

يعد العالم روبيرت اينس من اكثر المختصين في التفكير واكثرهم فعالية في وقت كتابة البحث . وهو من اوائل من اطلق برنامجا اكاديميا لتطوير التفكير الناقد في جامعة كورنيل عام ١٩٦٢ . واطلق موقعا رائدا على الشبكة الدولية خاصا بالتفكير

الناقد . وهو ممن انحازوا الى ضرورة دمج التفكير الناقد في المناهج ، ووضع دليلا وبرنامج مشهورا للتفكير النقدي .

هدف البحث :

يهدف البحث الى تناول نموذج روبيرت اينس للتفكير الناقد وشرح تعريفه واسلوبه ورؤيته لتدريس التفكير عموما والتفكير الناقد خاصة .

تعريف التفكير الناقد :

إن الكثير من المختصين وان تناولوا مفهوم وتعريف التفكير عامة والناقد خاصة ، فإنهم قد واجهوا صعوبات في إيجاد تعريف محدد له تمثلت في التشوش والغموض في طريقة رؤيته . إذ تناول كل منهم التفكير عامة والناقد منه بحسب مدرسته . فقد نظر المختص في علم النفس إليه من منظوره ومن خلفيته وما يهتم به ، وكما فعل المختص في الفلسفة ، وفي علم التربية . وجاء من هنا التنوع في التعاريف والمفاهيم . وحاول الباحث هنا سرد أبرز التعاريف لعلم التفكير عامة والناقد منه خاصة مرتبة حسب سنين ورودها .

وقد ورد لدى العرب جذر الكلمة (فكر) أو (الفكر) وتعني إعمال الخاطر في الشيء وهو أساس كلمة (التفكر) وهي اسم (التفكير) ، والفكرة من الفكرى وهي على وزن الفعلى . وجاء (التفكر) بمعنى التأمل كما ورد في لسان العرب (ابن منظور ، ٢٠١١ ، نسخة الكترونية) . وورد أيضا بمعنى التأمل في الأمر ، في معجم الصحاح في اللغة (الجوهري ، ١٩٩٠ ، نسخة الكترونية) . وقد ورد (الفكر) بالكسر بمعنى إعمال النظر في الشيء ، كما ورد في القاموس المحيط (ابن

ابراهيم ، ٢٠١١ ، نسخة الكترونية) . وجاء بمعنى ترديد القلب للشيء وحصوله فيه ، كما ورد في كتاب مقاييس اللغة (ابن زكريا ، ٢٠١١ ، نسخة الكترونية) .

أما كلمة الناقد فقد ورد جذرها اللغوي (نقد) في لغة العرب بمعان كثيرة . فقد جاء بمعنى تمييز وتمحيص الدراهم الزائفة منها عن الاصيلة (وهي تهم مفهومنا من حيث القدرة على تمييز ما ساء من الافكار عما صدق منها – الباحث) ، وقد ورد بهذا المعنى في كل من معجمي لسان العرب (ابن منظور ، ٢٠١١ ، نسخة الكترونية) و الصحاح في اللغة (الجوهري ، ١٩٩٠ ، نسخة الكترونية) . وجاء كذلك بمعنى النظر في الشيء ، كما في لسان العرب ومقاييس اللغة (ابن زكريا ، ٢٠١١ ، نسخة الكترونية) . وقد فسر بمعنى المناقشة " ناقدت فلانا أي ناقشته في الأمر " ، كما ورد في كتاب القاموس المحيط (ابن ابراهيم ، ٢٠١١ ، نسخة الكترونية) .

وجاء بمعاني أخرى بحسب لهجات العرب ، إذ جاء كذلك كاسم للكراويا التي تعرف اليوم بالكزبرة ، وسمي به نوع من الشجر ، وسمي به جنس من الأغنام في البحرين ، كما ورد في كتب اللغة السالفة الذكر .

اما كلمة (**Critical**) فهي مشتقة من اصلها اللاتيني (**Criticus**) التي تعني القدرة على التمييز واصدار الاحكام المنطقية ، وهي تعني ايضا الحقيقة او الوصول الى الحقيقة ، فالحقيقة جوهر التفكير الناقد (داوود ، ٢٠٠٣ ، ٥٤) .

تعريف اينس للتفكير الناقد :

نقل الكثير من المؤلفين والباحثين عنه تعاريف للتفكير الناقد ونورد منها التعاريف الآتية :

- ما نقله ناسيتش (هو تفكير منطقي ، وتأملي يركز على أن تقرر بان تؤمن بشيء تفعله) (ناسيتش ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨) .
- ما نقله السليتي (تفكير تأملي معقول يرتكز على اتخاذ القرار فيما يعتقد به الفرد أو يؤديه لتطوير تفكيره والسيطرة عليه) (السليتي ، ٢٠٠٦ ، ص٢٤) .
- ما نقله الحلاق (تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة) (الحلاق ، ٢٠٠٧ ، ص٤٢) .
- ما نقلته الربيضي (مهارة تمكن صاحبها من التعرف الصحيح المبني على التأمل في المواقف والمسائل المختلفة ويتضمن سمتين أساسيتين :

١- ينسجم مع المنطق ليؤدي الى استنتاجات وقرارات سليمة .

٢- تفكير تأملي مبني على خطوات متسلسلة تمكن صاحبها من التوصل إلى قرارات واستنتاجات سليمة .) (الربيضي ، ٢٠٠٨ ، ص١٨) .

- ما نقله ابراهيم (العمليات والمهارات المتضمنة في الفلسفة التي نتبعها او نتبناها ، وفي ضوء ذلك نقرر ما نفعله) (ابراهيم ، ٢٠٠٥ ، ٣٧٠) .

وقد عرف اينس التفكير الناقد أيضا حيث ووضع تعريفه على موقع يرعاه على شبكة الانترنت . واصفا إياه بأنه . تفكير سببي تأملي يركز على أن نقرر ما نؤمن به وما نفعله . وطبقا لهذا التفسير فانه نسبي ليس فقط من ناحية المعلومات وتدقيق

المسلمات التي نؤمن بها ، ولكن حتى في تقرير وتقييم الأعمال . انه يتعامل مع النشاطات المبدعة للإنسان كصياغة الفرضيات ، والخطط والتجارب والتحقق من كافة الاختيارات المتاحة . ولذلك فهو سببي يعتمد الأسباب والحجج . أما ما تشير إليه كلمة **critical** بالانكليزية من الخصائص (الحرج ، السلبية ، التشكيك) فهي ليست من التفكير الناقد (وضع الكاتب هذه الملاحظة للتفريق بين معنى كلمة **critical** في الانكليزية حيث يبين انها تعني "الناقد" وليس "الحرج" – الباحث) (موقع الاستاذ على شبكة الانترنت ، **www.criticalthinking.net** ، صفحة التعاريف) .

وقد تبنى اينس بداية وقبل تطويره لنموذجه الخاص للتفكير الناقد نهج واطسن–كليسر . وهو ما اشارت له سوسن مجيد عن قطامي وبالتسلسل التالي :

١– تقويم المناقشات .

٢– التفسير .

٣– معرفة الافتراضات .

٤– التقويم .

٥– الاستنباط . (مجيد ، ٢٠٠٨ ، ١١٦) .

أنموذجه للتفكير الناقد (كونغ سو لانغ ، **Kong siew lang** ، ٢٠٠٩ ، ص٢) :

وضع اينس بعد ذلك نموذجه للتفكير الناقد والذي صاغه في خمسة محددات :

١– الحقائق المجردة والواضحة ذات الطابع المادي .

٢- الحجج الداعمة .

٣- الاستنتاج .

٤- الحقائق المركبة والمكونة من(الحقائق المجردة+الحجج الداعمة).

٥- الآليات والخطط .

وكان اينس يرى بان قياس وتقويم التفكير الناقد لم يكن ابدا بالامر السهل ، وذلك بسبب الصعوبات والاحتمالات والصيغ المتعددة لعمل ذلك (**Ennis,1993,1**) .

كما اعطى اينس مواصفات للمفكر الناقد (موقع الأستاذ على شبكة الانترنت ، **www.criticalthinking.net** ، صفحة مواصفات المفكر الناقد) :

١- أن يكون متفتح العقل .

٢- يحاول الحصول على كل الموضوع .

٣- الحكم الجيد على مصادر البيانات .

٤- أن يميز بين الاستنتاجات ، الأسباب والفرضيات .

٥- الحكم على جودة ومصداقية العوامل والمتغيرات .

٦- استطاعة تكوين الدفاع عن المواقف المنطقية .

٧- تكوين أسئلة واضحة ومناسبة .

٨- القدرة على صياغة الفرضيات المناسبة والتخطيط للتجارب .

٩- تعريف الاصطلاحات بشكل واضح ومناسب في النص .

١٠- اشتقاق الاستنتاجات المناسبة بحذر .

١١- أن يجيد جمع وتكامل كل النقاط المذكورة آنفا .

(اينس **Ennis** ، **www.criticalthinking.net** ، ٢٠٠٩)

ورأى انه من أجل خلق الشخص المفكر بشكل ناقد ومن أجل ان تكون لديه الارادة لاتخاذ قرار ناقد يجب ان يتمرس ويتمرن على استعمال الخطوات التالية :

١- الحكم على موثوقية المصادر .

٢- التفريق بين الاستنتاج والاسباب والافتراضات .

٣- الحكم على جودة العوامل والمتغيرات .

٤- تطوير وتعريف موقع المشكلة .

٥- طرح اسئلة تتسم بالوضوح .

٦- الحكم على التجارب وتصميمها بدقة .

٧- تعريف المصطلحات .

٨- التفكير المتحرر .

٩- الاحاطة بكل جوانب ومعلومات الموضوع .

١٠- عمل الاستنتاجات عند التأكد ، مع ابقائها دون الصيغة القطعية .

. **(Ennis,1993,2)**

نماذج من الاختبارات التي اعدها اينس :

أعد روبيرت اينس عددا من الاختبارات ، وسنتناول وصفا موجزا لاثنان من اشهرها .

١- اختبار التفكير الناقد لاينس-وير للكتابة . نشر المقياس بصيغته الاولى عام ١٩٨٥ من قبل منشورات ميدويست في الولايات المتحدة . وهو اختبار عام للتفكير الناقد من خلال القدرة على الكتابة . يستخدم الاختبار للاغراض البحثية والتعليمية . يمكن ان يستخدم كاداة لتشخيص وتعريف القدرة على الكتابة بشكل منطقي . صمم الاختبار ليستخدم غالبا من قبل طلبة المدارس الثانوية والكليات . يحتاج الاختبار لاكماله الى ٤٠ دقيقة . ويكون عادة بصيغة رسالة الى محرر مجلة رسوم او خيال علمي من عدة فقرات . وتلحق به مقترحات خاصة بمناقشة تلك الفقرات (**ennis , 1985 , 2**).

ويرى اينس أنه من الضروري ان يتمتع المدرس او الاستاذ الذي سيستخدم الاختبار بدراسة وافية عن التفكير النقدي ، او ان يكون قد درس مقررا جامعيا في المنطق او التفكير النقدي . وتبلغ اعلى درجة للاختبار ٢٩ (**ennis , 1985 , 10**) .

٢- اختبار جامعة الينويز للتفكير الناقد . اعد الاختبار روبيرت اينس ومارغريت فينكس . نشر المقياس بصيغته الاولى عام ١٩٩٣ من قبل قسم الساسات التربوية في كلية التربية في جامعة الينويز . يتكون الاختبار من فقرة الاختبار وصفحتان للاجابة . وتتعلق الاسئلة عادة بفقرة الاختبار ، وتتكون عادة من

اربع اسئلة تهتم بقياس قدرة الطالب على التمييز المنطقي والاستنتاج (**ennis 1993 , 1**) .

دراسات سابقة اعتمدت اختبارات اينس :

١- دراسة (هيركوفيتش ، ٢٠٠٤) . استهدفت الدراسة تقويم وجود علاقة بين التفكير الناقد والايمان بما وراء الطبيعة (**Paranormal**) . طبقت الدراسة في جامعة فينا بالنمسا ، وبلغت العينة (١٨٠) طالبا من اقسام (علم النفس ، والادب ، والحاسوب) . اعتمدت الدراسة اختبار كورنيل للتفكير الناقد (**CCTT**) . لم تظهر نتائج الدراسة معامل ارتباط عالي بين التفكير الناقد والايمان بما وراء الطبيعة . تأثرت قابلية التفكير المنطقي بالايمان بالماورائيات . اذ سجل الاشخاص الذين لديهم درجات اقل في التفكير المنطقي ايمانا اعلى بالماورائيات . وتوصلت الدراسة الى ان الاشخاص ذو التفكير المنطقي العالي أكثر قدرة على البحث عن حقيقة الظواهر (**Hergovich , 2004 , 1**) .

٢- دراسة (فهمي ، ٢٠٠٦) . هدفت الدراسة الى قياس مهارات التفكير لدى ٥٠ طالبا اردنيا من الطلبة المنضمين الى برنامج الماجستير (**TEFL**) في جامعة اليرموك بالمملكة الاردنية الهاشمية . استخدمت الباحثتان اختبار كورنيل للتفكير الناقد ذي المستوى (**Z**) . فضلا عن قياس تأثير متغيرات الجنس ، والعمر ، ومعدل الدرجة . وقد وجدت الباحثتان استجابة ضعيفة للاختبار . وظهر في الدراسة علاقة ذات دلالة احصائية مع المتغيرات الثلاثة . واستنتجت الدراسة بان المدرسين الذين من ضمن عملهم خلق بيئة

صفية متميزة ، يجب ان يكونوا قادرين على نقل مهارات التفكير الناقد الى طلبتهم وذلك من خلال ادخالهم برامج تدريب قبل واثناء الخدمة (**Fahmi , 2006 , 1**) .

٣- دراسة (ايواكا ، ٢٠١٠) . هدفت الدراسة الى قياس مهارات التفكير الناقد لطلبة الدراسة الجامعية لمرحلة البكلريوس في علم الاطعمة والصحة الغذائية . وقد استخدم الباحثون اختبار كورنيل للتفكير الناقد (**CCTT**) ذي الاختيار من متعدد لذلك الغرض . ورأى الباحثون بأن من اهم المعايير التربوية هو تطوير مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة . وبينما يعد من السهل ادراجها ضمن الاهداف التعليمية ، الا أن الوصول اليها وقياسها ليس بتلك السهولة . ووجد الباحثون أن اهتمام الطلبة بمناقشة الاغذية والامراض يعطل تعلمهم للتفكير الناقد . واعتمدت الدراسة اختبار كورنيل للتفكير الناقد كاختبار قبلي وبعدي لعينة تجريبية من قسم الاغذية لمدة ثمان سنوات على نفس المرحلة (٢٠٠١ الى ٢٠٠٨) . واظهرت الدراسة وجود سنتان فقط تميزت فيها اجابات الاختبار وهما (٢٠٠٢ ، ٢٠٠٤) . وكان التميز في كل من فقرات الافتراضات والاستنتاجات دون الفقرات الاخرى . واقترح الباحثون مجموعة من الخطوات لتنمية مهارات التفكير الناقد منها : الفروض المنزلية ذات الاسئلة الحرة ، والتقارير المعملية ومشاركة الطلبة في كتابة المقالات (**Iwaoka , 2010 , 1**) .

رؤيته لتدريس التفكير الناقد (موقع الأستاذ على شبكة الانترنت ، **www.criticalthinking.net** ، صفحة اقتراحات لتدريس التفكير الناقد) :

أيد اينس المدرسة التي تقول بضرورة أن تندمج آليات التدريس والتدريب على التفكير الناقد ضمن المناهج . وقد وضع على موقعه ثلاث عشر مقترحا للمدرسين تساعدهم في نشر التفكير الناقد لدى متعليمهم ، ولخصها في :

١- التركيز والتأكيد على تنوع الاختيارات (فرضيات متعددة ، استنتاجات متعددة ، تفسيرات متعددة ، ومصادر وأدلة متعددة) وأن لا يكون هناك طريق واحد وخيار واحد للسير فيه .

٢- التركيز دوما على البحث عن الأدلة والأسباب . واستخدام كلمة " لماذا ؟ " إذا كنت تتفق مع أراء الآخرين أم لا نتفق على السواء ، وبالطبع إذا لم تكن متأكدا .

٣- التركيز على تدريب الدارسين على رؤية الموضوعات من وجهات نظر أخرى غير التي نعرفها ، وان يكونوا متفتحي العقل لأنها قد تظهر أدلة وأسبابا أخرى .

٤- لا يحتاج الدارسون إلى أن يكونوا خبراء في الموضوع ليفكروا فيه بشكل ناقد ، بل يمكن أن يتمرس في كلاهما معا يكمل احدهما الأخر.

٥- حث الدارسين على مناقشة الأسئلة في موضوع البحث .

٦- أعطهم وقتا كافيا للتفكير فيها ، وستجد أن البعض سيبدأ في عرض الأجوبة .

٧- اشر تلك الأجوبة مع اسم الدارس ، حتى يهتم بإجابته . اكتب الإجابات على السبورة (لا تقلق من الوقت الضائع ، إذ انه سيكون من حصة الدارس للتفكير في الموضوع) . شجع الدارسين على التحدث والمناقشة مع بعضهم البعض .

٨- أعط الدارسين فرصة ليكتبوا استنتاجاتهم ويضعوا الأسباب التي تدعم أفكارهم ، ثم قم بإيضاح نقاط الضعف والتناقض . ملاحظ: لا تتجاوز عن الفكرة الرئيسة ولا تزد الأجوبة عن صفحتين أو ثلاث .

٩- اجعلهم يقرؤوا لبعضهم البعض ويضعوا اقتراحات وتعديلات لبعضهم البعض .

١٠- اجعلهم يلخصوا ما توصلوا إليه ثم يقرؤوه .

١١- ضع لهم مسبقا معايير واضحة للحكم على ما يكتبوه .

١٢- حاول أن تنقل إليهم الأسلوب السابق في العمل والتفكير .

١٣- كن مستعدا لتأجيل الواجبات التي تريد إناطتها للدارسين ، إذا لم تصل إليهم فكرة الواجب السابق . لان أسوء أعدائك هو تغطية مواد كثيرة في وقت قصير (اينس **Ennis** ، **www.criticalthinking.net** ، ٢٠٠٩)

ووضع فضلا عن ذلك خطة من سبع نقاط تحدد للمدرسة ما يجب على اختبار التفكير الناقد ان يفحصه وهي ما اطلق عليها " اهداف تقويم التفكير الناقد " :

١- تقدير قدرة الطلبة على التفكير بشكل نقدي .

٢- اعطاء الطلبة تغذية راجعة حول اسلوب تفكيرهم ان كان ناقدا ام لا .

٣- حث الطلبة على التفكير بشكل ناقد أكثر .

٤- اعطاء المدرسين صورة عن مدى نجاح جهودهم لتدريس الطلبة التفكير بشكل ناقد .

٥- عمل محاضرات حول تعليم التفكير الناقد من الاسئلة والمواد التعليمية .

٦- تقديم المساعدة فيما اذا كان الطالب يحتاج الى المساعدة والدعم في برنامج محدد .

٧- توفير معلومات عن تزويد المدرسة طلبتها بالمعارف التي تنمي اسلوب التفكير الناقد لديهم . **(Ennis,1993,2)**

التطبيقات :

طبق نموذج اينس لتدريس علم التفكير في الكثير من المجالات في الولايات المتحدة والعالم . ونشرت الكثير من الدراسات التي طبقته بنجاح منها . الا أن الملاحظ هو ان هذا النموذج لم يطبق في الدراسات العربية الا نادرا .

الاستنتاجات :

توصل من خلال القراءات والادبيات السابقة التي عالجت نموذج اينس الى النتائج الآتية :

١- يركز اينس على دور المدرسة في خلق المفكر الناقد ودورها في بناء الشخصية الناقدة من خلال تدريب الطلبة على ممارسة التفكير العقلي التأملي ، وهو هنا يقف الى جانب مواطنه ماثيو ليبمان .

٢- اعتمد نموذج واسلوب اينس على نشر مبدأ " الفكر المتحرر " ، والمتضمن قبول جميع الافكار واعطاءها حقها في الوجود وان تبرهن على مصداقيتها .

٣- يهتم اينس باستخدام المحاضرات الاثرائية التي تبنى بشكل خاص ، وتعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد ضمن المواد التعليمية والاسئلة التي تدخل ضمن منهج الطلبة .

٤- هناك قلة في المؤلفات والتراجم العربية من الكتب الخاصة بنظرية العالم روبيرت اينس . وانعكس قلة الكتب المرجعية والتطبيقية في هذا المجال على قلة البحوث التي تستوجب توفر مثل تلك المصادر .

٥- طبق نموذج العالم اينس بنجاح في تنمية مهارات التفكير الناقد في عدد من الدراسات والبحوث وفي مختلف دول العالم .

التوصيات :

يوصي الباحث في ضوء ما تقدم بالخطوات التالية :

١- اقامة برامج تدريبية مبنية على اسس منهجية ومدروسة لتطبيق نموذج العالم روبيرت اينس لتعليم التفكير الناقد وقياس فاعليته على المجتمع العراقي في وزارة التربية .

٢- اطلاق برنامج تدريبي والاختبار الخاص به لتطوير ولتنمية مهارات التفكير الناقد واعداد عدة نسخ منه تخاطب فئات مختلفة في الجامعات العراقية .

٣- اقامة ورش عمل لاطلاع الباحثين على اهمية نموذج اينس ومزاياه ودوره في تطوير مهارات التفكير الناقد .

٤- اقامة حلقات نقاشية لبحث نتائج تطبيق النموذج في البرامج التدريبية والمقررات التربوية .

المقترحات :

واقترح الباحث في ضوء نتائج البحث الحالي المقترحات الآتية حول ضرورة اجراء دراسات وبحوث اكاديمية مكملة للبحث في المجالات أدناه :

١- بناء الكتابة النقدية باستخدام نموذج اينس .

٢- تطوير مهارات القراءة الناقدة باستخدام نموذج اينس .

٣- قياس ميول واتجاهات ومعرفة المشرفين التربويين بعلم التفكير الناقد .

٤- تصميم وتجريب برنامج تدريبي يتضمن برنامج أينس بعد تعييره للبيئة العراقية .

٥- اجراء دراسات مقارنة للبحث عن النتائج الافضل باستخدام برنامج مبني على نموذج اينس واخرى مثل الكورت او القبعات الست .

المصادر العربية :

- ابراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٥) : التفكير من منظور تربوي ، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم ، جمهورية مصر العربية ، عالم الكتب ، جزء-١-.
- ابن منظور (٢٠١١): كتاب لسان العرب ، شبكة المعلومات الدولية ، نسخة الكترونية.
- بن إبراهيم ، مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد (٢٠١١) : القاموس المحيط ، شبكة المعلومات الدولية ، نسخة الكترونية .
- بن زكَرِيّا ، أحمد بن فارِس (٢٠١١) : كتاب مقاييس اللغة ، شبكة المعلومات الدولية ، نسخة الكترونية .
- الجوهري ، اسماعيل بن حماد (١٩٩٠) : الصحاح في اللغة ، دار العلم للملايين ، لبنان ، ط٤ ، شبكة المعلومات الدولية ، نسخة الكترونية .
- الحلاق ، د. علي سامي (٢٠٠٧) : اللغة والتفكير الناقد ، الاردن ، دار المسيرة .
- داوود ، ايمان كمال (٢٠٠٣) : أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي ، جامعة النجاح الوطنية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
- الربضي ، مريم سالم (٢٠٠٦) : " التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية " اطروحة دكتوراه منشورة ، الاردن ، دار الكتاب الاردني .
- السليتي ، فراس محمود (٢٠٠٦) : التفكير الناقد والابداعي ، الاردن ، عالم الكتاب الحديث .

- ناسيتش ، جيرالد ، ترجمة د.راتب جليل صويص(٢٠٠٦) : تطبيق التفكير الشامل ، لبنان ، الدار العربية للعلوم .
- مجيد ، سوسن شاكر (٢٠٠٨) : تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد ، الاردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

المصادر الاجنبية :

- **Ennis , Robert H. & Weir , Eric (1985) : Ennis – Weir CRITICAL THINKIKG ESSAY TEST , USA , Medwest publications .**
- **Ennis , Robert H. & Finkin , Marguerite (1993) : ILLINOIS CRITICAL THINKING ESSAY TEST , USA , Dep. Of Educational policy studies – college of education – Illinois university .**
- **Ennis , Robert H. (1993):Critical thinking assessment , USA , College of education magazine , Ohio state university , V.32 , No. 3 .**
- **Fahmi , Ruba & others (2006) : Jordanian TEFL graduate students use of Critical Thinking skills , USA , International Journal of Blingual education , V.9 , No.1 .**

- Hergovich , H. & Arendasy , M. (2004) : Critical Thinking ability and belief in paranormal , USA , Elsevier publishing .
- Iwaoka , Wayne T. & others (2010) : Measuring gains Critical Thinking in food science and human nutrition courses , USA , Journal of food science education , V.9 .
- Lang , Kong siew(2009): Critical thinking Disposition of Pre-service teachers , AARE , P.14 .
- www.faculity.ed.uiuc.edu\rhennis .

تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية في ضوء أهدافه التعليمية

م.عمار إسماعيل خليل

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) في ضوء أهدافه التعليمية.أما حدوده فتقتصر على تحليل محتوى كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) الطبعة الأولى (٢٠٠٩) الذي يدرس للمرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية/كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية، في العراق للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) وذلك في ضوء أهداف التعليمية، ويشمل مجتمع البحث محتوى الكتاب البالغ عدد صفحاته (٣١٠) صفحة، واستبعد الباحث المقدمة والنشاطات والفهرس والمادة غير المطلوبة من الكتاب، وبذلك أصبح مجتمع البحث الخاضع للتحليل مكوناً من (١٥٨) صفحة.واستعمل الباحث طريقة تحليل المحتوى لأنها الطريقة المثلى التي يمكن أن تحقق هدف البحث الحالي، واستعمل أهداف الكتاب كأداة لبحثه بعد التحقق من صدقها من المؤلف نفسه.أما الثبات فقد تم حسابه باختيار عينة عشوائية عدد صفحاتها (٢٥) صفحة وبنسبة مئوية مقدارها (٢٠%) من المحتوى حللها الباحث مرتين، ثم حلل محللان خارجيان العينة نفسها على وفق قواعد التحليل، وبعد استعمال معادلة (سكوت) لإيجاد الثبات، بلغ معامل الثبات في اتساق الباحث مع نفسه (٠,٨٩) على تسمية الفكر و(٠,٨٦) على تصنيفها، ومعامل الثبات في اتساق الباحث مع المحلل الأول بلغ (٠,٨٣) على تسمية الفكر و(٠,٨٥) على تصنيفها، ومع المحلل الثاني بلغ (٠,٩٠) على تسمية الفكر و(٠,٩٢) على تصنيفها.وتم

استعمال الفكرة وحدة للتحليل والتكرار وحدة للتعداد واستعمل الباحث النسبة المئوية لحساب التكرارات.

وأظهرت النتائج إن هناك (٢٣٩٨) فكرة في الكتاب موزعة بين عشرة أهداف بشكل متباين، فقد صنفها الباحث إلى صنفين: أهداف متحققة وغير متحققة، فالمتحققة حسب التسلسل:-

المرتبة الأولى الهدف الرابع (توضيح كيفية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه) بتكرار (٤٣٩)تكرارا وبنسبة مئوية (١٨,٣٠٦%) وهي أعلى نسبة .

المرتبة الثانية الهدف الخامس (بيان أهمية تنفيذ المنهج ميدانيا ودور الأنشطة التعليمية في تعزيز تنفيذه) بتكرار قدره(٣٩٩) تكرارا وبنسبة مئوية (١٦,٦٣٨%).

المرتبة الثالثة الهدف السابع (استيعاب مفهوم تطوير المنهج ومسوغاته وخطواته بوصفه المحصلة النهائية لعمليات المنهج وهي (التخطيط – البناء – التنفيذ – التقويم – التطوير) مع إيراد نموذج تطوير المنهج) بتكرار قدره (٣٨٠) تكرارا وبنسبة مئوية (١٥,٨٤٦%).

المرتبة الرابعة الهدف السادس (إبراز مفهوم تقويم المنهج وقواعد التقويم وإيراد نماذج لتقويم المنهج) بتكرار قدره (٢٨٨) تكرارا وبنسبة مئوية (١٢,٠١٠%).

المرتبة الخامسة الهدف الثاني (استيعاب مفهوم الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها ومستوياتها واسلوب صياغتها وتصنيفها) بتكرار قدره (٢٦٨) تكرارا وبنسبة مئوية (١١,١٧٥%) .

والأهداف غير المتحققة حسب التسلسل وهي :-

المرتبة الأولى الهدف الأول (تعرّف مفهوم المنهج والفرق بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهج) بتكرار قدره (٧٩) تكرارا وبنسبة مئوية (٣,٢٩٤%).

المرتبة الثانية الهدف العاشر (تكوين تصور شامل عن المنهج الدراسي مفهوما وأهدافا وأسسا وأنواعا وبناء وتنفيذا وتقويما وتطويرا وتحليلا) بتكرار (١٠٤) وبنسبة مئوية (٤,٣٣٦ %).

المرتبة الثالثة الهدف التاسع (تعرّف الأساس النظري والتطبيقي لعملية تحليل الكتاب المدرسي) بتكرار قدره(١١٦) تكرارا وبنسبة مئوية (٤,٨٣٧%).

المرتبة الرابعة الهدف الثالث (التبصير بأسس بناء المنهج الدراسي وتنظيماته وأنواعه) بتكرار قدره (١٦٢) تكرارا وبنسبة مئوية (٦,٧٥٥%).

المرتبة الخامسة الهدف الثامن (تأكيد دور المعلم في بناء المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره) بتكرار قدره (١٦٣) تكرارا وبنسبة مئوية (٦,٧٩٧%).

وأوصى الباحث:-

١- التأكيد على الأهداف التي ظهرت بنسب قليلة في الكتاب وهي الهدف الأول:- (تعرّف مفهوم المنهج والفرق بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهج)، والهدف العاشر:-(تكوين تصور شامل عن المنهج الدراسي مفهوما وأهدافا وأسسا وأنواعا وبناء وتنفيذا وتقويما وتطويرا وتحليلا) والهدف التاسع:- (تعرّف الأساس النظري والتطبيقي لعملية تحليل الكتاب المدرسي)والهدف الثالث(التبصير بأسس بناء المنهج الدراسي وتنظيماته وأنواعه)والهدف الثامن(تأكيد دور المعلم في بناء المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره).

٢- أن يتم التأكيد على كل هدف بجوانبه كلها، أي الفرعية منه، بما يناسب قدرات الطلبة ومستوياتهم العقلية والعلمية وأهمية الهدف العلمية والعملية.

وقترح الباحث :-

١- تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) من وجهة نظر مدرسي المادة في كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية.

٢- تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية.

٣- إجراء دراسة مماثلة على كتاب (طرائق التدريس العامة) الذي تم إقراره في تدريس مادة طرائق التدريس العامة في قسم اللغة العربية/كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية، وللمؤلف نفسه .

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

يمثل الكتاب المدرسي ركناً مهماً في عملية الاتصال التربوي، فهو وسيلة رئيسة يعول عليها المعلم، و المتعلم، والذي رافق العملية التعليمية عبر العصور حتى لم تعد تسير من دونه.

ويتوقف مدى النجاح في تحقيق إعداد الكفايات والمهارات البشرية وتأهيلها وتنميتها على الكفاية العملية التعليمية ولاسيما كفاية مضمونها الاساس (المناهج التربوية) (حسن، ٢٠٠١، ص١٣٢) ، وبسبب التطور العلمي الحاصل فأن فهم عقول الطلبة قد تُغير الاهتمام بعلوم المستقبل والتعامل مع التغييرات الحالية موجود نظريا ولكن ليس له علاقة بالواقع (شحاتة، ٢٠٠١،ص٦٤)، ومن الادعاءات أن المناهج التربوية مازالت متأخرة عن موقعها المأمول في حركة التربية وحركة المجتمع ولا تعبر بدقة عن تطلعاته نحو المستقبل (الصالحي،٢٠٠٢، ص٨٠)، ولا بد من اللحاق بحركة التطور السريع والشغل الشاغل والاساس للمجتمعات ومؤسساتها التنموية سياسية كانت ام اقتصادية ام اجتماعية ام ثقافية، وذلك لان الفجوة بين التقدم وبين التأخر تتسارع في الاتساع، مما يزيد من مصاعب المجتمعات النامية وتحدياتها، وهي في سعيها للحاق بركب التقدم العلمي والتقني والحضاري (حسن، ٢٠٠١، ص١٣١)،

وان الضعف لدى الطلبة يرجع إلى أسباب عدة فمن يرى ان بعض هذه الاسباب يرجع الى مادة الكتاب، ربما لايتناسب محتوى الكتاب مع حاجات المتعلم واهتماماته بالشكل المطلوب، وربما يغلب على المادة المقروءة صعوبة في الفهم، أو ربما ينقص

الكتاب المدرسي مبدأ التدرج والتتابع ويعجز المعلم عن تلافي هذا العجز، أو قد لا يتضمن الكتاب الخبرات المناسبة للمتعلم، لان المادة المقروءة لا بد ان تحمل مضامين مفيدة على اي مستوى من الافادة.

وبما إن الطلبة هم الثروة الأساسية والحقيقية للأمة والمجتمع ، لذا يجب إعدادهم للحياة بما في ذلك استعدادهم لفهم المقروء فان أقصى ما تمتد إليه يد الإصلاح هو الكتاب، إذ لا بد من دراسة تقويمية مستمرة للمناهج لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها (شحاته، ٢٠٠١، ص ٩٥-٩٦)، وهذا ما دفع الباحث لتقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) لمعرفة مدى تحقيقه الأهداف الموضوعة له.

ويرى الباحث أن السبب الأساس في ضعف الطلبة في فروع اللغة العربية قد يعود إلى الكتاب المقرر وعلى هذا سوف يحاول الباحث دراسة بيان جوانب القوة والضعف في كتاب المنهج وتحليل الكتاب.

أهمية البحث :

التعليم عمليّة تفاعل مستمرّة مع المتغيّرات المحليّة والدوليّة ، الفكريّة والسياسيّة والاجتماعيّة والعلميّة ، وهذه العمليّة أشبه بعمليّة التكيّف التي تلجأ إليها بعض الكائنات الحيّة ؛ للحفاظ على بقائها ، واستمرار دورها في البيئة التي تعيش فيها ؛ ولذلك ليس غريباً أن تعمل العملية التعليمية على تشرّب هذه المتغيّرات ، وتنقيتها ، ومن ثمّ توظيفها من خلال المناهج التربويّة التي تعدّ وسيلة التربية الرئيسة لتحقيق أهداف المجتمع وتطلّعاته .

والتعليم قديم قدم الإنسان، و تمثّلت في محاكاة الصغير أباه وتقليده ، وتشرّب خبرته وسلوكه ، و الخبرة التي في المدرسة ، أبرز المؤسّسات الاجتماعيّة التعليميّة ، و" المزرعة التي يستنبت فيها المجتمع ما يتطلّع إليه من خبرات ، والمعقل التربويّ الذي تعدّ فيه القيادات التي تأخذ بزمام الأمور فيه .(شوق،١٤١٦هـ،ص١٥)

والعملية التعليمية هي عمليّة " تشكيل وإعداد أفراد إنسانيين في مجتمع معيّن ، في زمان ومكان معينين حتّى يستطيعوا أن يكتسبوا المهارات والقيم والاتّجاهات ، وأنماط السلوك المختلفة التي تيسّر لهم التعامل مع البيئة الاجتماعيّة التي ينشؤون أفراداً فيها ، ومع البيئة الماديّة أيضاً .(النجيحي،١٩٧٨،ص١٠)

لذا فهي من أهمّ عوامل تقدّم المجتمعات الإنسانيّة ، وتطوّرها إذا وجّهتها فلسفة تربويّة حصيفة تملك النظرة الإستراتيجيّة الواضحة ، والتكتيك المرن القادر على تطويع نفسه على وفق للتطوّرات المفاجئة ،وغير المتوقّعة سواء أكانت هذه التطوّرات بفعل يد الإنسان أم بفعل عوامل خارجة عن سيطرته.وأنّ التعليم يتخذ وسائله الخاصّة لتحقيق أهدافه ، وإنّ أهمّ هذه الوسائل وأخطرها على الإطلاق هي المناهج التربويّة ، ومن هنا تأتي أهميّة دراسة المناهج التربويّة من حيث سلامة البناء ، وأهميّتها من حيث التطوير المستمرّ لمواكبة مستجدّات الحياة ، كانت الحضارات ولا زالت ترى في التعليم الملاذ الآمن والملجأ الحصين للحفاظ على تراثها ، وإغنائه وتنميته باستمرار ، ومن ثمّ نقله إلى الأجيال القادمة ، وكانت تصوغ مناهجها التربويّة وفقاً للفلسفة التربويّة التي تؤمن بها ، وتثق بقدرتها على تحقيق أهدافها وأحلامها. (إنّ تعريف معلّمي المستقبل بأسس المناهج وتنظيماتها، تجعلهم على وعي أكبر بمدى ضرورة ربط أجزاء المادّة الدراسيّة التي يقومون بتدريسها، وإظهار علاقتها بالمواد الأخرى، ومدى أهميّة إظهار هذا الترابط والتناسق لطلبتهم، والأثر الذي يتركه ذلك على تعلمهم. وان تعريفهم بأسس المناهج تبعدهم عن الانحصار بالاهتمام بالمادّة العلميّة، أو النواحي الفكريّة، وإهمال بقيّة النواحي لدى الطلبة مثل الجسميّة والاجتماعيّة والانفعاليّة.وان تعريفهم بأسس المناهج وتنظيماتها، تجعلهم أقدر على تنظيم الخبرات التي يقدمونها لطلبتهم تنظيماً منطقيّاً حسب مفهوم وطبيعة المادّة التي يعلّمونها، أو تنظيمها تنظيماً سيكولوجياً حسب احتياجات طلابهم.وإنّ معرفتهم لأنواع التنظيمات

المنهجيّة المختلفة، تجعلهم أكثر قدرة على معرفة أكثرها نجاحاً في مواجهة المواقف التعليميّة المختلفة التي يتصدون لها، والتي تساعدهم على بلوغ الأهداف التربويّة التي من أجلها وضع المنهج وفتحت المدارس.وان معرفتهم للأهداف وأنواعها وأقسامها ومستوياتها، وأهميّة تحديدها، تجعلهم أكثر دقّة في تحديد ماذا سيعلّمون، ومتى يعلّمون، والكيفيّة التي يعلّمون بها حتى يتمكنوا من بلوغ الأهداف بأقصر طريق وبأيسر جهد، وأقل وقت وأدنى تكلفة.وان معرفتهم بأهميّة الأهداف وتحديدها بدقة، تجعلهم أقدر على معرفة مدى نجاحهم في عملهم، ومدى التقدم الذي أحرزه الطلبة، والكيفيّة التي يتم بها إصلاح الأخطاء إن وجدت. و معرفتهم لأنواع التقويم وأهدافه، يجعلهم أقدر على تقويم أدائهم وتطويره مستقبلاً، وكذلك يجعلهم أقدر على معرفة مدى تقدم الطلبة وقدراتهم الخاصّة، حتى يحسنوا توجيهها، وليعرفوا كيفيّة الأخذ بأيدي الضعاف والمتأخرين دراسياً، للرفع من مستوياتهم،و معرفتهم لوسائل التقويم المختلفة، تجعلهم أقدر على معرفة الطلبة الذين بلغوا الحدّ الأدنى من الكفاية من غيرهم). (جان،١٤١٦هـ،ص٩)

ويرى الباحث أن الكتاب هو الاداة المناسبة لتحقيق ألأهداف التربوية والثقافية والاجتماعية والدينية والإنسانية، وهو أفضل منبع للمعرفة، وعلى الرغم من تعدد وتطور تكنولوجيا المعرفة والمعلومات ووسائلها إلا أن الكتاب يبقى ملكا على ادوات الثقافة للانسان، يستطيع ان يصل اليه كل باحث عن الثقافة ومحب لها بحرية اكبر في الوقت والجهد .وأكثر الوسائل التعليمية فاعلية ولذلك يمثل العنصر المهم في أي برنامج تربوي وله دور مهم في تعميق الوعي الفكري لدى المتعلم إذ انه من اكثر ادوات التعليم انتشاراً بين الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة في قطرنا، نظرا لما تحمله هذه الكتب من مسؤولية مباشرة في تجسيد الاهداف التربوية المنشودة الى جانب المناهج الدراسية الموضوعة لتلك الأهداف .

ولما كان الكتاب المدرسي أداة للتعلم، وجب اتصافه بالجودة والتقويم ووسيلة تعرف مدى توافر هذه الصفة ومواكبة حركة المجتمع وتطوره ووجوب ملاءمته للمرحلة التي يدرس فيها، وانسجامه مع الاتجاهات التربوية الحديثة، وللكتاب أهمية ودور رئيس في المنهج (الشبلي، ١٩٨٤، ص٢٢).

وتزداد أهميته لكونه النافذة التي يتطلع من خلالها المتعلم الى العلم والمعرفة، وتوفيره لفرص التعليم الذاتي، وقيمة الكتاب ومنفعته تزداد بمقدار ما يبذل فيه من جهد في التاليف والاخراج، فهو لم يعد مجرد وسيلة تقليدية من وسائل التعليم وانما اصبح اداة فعالة واساسية في عملية التعليم والتعلم، لذا فهو مصدر تثقيف وتوجيه وارشاد وتهذيب للوجدان، وشحذ للهمم، وهو الوسيلة المعبرة عن المناهج واهدافها التربوية ، والاداة المهمة في العملية التعليمية، سواء اكانت هذه الاداة في يد المعلم، أم في يد المتعلم (اسماعيل، ١٩٧٤، ص٣)، وهو أساس التدريس بل الدرس بعينه وكل ما يستعان به في التدريس إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي (دمعة، ١٩٨٢، ص٥١)، وتزداد أهميته بتواصل تقويمه لأن المضمون الذي يعكسه الكتاب يمثل محتوى العملية التعليمية التربوية، ولابد من معرفة ما تحقق من المحتوى، ومن ثم معرفة ماتحقق من الاهداف وهذا لا يتم من غير عملية تقويم (الشبلي، ١٩٨٤، ص١٣).

والتقويم في التربية الحديثة هو عملية شاملة ومستمرة ونظامية تبدأ من اول خطواتها بعملية التقويم التحليلي يتبعها تقويم الاهداف التربوية العامة وتحديد مدى علاقة المنهج الدراسي بها، وتطوير الاهداف الخاصة واختباراتها المعيارية، ويأتي بعد ذلك تقويم ما قبل التدريس ثم تقويم في اثناء التدريس وبعده (حمدان، ١٩٨٠، ص٥٠٧)، فتزداد أهمية التربية وتُحسن العائد والناتج في المجال التربوي وتطور اساليب القياس لان التقويم يقدم شواهد وادلة على مدى التغييرات في سلوك المتعلمين لذا فهو يحقق الاثر الكبير في التعلم اذ يوفر تقويما ذاتيا ويشجع عليه، ومن ثم ييسر التعلم الجيد،

فهو يكشف عن الانماط الاساسية للسلوك غير القويم، ويعمل على تحقيق الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للعملية التربوية (التميمي، ١٩٩٤، ص١٦- ١٧)، فلطالما رغب الانسان وطمح وسعى الى تحقيق النجاح والتقدم بأ فضل النتائج في مجالات الحياة جميعها وبالاخص التربية والتعليم فهما عماد التطور الحضاري للامم، وبالتقويم يستطيع الانسان ان يتحقق من صحة اعماله وافكاره ودقتها فيحقق ما يصبوا اليه من إشباع الحاجات وتحقيق الذات. والنجاح الذي يحرزه الإنسان ليس كاملاً، فمن الأهمية ان يتعرف المشكلات والمعوقات، ابتغاء لمزيد من النجاح وذلك هو التقويم.

فهو وسيلة الحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية وهو أيضا الإستراتيجية العامة للتغير التربوي وذلك لان القيادة التربوية تحتاج الى معلومات تقويمية دقيقة في اتخاذ القرارات في كل ما يخص العملية التعليمية حتى تتمكن من اتخاذ ما يلزم لتحسين العملية التعليمية وتطويرها،(عبدالموجود، ١٩٨١، ص١٥٧- ١٥٨). وعند الحديث عن التقويم فلابد من ذكر الاهداف، اذ العلاقة بين التقويم والاهداف علاقة وثيقة، فالاهداف تحدد ذلك المستوى الذي ينبغي ان يصل اليه المتعلم، والتقويم يبين مدى تحقيق أو بلوغ هذه الأهداف، فالأهداف هي نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهج الدراسي وهي متصلة بالمحتوى الدراسي واسلوب تنظيمه ومستواه، كما هي متصلة ببقية عناصر المنهج من طريقة ووسائل تعليمية (عطا، ٢٠٠٦، ص٥٣).

واليوم تكوّن الأهداف التعليمية منطلق الفعل التربوي بل غايته، و أهمية تكوين النظام التعليمي يُعد الأساس في اصلاح السياسة التعليمية، واعادة تكوينه لن يتحقق الا بوجود اهداف تربوية واضحة المعالم مستوعبة لروح العصر والتطور.

فالعملية التربوية توجهها مجموعة من الاهداف، تحاول الوصول اليها من خلال مسارات متعددة، منها محتوى المنهج، ومعنى ذلك ان المحتوى يجب ان يكون انعكاساً، وترجمة صادقة للاهداف، حتى تتمكن التربية من تحقيقها بسهولة ووضوح في مؤسساتها التربوية ولاسيما المدارس بمستوياتها التعليمية المختلفة (خاطر، ١٩٨٦، ص١٥٦).

هدف البحث

يرمي البحث الى:.

تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية/كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية في ضوء أهدافه التعليمية.

حدود البحث

١- يتحدد البحث الحالي بتحليل محتوى كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية / كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية المقرر تدريسهُ للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) الطبعة الأولى، تأليف الأستاذ المساعد الدكتور عواد جاسم محمد التميمي ، وذلك في ضوء الأهداف الكتاب التعليمية.

٢- استعمال الأهداف التعليمية الموجودة في بداية الكتاب بواقع هدف لكل فصل والأهداف الفرعية الموضوعة في بداية كل فصل من فصول الكتاب كأداة للبحث الحالي.

تحديد المصطلحات

التقويم لغةً: أصله من (قَوَم) يقال (قوَمَ الشئ قَدَّر قيمتَه) قَوَّمَهُ تَقْويماً، عَدَّلَهُ ، و(أَقَمْتُ الشيء فَقَوَّمْتُه فَقَام بمعنى اسْتَقَام وَعَدَل) (ابن منظور، ب.ت، ص ٤٠٠).

التقويم اصطلاحاً:

١- عرفه وايلز: "بأنه عملية تصدر منها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط في عملية تحديد الأهداف، وتوضيح الخطط وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء الأحكام" (وايلز، ١٩٧١، ص٢٣٨).

٢- **عرفه الإمام، وآخرون:** " بأنه إصدار حكم قيَّمي على الناحية المقاسة في ضوء معيار معين" (الإمام، ١٩٩٠، ص٢٣).

التعريف الإجرائي للتقويم:. هو معرفة مدى تحقيق محتوى كتاب المنهج وتحليل الكتاب للمرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية للأهداف التعليمية الموضوعة له في ضوء أداة التقويم التي أستعملها الباحث.

١- **المرحلة الثالثة:** هي المرحلة الثالثة من سنوات التعليم الجامعي التي مدتها أربعة سنوات في كليات التربية الأساسية في العراق.

٢- **الأهداف التعليمية:** وهي الأهداف التعليمية التي وضعتها لجان متخصصة في المناهج، لمادة(المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية.

تحليل المحتوى:

١- عرفه(بيرلسون)بأنه" أسلوب بحثي وصفي كمي منظم، موضوعي للمحتوى الظاهر الاتصال" **(Berlson,1962,p432)**

٢- وعرفه(التميمي) بأنه عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير الكتاب وتحسينه وتشمل عملية التحليل (الأهداف ، المحتوى ،الأنشطة ، الوسائل التعليمية ، أنماط التقويم)التي يتضمنها الكتاب المدرسي. (التميمي،٢٠٠٩،ص٢٤٧) .

التعريف الإجرائي لتحليل المحتوى:- هو المنهج الذي اتبعه الباحث في تحليل محتوى كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة / قسم اللغة العربية / كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية ، لتحقيق أهداف البحث بطريقة علمية منظمة وصحيحة، للوصول إلى نتائج يعتمد عليها في تطوير كتاب (المنهج وتحليل الكتاب).

الفصل الثاني
جوانب نظرية ودراسات سابقة

أ- جوانب نظرية:

نشأة التقويم:-

التقويم قديم قدم الإنسان نفسه، و بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام، فبعد أن خلقه الله زوده بالمعارف والعلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم، قال تعالى " وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا " (البقرة:٣١)، " قَالَ يَا آدَمُ أَنبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ فَلَمَّا أَنبَأَهُمْ بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ " (البقرة:٣٣).والتقويم أسلوب قديم قِدم التربية في وجودها،

فالمجتمع الصيني القديم استعمل الامتحانات التحريرية مع الموظفين لتقويمهم (الغريب، ١٩٨٩، ص١٣).

وعرف العرب التقويم قبل الإسلام فما يعقد في سوق عكاظ من ندوات يتم فيها إخراج فنون الشعر والأدب ففي مجال الشعر كانت هناك وقفات نقدية إذ كانوا يهتمون بالقصائد الجيدة، ويعلقونها على جدار الكعبة وتعرف بـ (المعلقات السبع) ويتم إصدار الحكم من قبل حَكَمٌ طويل الباع في هذه الفنون، وبعد مجيء الإسلام، أصبح العرب المسلمون يقومون سلوك الإنسان بناء على مدى انطباق تعاليم الإسلام على سلوكه (الزوبعي ، ١٩٨٠، ص٦٩)، و هناك معايير للحكم على كل من المعلم والمتعلم من جهة وكان هناك متطلبات معينة من جهة أخرى (التميمي، ١٩٩٤، ص١٤)، والعرب المسلمون أول من وضع اختبارات مهنية مستمدة من طبيعة العمل أو المهنة وبدا بذلك الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم)، فقد عهد بالقضاء إلى من عرف بالاتزان والحكمة وقيادة الجيش والى من عرف بالشجاعة والحزم في الشدائد والحروب، والجباية إلى من عرف بأمانته، وتطورت هذه الأساليب والممارسات حتى صار لكل مهنة شروط واختبار ومتخصصون بالانتقاء يعينهم الخليفة أو من ينوب عنه (الأمام وآخرون، ١٩٩٠، ص١٨)، فالتقويم عملية تربوية توجيهية نشأت وتطورت مع وجود الإنسان وتطوره، بدأت فردية اجتماعية ومع تطور الوعي الإنساني وزيادة الحاجات اليومية أخذت معالمها تتحدد، إذ تجسدت في بادئ الأمر على نحو ملاحظة مقصودة، وأسئلة شفوية، وقد استمر هذا الأسلوب في التقويم حتى ظهرت أول بادرة مقننة في هذا المجال على يد عالم التقويم جورج فيشر عام ١٨٦٤م في بريطانيا إذ وضع نواة الاختبارات المقننة في التربية، ثم بدأ في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، تثبيت جذور حركة التقويم الجماعي المقنن التي مضت في النمو لتعطي ثماراً جيدة في وقتنا الحاضر (حمدان، ١٩٨٠، ص٥- ٢٠).

و اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة التقدم الذي أحرزه الفرد والجماعة وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسين العملية التربوية، فهو يمثل القاعدة الأساس لأي خطوة تطويرية ويسهم في الكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم، ومن هنا أصبح ينظر إلى هذه العملية على أنها عملية شاملة لجميع عناصرها (جرادات، ١٩٨٦، ص١١٠- ١١١)، وعني التقويم الحديث عناية لم يسبق لها مثيل بمعدات التقويم ووسائله للاختبارات المقننة مثل اختبارات الذكاء والاختبارات الموضوعية المقننة في مختلف المواد واختبارات المواقف السلوكية (الغريب، ١٩٨٩، ص٣٨)، وقد تعددت وتنوعت أشكال التقويم بتنوع النظرة إليه، وبتعدد المواقف التعليمية المختلفة، فهو يسير جنبا إلى جنب مع العملية التربوية من إعداد الأهداف وصياغتها إلى أخر مرحلة من مراحل التقويم، فصار يركز على جانبين رئيسين هما التشخيص والعلاج (جامل، ٢٠٠٢، ص٤٠).

وظائف التقويم:-

للتقويم وظائف متعددة فيستعمل في إصدار قرارات ذات علاقة بمجالات المنهج، إذ يعد الهدف الأساس في أي برنامج تربوي ،ولـه أهمية رئيسة في إرشاد الطلبة وتوجيههم تربويا ومهنيا أو قد يستعمله المعلمون لمعرفة مدى تقدم طلبتهم بهدف تقديم العون لمن يحتاج إلى ذلك، أو ليعطوا أحكاما لما قاموا بتعليمه، وعلى هذا يمكن تلخيص وظائف التقويم بما يأتي:-

أ- وظائف تشخيصية: فالتدريس عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم، وبيئة المتعلم التي يهيئها المعلم في الموقف ألتعليمي والأسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن إجراءاته فالمعلم يعمل على استعمال الآتي:-

١- استكشاف قدرات المتعلمين واستعداداتهم فالمعلم هو الذي يحرك تلك الاستعدادات، ويوجهها الوجهة الصحيحة.

٢- تعرف البيئة الثقافية للمتعلمين فهم ينحدرون من طبقات عدة ومستويات متباينة فيستعمل أنجح السبل في تدريسه.

٣- تحديد مواطن القوة والضعف في المنهج.

ب- وظائف علاجية: يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطة، ويوضح المفاهيم الغامضة ومن ذلك:

١- تصحيح المفاهيم المغلوطة: ولاسيما تلك الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى.

٢- تصحيح الأخطاء: فالمتعلم يتعلم أمورا معينة، لكنه لا يتقن ما تعلمه، فهو بحاجة إلى تحسين أدائه وتصحيح أخطائه.

٣-تطوير الأهداف: فالأهداف لا تتحقق جملة واحدة بل يراد لها وقت طويل.

٤- تعديل الإجراءات: وذلك بتهيئة الموقف الصفي وتوفير المناخ الدراسي والتأكد من ذلك قبل الشروع في عملية التدريس.

ج- وظائف وقائية: وذلك لتحديد العلاج المناسب من خلال:-

١- تحديد أساليب النجاح: والقصور في عملية التدريس فمثلا الذي عنده مشكلة في قواعد التلاوة فبالإمكان التعاون مع معلم اللغة العربية وهكذا.

٢- التغذية الراجعة: وهي عملية تزويد المعلم بمعلومات، أو بيانات عن سير أدائه، والاستجابة الموازنة لأدائه الفعلي، وما تحقق من أهدافه المخطط لها من خلال تدريسه، ونشاطه فيتجنب ما كان من سلبيات، ويعزز ما كان من ايجابيات.

٣- التطوير، وتحديد المناهج: فلا يمكن أن نتصور أن هناك منهجا ثابتا وجامدا على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والتطوير، فتطوير المنهج جزء أساس في أطار أي نظرية يتبناها، واضعو المنهاج.

٤- توعية المجتمع بأهمية التربية، والمشاركة في حل مشكلاته: فعند إعلان النتائج فإن ذلك يتيح للمجتمع أن يدرك أهمية ما تؤديه المدارس من جهد تربوي وليس المقصود بلاعلان هو ذكر الأرقام، والنسب، بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقدمها سواء من حيث المناهج أم المعلمين أم الإجراءات المادية، لكي يطمئن المجتمع على سير العملية التربوية ودفعها إلى الأمام من خلال معالجة جميع جوانب القصور وتدعيم الجوانب الايجابية (الخوالدة، ٢٠٠١، ص٣١٥-٣٥٥).

خطوات التقويم:-

التقويم عملية معقدة وشائكة تحتوي الكثير من الأنشطة وتسير في خطوات عدة هي:-

١- تحديد الأهداف العامة والخاصة من عملية التقويم.

٢- تقدير المواقف التي يمكن أن نجمع منها المعلومات المتصلة بالهدف.

٣- تقدير كمية المعلومات التي يحتاج إليها.

٤- تصميم الأدوات وبناؤها، وأساليب التقويم مثل (اختبارات بطاقة الملاحظة، الاستبانة، المقابلة، قوائم الجرد).

٥- جمع البيانات بالأدوات المقررة والمواقف المحددة.

٦- تحليل البيانات، وتسجيلها في صورة يمكن الاستدلال بها، والاستنتاج، ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية المناسبة.

٧- تفسير البيانات في صورة تتضح فيها المتغيرات للوصول إلى حكم واتخاذ قرار.

٨- إصدار الحكم والقرار.

٩- متابعة الحكم والقرار حتى يتمكن من معرفة مدى فاعلية المعلومات التقويمية في تحسين العمل والمواقف أو السلوك الذي تم تقويمه، وتعرف هذه الخطوة بالمتابعة.

١٠- ترجمة الأهداف إلى أنماط من السلوك يمكن ملاحظتها.

١١- تحديد المواقف التي تظهر فيها أنماط هذا السلوك (القاسمي، ١٩٩٨، ص٤٠٢).

العلاقة بين التقويم والمنهج:-

إن علاقة التقويم بالمنهج علاقة دائرية فالتقويم يؤثر في جميع عناصر المنهج ويتأثر بها، فهو يسجل مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية أي التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلمين بالفعل، ودراسة العوامل والظروف التي تسهل الوصول إلى الأهداف أو تعطلها، ويعزا عدم تحقق الأهداف إلى قصور في أحد عناصر المنهج الأخرى، فالمنهج الذي يقوم على أساس دراسة المعلومات والحقائق وعلى أساس التنظيم المنطقي للمادة يكون هدفه تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات لا يحتاج لتقويمه أكثر من قياس ما حصل عليه المتعلمون من المادة الدراسية، وغالباً ما تتحول عملية التقويم إلى عملية نهائية لا تزيد عن الامتحان ويقدر لها تقويم نمو المتعلمين، لا تقويم المنهج والعمل الدراسي ومن ثم لا يكون لها اثر في تطوير المنهج، ويمثل هذا النوع من التقويم بـ(الفلسفة الأساسية). (شحاته، ٢٠٠١، ص٢٠٤- ٢٠٥)

وفي السنوات الأخيرة نال التقويم اهتماما كبيراً في كثير من جوانب التعليم، و يُعد احد عناصر المنهج، لكون المنهاج نظاما والتقويم هو التصويب والتثمين، والتشخيص، وتحديد مواطن القوة والضعف، وهو عملية القياس أي التكميم أيضاً (مرعي، ٢٠٠٠، ص٩٥).

الكتاب المدرسي:-

هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج الذي يشمل عناصر متعددة من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المتعلمين في صف و مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة (الحيلة، ٢٠٠٠، ص٣٣٥).

وهو الوعاء الذي يتضمن المعلومات في جوانب المعرفة، وعده (كود) في قاموس التربية بأنه الكتاب الذي يتناول المادة الدراسية المحددة على وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد يستعمل فيه مصدراً أساساً للمعلومات (Good, 1873, p.51)،

وهو مرادف للمقررات الدراسية (المنهاج) التي يعلمها المعلمون للمتعلمين، فهي وسيلة التربية لتحقيق أهدافها وكذلك بما تقدمه للمتعلمين من خبرات متعددة تساعد على نمو شخصية المتعلم نمواً متكاملاً (بركات، ١٩٧٤، ص١٤٢).

أهمية الكتاب المدرسي:-

للكتاب مكانة خاصة في الإسلام فهو احد أسماء القرآن الكريم الذي كان يُعد المادة الأساس للتعلم، قال تعالى" **الَر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ** " (هود:١).

وردت لفظة الكتاب في القرآن الكريم في أكثر من مائتين وخمسين موضعاً لاختلاف معانيها (التوراة، الإنجيل ، الزبور، القرآن)، ومنها أطلقت لفظة الكتاب على الكتب السماوية المنزلة على الأنبياء (عليهم السلام) فمثلاً خاطب الله تعالى نبينا الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) بقوله تعالى " **الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُ عِوَجَا** " (الكهف:١). ومما يدل على أن لفظ الكتاب أطلق على الكتاب الذي يدرس بدقة، قوله تعالى " **أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ** " (القلم:٣٧)، وقد خاطب الله تعالى أهل الكتاب بقوله " **يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ**" " **قَدْ جَاءكُم مِّنَ اللهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ** " (المائدة:١٥)، فالكتاب يظهر أثره في سلوك أصحابه.

ومنها كان القرآن الكريم يمثل كتاب التربية الأول والأوحد وعلى مختلف الصعد حين لم يكن مفهوم التربية المدرسية ضيقاً، وإنما كانت تربية شاملة في المسجد والمنزل والميادين الأخرى في كل الأوقات (عبود، ١٩٧٨، ص١٩٩)، والى جانب القرآن الكريم وكانت السنة النبوية، نجد الاهتمام منصباً على علوم اللغة وآدابها وكانوا يحفظون أولادهم الأشعار الجميلة التي تهذب ألسنتهم (ابن عبد ربه، ١٩٦٥، ص٧)، وكان الكتاب ومازال موضع اهتمام الأدباء والكتاب والشعراء والمثقفين والمبدعين بوصفه الأداة التي يتم من خلالها تجسيد ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها فهو حصيلة الفكر الإنساني في الحاضر والمستقبل لا ينفصل عن ماضي الأمة (الخطيب البغدادي، ١٩٧٠، ص٨٩)، ومُنح الكتاب عند المربين القدماء منزلة رفيعة، فحفظه التلامذة من دون اعتراض مما أدى إلى جمود أفكارهم وحاول المربي الفرنسي (جان جاك روسو)، تغيير هذا الموقف من الكتب إلا أنه لم يفلح ، في أكثر من مساعدة المربين على إدراك الأضرار التربوية التي تترتب على سوء استعماله، ثم توالت التحسينات التربوية والفنية المتعددة على الكتاب مما جعل منه أداة تعليمية تحفز المتعلمين على الإبداع والتفكير (سمعان، ١٩٨٢، ص٥٩).

أهداف استعمال الكتاب المدرسي:-

إن استعمال الكتاب المدرسي استعمالا يحقق الأهداف التعليمية الآتية:-

١- يثري تعلم المتعلمين ويعززه.

٢- يساعد المتعلمين على أدراك بيئة المادة النفسية والمنطقية و المفاهيمية.

٣- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.

٥- يساعد المتعلمين على اكتساب العادات الدراسية السليمة.

٦- ينمي قدرة المتعلم على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.

٧- يلبي حاجات المتعلمين الخاصة التربوية والتعليمية. (مرعي، ٢٠٠٠، ص٢٧١)

معايير الكتاب الجيد:- يشمل الكتاب الجيد الميسر للتعلم على المكونات والمواصفات الآتية:-

أ- المقدمة:-

١- أن تخاطب المقدمة المعلم والمتعلم كليهما.

٢- أن تشتمل المقدمة على الأهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى المتعلم.

٣- أن تعرف بالكتاب تعريفاً عاماً من حيث عدد وحداته وموضوعاته.

٤- أن تقدم الإرشادات المساعدة على تعلم الكتاب.

٥- أن تبين المقدمة المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليفه.

ب- الأهداف:-

١- أن يتضمن الكتاب أهدافا تعكس فلسفة المجتمع.

٢- أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهج.

٣- أن ترتبط الأهداف التعليمية في الكتاب بالأهداف التربوية العامة.

٤- أن تكون الأهداف واضحة ودقيقة.

٥- أن تلائم الأهداف التعليمية مستويات المتعلمين.

ج- المحتوى:-

١- أن يكون محتوى الكتاب منظماً في وحدات دراسية مختلفة.

٢- أن يتناول موضوع (الدرس) مفهوماً عاماً يحتوي على عدد من المفاهيم الفرعية.

٣- أن يمهد لكل وحدة بمقدمة قصيرة.

٤- أن ينتهي الدرس بعدد من الأسئلة التقويمية الذاتية .

٥- أن يثير دافع التعلم بالنسبة للمتعلمين، وأن يفسح المجال أمام التعلم الذاتي، فالمعرفة تزداد يوماً بعد يوم، والكتاب المدرسي لا يمكن أن يستكمل جوانب العلم

المختلفة، لذا فمن الضروري أن تكون طريقة التعلم التي يوحي بها الكتاب بعيدة عن الجمود.

٦- أن يراعي الثروة اللغوية للمتعلمين، لذا يجب أن يكون ملائماً لمستويات المتعلمين، وأن يعرض المحتوى بأسلوب سهل وأن يبسط المصطلحات والمفاهيم.

٧- أن الكتاب المدرسي الجيد الذي يشتمل على وسائل تعليمية من صور وخرائط ورسوم تعين على التعلم.

٨- أن يكون الكتاب المدرسي في شكله العام أنيق المظهر، واضح الحروف والكلمات، وأن يتسم بجودة ورقه وغلافهِ ورسومهِ التوضيحية.

٩- أن يكون حجم الحروف المستعملة مناسباً جداً للمتعلمين. (العزيزي، ١٩٩٦، ص١٨)

ب- دراسات سابقة:

أولا: دراسات عربية:

١- دراسة اللامي (٢٠١٠):

(تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية)أجريت هذه الدراسة سنة ٢٠١٠ في كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية ،ورمت إلى تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية الموضوعة له.و اقتصرت على تحليل محتوى كتاب القراءة .ومجتمع البحث محتوى كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي والبالغ عدد صفحاته (١٣٣) صفحة. واستعملت طريقة تحليل المحتوى، و بنت تصنيف اشتق من الأهداف التعليمية الموضوعة لمادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من وزارة التربية، وتم تحليلها إلى أهداف فرعية، وتحققت من صدق التصنيف بعرضه على لجنة من الخبراء والمختصين.و حسبت الثبات باختيار عينة عشوائية حللتها الباحثة مرتين، ثم حلل محللان خارجيان العينة نفسها.واستعملت الفكرة وحدة للتحليل والتكرار وحدة للتعداد واستعملت الباحثة النسبة المئوية لحساب

التكرارات. وأظهرت النتائج أن هناك (٣٧٤) فكرة في كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي موزعة بين اثنتي عشر هدفاً بشكل متباين، فقد صنفتها الباحثة إلى صنفين: أهداف متحققة وغير متحققة،فالهداف المتحققة هي:- الهدف السادس وحصل على وبنسبة مئوية(١٦,٠٤%)،والثاني عشر حصل على نسبة مئوية(١٥,٥١%)،والتاسع بنسبة (١٤,٩٧%).والعاشر على بنسبة (١٤,٤٤%).والحادي عشر بنسبة (١٢,٠٣%) ، والأهداف الغير متحققة هي الهدف الأول حصل على (صفر).والثاني بنسبة (٠,٢٧%). والثالث بنسبة (٠,٢٧%). والرابع بنسبة (٥,٣٥ %). والخامس بنسبة (٥,٨٨%). والسابع بنسبة (٦,١٥%). والسادس بنسبة (٦,٤٢%).وفي نهاية الدراسة أوصت بعدة توصيات ومقترحات (اللامي، ٢٠١٠، ص ي _ ن).

٢- **دراسة الطائي (٢٠١٠):-**

(تقويم كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المدارس المهنية وبناء وحدات تعليمية)أجريت الدراسة في كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية، و رمت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المدارس المهنية الطبعة٢٠٠٥، وبناء وحدات تعليمية بديلة، بالأسلوب التكاملي . اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى ، وذلك على وفق تصنيف اشتقته من الأهداف العامة لكتاب اللغة العربية للصف الأول المهني بواقع (٨) أهداف رئيسة، اشتقت أهدافاً فرعية منها ، وتحققت من صدق الأداة بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ، أما الثبات فقد حصلت عليه باختيار عينة عشوائية بنسبة مئوية مقدارها (٢٠%) من المحتوى حللتها الباحثة مرتين ، بفارق زمني. وأدّى محللان خارجيان تحليل العينة على وفق خطوات التحليل وقواعده نفسها، وباستعمال معامل سكوت، كان معامل الثبات في اتفاق الباحثة مع نفسها (٠,٩١) على تسمية الفكر ، و(٠,٨٨) على تصنيفها، ومعامل الثبات في اتفاق الباحثة مع المحلل الأول (٠,٨٦) على تسمية الفكر ، و(٠,٨٣) على تصنيفها

، وكان معامل الثبات في اتفاق الباحثة مع المحلل الثاني (٠,٨١) على تسمية الفكر ، و(٠,٨٣) على تصنيفها ، ثم بَنَت تسع وحدات تعليمية ، بواقع (٣) دروس لكل وحدة ، بحسب ما أشارت إليها الأدبيات في هذا الخصوص ، بعد عرضها على نخبة من الخبراء والمتخصصين . واستعملت معادلة سكوت لحساب الثبات، والنسبة المئوية في معالجة بياناتها.أظهرت الدراسة أن (٤٢,٢٨%) من الفكر التي تضمنها كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى المهنية تنسجم مع الهدف العام للمجال الوجداني، و (٣٥,٣٨%) من الفكر تنسجم مع الهدف العام للمجال النفس حركي، و (٢٢,٣٤%) من الفكر تنسجم مع الهدف العام للمجال المعرفي ، وحصول المجالين المعرفي والنفس حركي على هذه النسب الضئيلة يشكل ضعفاً حقيقياً في تأليف الكتاب ، إذ يعكس مدى ابتعاد الفكر عن الأهداف ، وهذا يعني إهمال مؤلفي الكتاب للأهداف التربوية واللغوية الموضوعة له ، والتي يسعى الكتاب إلى تحقيقها .وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات، واقترحت إجراء دراسات لاحقة . (الطائي، ٢٠١٠، ص ذ- س)

ثانيا : دراسات أجنبية:-

١- دراسة راملر "Ramler 1976 ":-

(تقويم كتب العلوم والعلوم الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة).أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٦.هدفت الدراسة إلى تعرف المحتوى التربوي في الحفاظ على البيئة في كتب العلوم، والعلوم الاجتماعية المقررة للدراسة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، استعمل الباحث طريقة تحليل المحتوى للدراسة والفكرة (theme) وحدة للتحليل، كانت الأداة المستعملة تصنيفاً اشتقه الباحث من طبيعة المحتوى المحلل، اشتملت عينة البحث على(١٣٧) كتاباً مدروساً اختيرت من الكتب المقررة للتدريس،وشمل التحليل ما مجموعه (٢٧٦٩) صفحة، إذ بلغ عدد الصفحات

المحللة من كتب العلوم (١٧٢٤) صفحة، وبلغ عدد صفحات كتب المواد الاجتماعية المحللة (١٠٤٥) صفحة.

٢- دراسة ولسن "Wilson 1980":-

عنوان الدراسة " **تقويم محتوى كتب القراءة الأساس للمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بطبيعة مشكلات البيئة ونمطها وسماتها**". أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٠م، استهدف الباحث تحليل المحتوى لمشكلات البيئة في كتب القراءة الأساس المقررة للتعليم في المرحلة الابتدائية، اعتمد الباحث منهج تحليل المحتوى في منهجيته العلمية، والفكرة وحدة التحليل، كانت أداة البحث استمارة أعدها الباحث للتحليل البيئي (The environment analysis) وتحقق من صحتها وثباتها. واشتملت عينة البحث على ستة كتب، خمسة منها كانت تحتل المراكز الأولى في المبيعات في الأسواق، في حين احتل الكتاب السادس درجة اقل، استعمل الباحث الاتفاق الداخلي (Inter-order agreement) للتثبيت من مناسبة المحل، بوصفه محللاً منفرداً وللتثبيت من الثبات،استعمل النسبة المئوية في تحليل بيانات بحثه.ومن أهم نتائج الدراسة :-

١- نسبة (١,٩%) فقط من العدد الكلي للصفحات المحللة احتوت على مشكلات البيئة.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المحتوى البيئي بين المراحل ومسلمات الكتب، فيما يتعلق بجميع سمات المحتوى لمشكلات البيئة، وكانت جميع العلاقات الداخلية دالة إحصائيا.

موازنة الدراسات السابقة:-

سوف يناقش الباحث في هذا الجزء من الفصل الدراسات السابقة البالغ عددها (٤) دراسات سابقة توزعت بين دراستين عربيتين ، و دراستين أجنبيتين، ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:-

١- هدفت هذه الدراسات إلى بيان مدى تحقق الأهداف التربوية في المحتوى وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، وهل هناك أجزاء من المحتوى لا تغطيها الأهداف، وما المؤشرات التي تفيد في تطوير المحتوى.

٢- اعتماد طريقة تحليل المحتوى منهجاً للبحث، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، وبعضها كان ذا عمل مزدوج، في تحليل المحتوى .

٣- استعملت الدراسات المذكورة تصانيف اشتقت من الأهداف التربوية وجميعها تصانيف قبلية تم الحصول على صدقها وثباتها وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

٤- حللت الدراسات المذكورة جميعها محتوى مواد مكتوبة وجميعها كان كتباً مدرسية.

٥- كان حجم العينات في الدراسات مختلفاً ففي دراسة (اللامي، ٢٠١٠)، تم تحليل (١١٥) صفحة، ودراسة (الطائي ،٢٠١٠) تم تحليل (٥٦) صفحة، أما دراسة (ولسن، ١٩٨٠) فقد تم تحليل ستة كتب وكانت اكبر عينة هي دراسة (راملر، ١٩٧٦) حللت (١٣٧) كتاباً وأصغر عينة كانت دراسة (الطائي) حللت (٥٦) صفحة.أما الدراسة الحالية حللت (١٥٨) صفحة.

٦- استعملت الدراسات السابقة جميعها (الفكرة Theme)، وحدة للتحليل، والتكرار وحدة للتعداد وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

رابعاً: جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:-

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في المجالات الآتية:-

١- وضع المنهج العام للدراسة الحالية.

٢- الإفادة من الوسائل الإحصائية المتشابهة لهذه الدراسة في تحليل البيانات.

٣- علاقة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرض منهجية البحث وإجراءاته عن طريق وصف مجتمع البحث ، والأداة التي استعملها الباحث ، وما يترتب على ذلك من خطوات متتابعة حول تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب)، وحساب الصدق والثبات وعرض الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث في معالجة البيانات والنتائج التي توصل إليها، بحسب الآتي:

إجراءات تقويم كتاب المنهج وتحليل الكتاب :

١. منهج البحث :

اتبع الباحث منهج البحث الوصفي (Descriptive Research) ، لتقويم كتاب المنهج وتحليل الكتاب لأنه يعنى بوصف الحقائق وتحديد البيانات المتصلة بظاهرة تربوية معينة،ومتابعتها بدقة، وتحليلها وتفسيرها،والموازنة بينها، واستقصاء ما تنطوي عليه من علاقات ودلالات،ثم الوصول إلى تعميمات مفسّرة ومكمّمة يمكن الإفادة منها.ويهدف هذا المنهج إلى توفير البيانات والحقائق عن مشكلة موضوع البحث، لتفسيرها والوقوف على دلالاتها.

وقد اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) وهو أحد أنواع الدراسات المسحية التي يتضمنها منهج البحث الوصفي، وهو أسلوب يقدم وصفاً موضوعياً منظماً وكمياً للمحتوى الظاهر لوسائل الاتصال ، ويستعمل هذا الأسلوب في دراسة المناهج والكتب المدرسية والأسئلة الامتحانية وأجوبة الطلبة ، لتحديد مستوى وكفاية التعليم والطلبة ، فضلاً عن ذلك يتضمن أسلوب تحليل المحتوى تحليلاً لنتاجات الأفراد اللفظية والمكتوبة، واعتمد الباحث المسح النوعي والكمي لوصف محتوى المادة التي تشكل عينة البحث.ومن خصائص تحليل المحتوى أنه أسلوب وصفي ، يتم من خلال تحديد السمات الظاهرة كما هي عليه ، يوفر للباحث تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات . وهو أسلوب موضوعي لا يتأثر بالعوامل الذاتية ، ويستلزم أداة البحث أو التحليل، بشروط الصدق والثبات ،وأنه أسلوب منظم على ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض ، وتتحد على أساسها فئات التحليل ووحداته وخطواته ونتائجه، وهو أسلوب كمي من خلال الاعتماد على التقدير الكمي بوصفه أساساً للدراسة (استعمال أرقام مثل التكرارات والنسب المئوية وغيرها)، وهو يهتم بدراسة مضمون المادة وشكلها، وبالمحتوى الظاهر عن طريق الابتعاد عن الأفكار الضمنية والمستترة.وقد التزم الباحث بخصائص تحليل المحتوى من خلال:-

١- تكميم البيانات باستعمال التكرارات ، إذ يُعطى تكرار واحد لكل فكرة ترد في المحتوى.

٢- تحقيق الموضوعية عن طريق حساب الباحث لمعامل الثبات الذي أعده (سكوت).

وقد جاء الالتزام بالمنهجية من خلال الالتزام بتحليل محتوى الكتاب عن طريق تصنيف اعتمده الباحث لهذا الغرض.

٢. مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بكتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية /كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية في جمهورية العراق، الذي يتكون من (١٠) فصول، وقد بلغ عدد الصفحات المحللة (١٥٨) صفحة بعد أن استبعد الباحث الآتي: {١- المقدمة، لأنها تتضمن تقديماً لما يحتويه الكتاب.٢- وموضوعات الفصول، لأنها تتضمن تقديما لما يحتويه الفصل.٣- أهداف الكتاب،لأنها تمثل أهداف الكتاب.٤- الفهرس، لأنها استعراض الموضوعات التي يتضمنها.٥- الملاحق، لأنها أمور توضيحية.٦- المصادر،لأنها تمثل مصادر المعلومات.٧- النشاطات، لأنها تمثل مراجعة للموضوعات.٨- المادة الغير المطلوبة من الكتاب، اذ عدها المؤلف مادة اثرائية}. ملحق(١)

إن استبعاد هذه الأجزاء من المحتوى ، لا يؤثر في إجراءات التحليل، لان التحليل يوجه نحو المضمون المرتبط بأهداف الكتاب، وهو موضع البناء المادي و ألقيمي للطالب ، وله القدرة على تحقيق الخبرات التعليمية والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات . و انه أمر مألوف في الدراسات التي اعتمدت على تحليل المحتوى، كدراسة (اللامي، ٢٠١٠) ودراسة (الطائي، ٢٠١٠). وفيما يأتي وصف لهذا الكتاب:{ ١- كتاب (المنهج وتحليل الكتاب).٢- المرحلة التعليمية : الثالثة من قسم اللغة العربية/كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية.٣- المؤلف : الأستاذ المساعد الدكتور عواد جاسم محمد التميمي.٤- المطبعة : دار الحوراء.٥- سنة الطبع : ١٤٣٠هـ ـ ٢٠٠٩م.٦- عدد الصفحات عدا الغلاف (٣١٠) صفحة.٧- معدل الأسطر في الصفحة الواحدة (٢٢) سطراً.٨- رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق: بغداد ٢٦١ لسنة ٢٠٠٩}.والجدول (١) يوضح توزيع صفحات الكتاب. والجدول (٢) يوضح وزن كل فصل من مجموع صفحات الكتاب.

جدول (١)

توزيع صفحات الكتاب

ت	المادة	الصفحات	الصفحات المستبعدة	الصفحات غير المستبعدة
١	المقدمة وموضوعات الفصول وأهداف الكتاب	٢٤	٢٤	–
٢	الفهرست،الملاحق،المصادر	٤،٢٧،٣١	٤،٢٧،٣١	–،–،–
٣	المادة غير المطلوبة	٦٦	٦٦	–
٤	المادة الكتاب المطلوبة	١٥٨	–	١٥٨
٥	المجموع	٣١٠	١٥٢	١٥٨

جدول (٢)

وزن كل فصل من مجموع صفحات الكتاب

ت	المحتوى	عدد الصفحات الخام			صفحات الكتاب غير المحللة	صفحات الكتاب المحللة	النسبة المئوية
		من	إلى	العدد			
١	العنوان	١	٢	٢	٢	.	٠

ت	المحتوى	عدد الصفحات الخام			صفحات الكتاب غير المحللة	صفحات الكتاب المحللة	النسبة المئوية
		من	إلى	العدد			
٢	أية قرآنية/الحشر-١٨	٣	٤	٢	٢	٠	٠
٣	الإهداء	٥	٦	٢	٢	٠	٠
٤	مقولة لأحد المربين	٧	٨	٢	٢	٠	٠
٥	المحتويات	٩	١٢	٤	٤	٠	٠
٦	المقدمة	١٣	١٥	٣	٣	٠	٠
٧	أهداف الكتاب	١٦	١٦	١	١	٠	٠
٨	الفصل الأول	١٧	٢٨	١٢	٦	٦	%٣,٧٩٧
٩	الفصل الثاني	٢٩	٨٦	٥٧	٣٧	٢٠	%١٢,٦٥٨
١٠	الفصل الثالث	٨٧	١٠٠	١٤	٢	١٢	%٧,٥٩٤
١١	الفصل الرابع	١٠١	١٣٢	٣٢	٣	٢٩	%١٨,٣٥٥
١٢	الفصل الخامس	١٣٣	١٥٤	٢٢	٣	١٩	%١٢,٠٢٦
١٣	الفصل السادس	١٥٥	١٧٢	١٨	٣	١٥	%٩,٤٩٣
١٤	الفصل السابع	١٧٣	٢١٢	٤٠	١٨	٢٢	%١٣,٩٢٤
١٥	الفصل الثامن	٢١٣	٢٣٤	٢٢	١٠	١٢	%٧,٥٩٥
١٦	الفصل التاسع	٢٣٥	٢٤٢	٨	٢	٦	%٣,٧٩٧
١٧	الفصل العاشر	٢٤٣	٢٦٨	٢٦	٩	١٧	%١٠,٧٥٩
١٨	الملاحق	٢٦٩	٢٩٨	٣٠	٣٠	٠	٠
١٩	المصادر	٢٩٩	٣١٠	١٢	١٢	٠	٠
					١٥٢	١٥٨	%٩٩,٩٩٩

٣- أداة البحث:

يتطلب تقويم المحتوى أداة (تصنيف) تحقق هدف البحث ، وتلائم المادة المقوّمة ، وترتبط بطريقة تحليل المحتوى المستعملة في البحث الحالي ، والأهداف هي المعيار ، التي في ضوئها نستطيع الحكم على مدى قدرة المحتوى على تحقيق الخبرات التعليمية والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات. ولما كان التقويم في البحث الحالي يتم في ضوء الأهداف العامة للكتاب، وأهدافه الفرعية والتي تكون أكثر تحديداً وتميزاً ووضوحاً ، ليسهل التقويم في ضوئها بعد التحقق من الصدق والثبات فيها.

٤- صدق الأداة :

يمثل الصدق إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الأداة، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم، زيادة إلى الموضوعية والثبات، وللتثبت من صدق الأداة، وقدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، عمد الباحث إتباع الخطوات الآتية:

١- قراءة الأهداف الرئيسة الموجودة في مقدمة الكتاب (الأهداف العامة للكتاب) وقراءة أهدافه الفرعية ، مع مراعاة أن تكون الأهداف الفرعية ممثلة للهدف الرئيس ، وجامعة لمعناه ، والبالغة (١٠) أهداف رئيسة تفرعت إلى مجموعة من الأهداف الفرعية، بلغ عددها (٤٣) هدفاً.

٢- عرض الأهداف العامة للكتاب وفروعها على مجموعة من المحكّمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية ، لمعرفة آرائهم في صلاحية الأهداف وسلامة صياغتها، وحرص الباحث على أن يلتقي أغلب المحكّمين ، ويناقشهم في صلاحيتها أو عدمه ، فضلاً عن اللقاء بمؤلف الكتاب نفسه وهو بدرجة أستاذ في المناهج وطرائق التدريس وذو باع في التأليف، إذ

أن التقاء الباحثين المحكمين، يجنب التحكيم أيّة انتقادات يتعرض لها . واعتمد الباحث نسبة (٨٠%) من اتفاق المحكمين حول صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة، وفي ضوء ذلك تعُدّل الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) من الآراء،وقد أخذ الباحث بالملاحظات التي أبداها الخبراء والمعروضة في ملحق (٢).

٥- وحدة التحليل:

استعمل الباحث في البحث الحالي الفكرة (Them) وحدة لتحليل كتاب(المنهج وتحليل الكتاب)،لأن لها من السعة ما يكفي لإعطاء معنى،ومن الصغر ما يقلل من احتمال تصنيفها إلى عدة مجالات،واستعمل الفكرة في كثير من الدراسات التي اعتمدت تقويم محتوى الكتب المدرسية وتحليلها،كدراسة(الطائي، ٢٠١٠)ودراسة(اللامي، ٢٠١٠).

٦- وحدة التعداد:

استعمل الباحث (التكرار) كوحدة لتعداد الفكَر في كل مجالات التصنيف، لأن قوة ظهور كل مجال وتأكيده يُحدد بوساطة التكرار.

٧- خطوات التحليل:

اتبع الباحث الخطوات الآتية في تحليل المحتوى:

١- قراءة الموضوع قراءة وافية لتكوين صورة واضحة عنه.

٢- تحديد العبارات المتضمنة فكراً وتسجيلها، وهذا يعني تطبيق وحدة التسجيل، أي تسمية الفكر.

٣- تحديد نوع الفكرة من العبارات، أي تصنيف الفكر في ضوء التصنيف الذي وضعه الباحث.

٤- تفريغ نتائج التحليل في استمارة التحليل، بإعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مجالاً من مجالات التصنيف، وبذلك تحصل كل فكرة على عدد من التكرارات.

٨- قواعد وأسس التحليل:

هناك العديد من الأسس والقواعد التي اعتمدها الباحث في تحليل كتاب (المنهج وتحليل الكتاب)، منها:-

١- إذا كانت الفكرة (Them) تؤكد أكثر من هدف ، فيؤخذ المجال الأقوى الذي يبدو عليه التأكيد أكثر.

٢- يُعطى تكرار واحد لكل من المعطوف والمعطوف عليه، إذا كان كل منهما يعبّر عن فكرة مستقلة، أما إذا كان المعطوف والمعطوف عليه يمثلان فكرة واحدة فيعطى لكليهما تكرار واحد.

٣- إهمال المقدمة والفهرس والنشاطات والمصادر والملاحق والمادة غي المطلوبة، وذلك لتبنّي الباحث محتوى الكتاب فقط ، لكونه الجانب المهم فيه ، والمحدد في الدراسة.

أ- نموذج تحليل من الفصل الأول:

نموذج التحليل(١):

المنهج لغة:الطريق الواضح ويسمى المنهاج أيضا.قال تعالى (كل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا/المائدة ٤٨). ونقول طريق ناهجة إي واضحة. وعن ابن عباس(رضي الله عنه) قال (لم يمت رسول الله (صلى الله عليه وسلم)حتى تركّكم على طريق ناهجة) ونهج الطريق أبانه وأوضحه.

والمنهج في اللغة الانكليزية (curriculum) : وهي كلمة ومشتقة من جذر لاتيني ومعناه (مضمار السباق).

أما اصطلاحا : فقد ذكر التربويون والمهتمون بالمنهاج عشرات التعريفات والمصطلحات لمفهوم ومن بعض المصطلحات الخاصة بالمنهج الأتي:

المنهج:خبرات مخططة بعناية تقدمها المدرسة خلال عملية التدريس سواء كان ذلك بصورة افرادية أو جماعية داخل المدرسة وخارجها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم.

نموذج التحليل(٢):

المفهوم الضيق أو القديم للمنهج:هو المفردات التي تقدم في مجال دراسي معين.أو هو المادة الدراسية التي تتضمن اكبر قدر من المعلومات.

المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج : هو مجموع الخبرات العلمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تتهيأ للطلاب داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم في النمو الشامل وتعديل سلوكهم ويشمل الأهداف والمفردات والمحتوى والطريقة والوسيلة والأنشطة والتقويم.

نموذج التحليل(٣):

مجال المنهج

إن النظرة الواسعة للمنهج جعلت مجال المنهج بمفهومه الواسع الحديث يتألف من ثلاثة عناصر مهمة هي:

١- محتوى أو مضمون المنهج.

٢- البيئة الدراسية.

٣- العملية التعليمية.

ويمكن تصوير هذه العناصر بشكل حلقات ثلاث مترابطة ومتداخلة مع بعضها ومتكاملة بحيث تكون مجالا اصغرا تتلاحم فيه هذه العناصر الثلاثة،وهذا المجال الأصغر هو ما يتفاعل فيه الطالب مع المنهج بصورة فعلية ،إن العنصر الأول الذي يمثل مضمون المنهج فأنه يتألف من:

أ- مقررات ومفردات المواد الدراسية المتضمنة للحقائق والمعارف(علمية وتاريخية ورياضيو وفنية.....الخ) التي يراد للطالب أن يتعلمها في فترة زمنية محددة.

ب- المهارات (العقلية وغيرها) التي يراد للطالب أن يكتسبها في فترة زمنية محدد.

ج- الاتجاهات والسلوك التي يراد له أن ينتهجها ويتبعها.

التحليل:-

أ- تحديد العبارات التي تحوي فِكراً:-

ت	الفِكَـر
١	**الطريق الواضح ويسمى المنهاج أيضا.قال تعالى (كل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا/المائدة ٤٨) . ونقول طريق ناهجة إي واضحة. وعن ابن عباس(رضي الله عنه) قال (لم يمت رسول الله (صلى الله عليه وسلم)حتى تركك على طريق ناهجة) ونهج الطريق أبانه وأوضحه.**
٢	**والمنهج في اللغة الانكليزية (curriculum) : وهي كلمة ومشتقة من جذر لاتيني ومعناه (مضمار السباق).**
٣	**المنهج:خبرات مخططة بعناية تقدمها المدرسة خلال عملية التدريس سواء كان ذلك بصورة افرادية أو جماعية داخل المدرسة وخارجها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم.**
٤	**المفهوم الضيق أو القديم للمنهج:هو المفردات التي تقدم في مجال دراسي معين.**
٥	**أو هو المادة الدراسية التي تتضمن اكبر قدر من المعلومات.**

ت	الفِكَـر
٦	المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج : هو مجموع الخبرات العلمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تتهيأ للطلاب داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم في النمو الشامل وتعديل سلوكهم ويشمل الأهداف والمفردات والمحتوى والطريقة والوسيلة والأنشطة والتقويم.
٧	محتوى أو مضمون المنهج.
٨	البيئة الدراسية.
٩	العملية التعليمية.
١٠	مقررات ومفردات المواد الدراسية المتضمنة للحقائق والمعارف(علمية وتاريخية ورياضيو وفنية.....الخ) التي يراد للطالب أن يتعلمها في فترة زمنية محددة.
١١	المهارات (العقلية وغيرها) التي يراد للطالب أن يكتسبها في فترة زمنية محدد.
١٢	الاتجاهات والسلوك التي يراد له أن ينتهجها ويتبعها.

ب- تحديد الفكرة (تصنيفها) بذكر الهدف التي تؤكد عليه ورقم حقلها حسب تصنيف البحث:

رقم الفكرة	رقم الهدف السلوكي التي تؤكده في الفصل الأول	رقم حقلها
١	الهدف الأول	١/١
٢	الهدف الأول	١/٢
٣	الهدف الأول	١/٣
٤	الهدف الثاني	٢/١
٥	الهدف الثاني	٢/٢
٦	الهدف الثاني	٢/٣
٧	الهدف الثالث	٣/١
٨	الهدف الثالث	٣/٢

رقم الفكرة	رقم الهدف السلوكي التي تؤكده في الفصل الأول	رقم حقلها
٩	الهدف الثالث	٣/٣
١٠	الهدف الثالث	٣/٤
١١	الهدف الثالث	٣/٥
١٢	الهدف الثالث	٣/٦

ثبات الأداة:

وللحد من ذاتية المحلل ، ولتحقيق شرط الموضوعية فقد استعمل الباحث نوعين من الاتفاق :-

أولا: الاتفاق بين محللين مختلفين : وهو أن يتوصل المحللان وهما يعملان بصورة مستقلة ، إلى نتائج متقاربة مع نتائج تحليل الباحث ، وذلك بإتباع إجراءات التحليل نفسها ، والعينة والأداة نفسهما(*).

ثانياً: الاتفاق بين الباحث ونفسه في مدتين زمنيتين متفاوتتين ، وهو أن يتوصل الباحث إلى نتائج متقاربة عند قياسها تحليلين ، تفصل بينهما مدة زمنية مقدارها (٢١) يوماً ، للعينة نفسها، البالغة (٣١) صفحة من المحتوى المحلل (عينة الثبات) ونسبة مقدارها (٢٠%) من المحتوى. وتُعد هذه المستويات من الاتفاق ، كافية لضمان الثقة بثبات التحليل لأغراض هذه الدراسة ، وتعد مقبولة قياساً للدراسات السابقة ،كما في دراسة (اللامي، ٢٠٠٠) ودراسة (الطائي، ٢٠٠٥) . ولحساب معامل الثبات إحصائياً استعمل الباحث معادلة سكوت.

(*) أ.م.د محسن حسين خلف الدليمي ، طرائق تدريس اللغة العربية – م.م إحسان عدنان عبد الرزاق، ماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية.

نتج عن المعالجة الإحصائية باستعمال معادلة سكوت أن معامل الثبات لتحليلَي الباحث مع نفسه عبر الزمن (٠,٨٩) على تسمية الفكر و (٠,٨٦) على تصنيفها ، ومعامل الثبات في اتفاق الباحث مع المحلل الأول (٠,٨٣) على تسمية الفكر و(٠,٨٥) على تصنيفها ، ومعامل الثبات في اتفاق الباحث مع المحلل الثاني (٠,٩٠) على تسمية الفكر و(٠,٩٢) على تصنيفها. إذ تشير الأدبيات في شأن هذا الموضوع إلى أن الثبات الذي نسبته (٠,٨٠-٠,٩٠) هو ثبات جيد ، أما الثبات الذي هو أقل من (٠,٧٠) فيُعد ضعيفا. وجدول (٣) يوضح ثبات التحليل.

جدول (٣)

ثبات التحليل

نوع الاتفاق	الإجراءات	معامل الاتفاق على تسمية الفكر	معامل الاتفاق على تصنيف الفكر
الاتفاق عبر الزمن	بين الباحث ونفسه بفاصل زمني مقداره (٢١) يوماً	٠,٨٩	٠,٨٦
الاتفاق مع المحللين	بين الباحث والمحلل الأول	٠,٨٣	٠,٨٥
	بين الباحثة والمحلل الثاني	٠,٩٠	٠,٩٢

الوسائل الإحصائية والحسابية: استعمل الباحث الوسائل الحسابية والإحصائية الآتية:

١- معادلة سكوت لحساب الثبات، $\pi = \frac{PO - PE}{1 - PE}$

π = معادلة الثبات.

PO= نسبة الاتفاق الملاحظ.

PE= نسبة الاتفاق المتوقع.

1= اكبر اتفاق ممكن.

٢- المتوسط الحقيقي = $\frac{\text{١٠٠}}{\text{الأهداف الفرعية}}$

٣- النسبة المئوية لحساب التكرارات:- بوصفها وحدة لتحليل محتوى كتاب (المنهج وتحليل

النسبة المئوية $= \frac{\text{ت}}{\text{م ت ك}} \times ١٠٠$ (البياتي ، وآخر ، ١٩٧٧، ص٢٢-٢٦)

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث وتفسيرها، وذلك في حدود التصنيف المستعمل والكتاب الذي تم تحليله، وقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية:-

١- أعطى لكل فكرة تكراراً.

٢- رتب الفكر تنازلياً مع نسبها المئوية.

٣- اعتمد المتوسط الحقيقي البالغ (١٠%) للحكم على تحقيق الكتاب لأهدافه .

٤- عرض نتائج التحليل للأهداف المتحققة وغير المتحققة وتفسيرها.

٥- عرض نتائج التحليل في ضوء أهداف الكتاب أولاً، وأهداف الفصول ثانياً، وفيما يأتي تفصيل ذلك:-

أولا:- نتائج تحليل الكتاب في ضوء أهداف التعليمية الرئيسة وتفسيرها.

تبين من نتيجة التحليل لكتاب (المنهج وتحليل الكتاب) أن هناك (٢٣٩٨) فكرة يتضمنها الكتاب، وظهر أيضاً أن كل الفكر تنسجم مع أهداف الكتاب ونسبتها المئوية (٩٩,٩٩٩%)، ولا توجد أفكار متنوعة، كما يتضح في الجدول (٤).

الجدول (٤)

يوضح الفكر التي تضمنها الكتاب

ت	نوع الفكر	تكرارها	%	ترتيبها
١	الفكر المتعلقة بالأهداف	٢٣٩٨	%٩٩,٩٩٩	١
٢	فكر متنوعة	صفر	%٠	٢
٣	المجموع	٢٣٩٨	%١٠٠	

ومن إمعان النظر في الجدول (٥) يتضح أن الأهداف مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب تكرارها ونسبتها المئوية مع ذكر ترتيب كل هدف، وان هناك تبايناً في التأكيد على الأهداف، وهذا ما يتفق مع دراسة اللامي، ٢٠١٠ ودراسة الطائي، ٢٠١٠.

الجدول (٥)

ترتيب الأهداف الرئيسة تنازلياً بحسب تكرارها ونسبتها المئوية بالنسبة للكتاب

تسلسل الهدف في القائمة	الأهداف	تكرارها	النسبة المئوية%	ترتيبها
٤	توضيح كيفية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه.	٤٣٩	%١٨,٣٠٦	١
٥	بيان أهمية تنفيذ المنهج ميدانيا ودور الأنشطة التعليمية في تعزيز تنفيذه.	٣٩٩	%١٦,٦٣٨	٢
٧	استيعاب مفهوم تطوير المنهج ومسوغاته وخطواته بوصفه المحصلة النهائية لعمليات المنهج وهي (التخطيط – البناء – التنفيذ – التقويم – التطوير) مع إيراد نموذج تطوير المنهج.	٣٨٠	%١٥,٨٤٦	٣
٦	إبراز مفهوم تقويم المنهج وقواعد التقويم وإيراد نماذج لتقويم المنهج.	٢٨٨	%١٢,٠١٠	٤
٢	استيعاب مفهوم الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها ومستوياتها واسلوب صياغتها وتصنيفها.	٢٦٨	%١١,١٧٥	٥

تسلسل الهدف في القائمة	الأهداف	تكرارها	النسبة المئوية%	ترتيبها
٨	تأكيد دور المعلم في بناء المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره.	١٦٣	%٦,٧٩٨	٦
٣	التبصير بأسس بناء المنهج الدراسي وتنظيماته وأنواعه.	١٦٢	%٦,٧٥٦	٧
٩	تعرّف الأساس النظري والتطبيقي لعملية تحليل الكتاب المدرسي	١١٦	%٤,٨٣٨	٨
١٠	تكوين تصور شامل عن المنهج الدراسي مفهوما وأهدافا وأسسا وأنواعا وبناء وتنفيذا وتقويما وتطويرا وتحليلا.	١٠٤	%٤,٣٣٧	٩
١	تعرف مفهوم المنهج والفرق بين لمفهوم القديم والمفهوم لحديث للمنهج	٧٩	%٣,٢٩٥	١٠
	المجموع	٢٣٩٨	٩٩,٩٩٩	

الأهداف المتحققة :

من الجدول (٥) يتبين إن (٥) أهداف حققها محتوى الكتاب إذ انحصرت تكراراتها بين (٤٣٩-٢٦٨) تكراراً ونسبتها المئوية بين (١٨,٣٠٦%و ١١,١٧٥%) وهي نسبة فوق المتوسط الحقيقي البالغ (١٠%).

- ففي المرتبة الأولى الهدف الرابع (توضيح كيفية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه) إذ بلغ تكرارها (٤٣٩) تكراراً ونسبة مئوية مقدارها (١٨,٣٠٦%)، ويرى الباحث إن سببه يعود إلى أن مؤلف الكتاب قد أولى اهتماماً كبيراً في توضيح كيفية

اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وان هذا الفصل لم تشمله المادة غير المطلوبة من الكتاب وإنما الفصل كله مطلوب في الدراسة.

- وفي المرتبة الثانية جاء الهدف الخامس (بيان أهمية تنفيذ المنهج ميدانيا ودور الأنشطة التعليمية في تعزيز تنفيذه)، إذ بلغ تكراره (٣٩٩) فكرة ونسبة مئوية مقدارها (١٦,٦٣٨%)، ويرى الباحث إن سبب اهتمام مؤلف الكتاب بهذا الهدف قد يعود إلى أن كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) وضع من اجل تدريب الطلبة على تنفيذ المنهج ميدانيا ومكانة الأنشطة التعليمية في التنفيذ لأنهم في مرحلة أساسية ومهمة تتطلب امتلاك هذه المهارة للتقدم والنجاح في المراحل الدراسية الأخرى وكونهم معلمي المستقبل ويدخل في صلب عملهم ،والسبب الثاني أن الفصل أيضا لم يشمل بمادة غير مطلوبة.

- أما في المرتبة الثالثة الهدف السابع (استيعاب مفهوم تطوير المنهج ومسوغاته وخطواته بوصفه المحصلة النهائية لعمليات المنهج وهي (التخطيط – البناء – التنفيذ – التقويم – التطوير) مع إيراد نموذج تطوير المنهج.)، إذ بلغ تكراره (٣٨٠) فكرة وبنسبة مئوية (١٥,٨٤٦%).

ويرى الباحث أن حصوله على هذه النسبة يعود إلى تنمية هذا المفهوم لدى الطلبة، فكل طالب أو معلم بحاجة إلى التعرف عليها فهو من صميم عمل المعلم.

- وفي المرتبة الرابعة الهدف السادس(إبراز مفهوم تقويم المنهج وقواعد التقويم وإيراد نماذج لتقويم المنهج) بتكرار (٢٨٨) فكرة ونسبة مئوية مقدارها (١٢,٠١٠%). إذ تعد من وظائف المعلم أن يقوم المنهج وان يتعرف على قواعد التقويم، أو لان هذا الفصل لم يشمل بالمادة غير المطلوبة من الكتاب.

- وفي المرتبة الخامسة الهدف الثاني (استيعاب مفهوم الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها ومستوياتها واسلوب صياغتها وتصنيفها) حصل على تكرار (٢٦٨) ونسبة (١١,١٧٥%).

ويرى الباحث أن حصوله على هذه النسبة يعود إلى أهمية الأهداف التربوية هي أهم مرحلة من مراحل العملية التعليمية أو لان هذا الفصل كان نسبة شموله في المادة الغير مطلوبة من الكتاب قليل جدا.

الأهداف غير المتحققة:

من الجدول (٥) يظهر إن (٥) أهداف لم تتحقق في محتوى الكتاب كون النسبة المئوية لها دون المتوسط الحقيقي البالغ (١٠%) وقد انحصرت تكرارات فكرها بين (١٦٣- ٧٩) فكرة ونسبة مئوية بين (٦,٧٩٨% -٣,٢٩٥%).

- إذ حاز الهدف (تأكيد دور المعلم في بناء المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره) على المرتبة الأولى ضمن الأهداف غير المتحققة إذ بلغ تكراره (١٦٣) وهو بالمرتبة الثامنة ضمن ترتيب أهداف الكتاب.وقد يعود سبب ذلك إلى أن جزء من الفصل تم تركه (غير مطلوب) من المادة. لذا يجب الالتفات إلى هذا الهدف بدراسة الفصل كاملا بدون ترك، وإضافة بعض الموضوعات التي تغني الفصل بالمعلومات والأفكار.

- أما الهدف (التبصير بأسس بناء المنهج الدراسي وتنظيماته وأنواعه) حصل على تكرار قدره (١٦٢) فكرة ونسبة مئوية مقدارها (٦,٧٥٦%) وهو بالمرتبة الثانية ضمن الأهداف غير المتحققة، والمرتبة الثالثة ضمن ترتيب أهداف الكتاب . ويرى الباحث أن نسبة هذا الفصل قليلة جدا قياسا إلى غيره من فصول الكتاب مما أدى إلى عدم تحقيق الهدف ، لذا يجب إضافة بعض الموضوعات التي تغني الفصل بالمعلومات والأفكار.

- والهدف (تعرّف الأساس النظري والتطبيقي لعملية تحليل الكتاب المدرسي) حصل على تكرار قدره (١١٦) وبنسبة مئوية (٤,٨٣٨%) وهو بالمرتبة الثامنة ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة التاسعة ضمن ترتيب أهداف الكتاب، وقد يعود السبب

إلى إن الفصل المعقود للهدف قليل من ناحية الموضوعات والأفكار وقد يعود السبب إلى اعتقاد مؤلف الكتاب إن هذه النسبة كافية لتغطية الهدف.

- والهدف (تكوين تصور شامل عن المنهج الدراسي مفهوما وأهدافا وأسسا وأنواعا وبناء وتنفيذا وتقويما وتطويرا وتحليلا) حصل على المرتبة الرابعة ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة العاشرة في ترتيب أهداف الكتاب وحصل على تكرار (١٠٤) ونسبة (٤,٣٣٧%). ويرى الباحث أن سبب عدم تحققه بنسبة عالية يعود إلى وجود الكثير من الجداول التوضيحية أو لعدم اغناء الفصل بللا فكار.

- أما الهدف (تعرف مفهوم المنهج والفرق بين لمفهوم القديم والمفهوم لحديث للمنهج) فقد حاز على المرتبة الخامسة من الأهداف غير المتحققة، والمرتبة الأولى ضمن ترتيب الأهداف الرئيسة بتكرار (٧٩) ونسبة (٣,٢٩٥%) وقد يعود السبب في تأخر هذا الهدف إلى عدم الإكثار من التعاريف الخاصة بمفهوم المنهج وترك جزء كبير من الفصل وقد يعود إلى اعتقاد مؤلف الكتاب إن هذا القدر من المعلومات كاف في هذه المرحلة الدراسية.

ثانياً:- عرض نتائج تحليل محتوى الكتاب في ضوء أهداف الفرعية لكل فصل وتفسيرها.

سيعرض الباحث نتائج تحليل محتوى الكتاب بالطريقة نفسها التي اتبعها مع نتائج تحليل الكتاب في الأهداف الرئيسة معتمدا الترتيب التنازلي لها وفيما يأتي تفصيل ذلك.

الجدول (٦)

ترتيب أهداف الفصل للهدف الرابع التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

تسلسل الهدف الرئيس	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٣/٤	توضح أشكال منهج النشاط وسلبياته.	١٤٠	%٣١,٨٩٠	١
٥/٤	توضح أنواع الوحدات الدراسية ومجال تطبيقها في المراحل الدراسية.	١٢٢	%٢٧,٧٩٠	٢
٢/٤	تبين أنواع منهج المواد الدراسية وايجابياته.	٦٥	%١٤,٨٠٦	٣
٤/٤	تتحدث عن المنهج المحوري وصعوبات تنفيذه.	٦٣	%١٤,٣٥٠	٤
١/٤	تحدد تصنيفات المنهج بحسب تنظيماته.	٤٩	%١١,١٦١	٥
المجموع		٤٣٩		

من الجدول (٥) يتبين أن الهدف الرابع الذي حصل على المرتبة الأولى ضمن الأهداف الرئيسة، تفرع إلى (٥) أهداف فرعية، وانحصرت تكراراتها بين (١٤٠ – ٤٩) ونسبة مئوية بين (٣١,٨٩٠% – ١١,١٦١%).

الأهداف المتحققة:

عدد الأهداف الفرعية المتحققة فبلغ (٢) أهداف، تراوحت تكراراتها بين (١٤٠-٤٩) ونسبتها المئوية بين (٣١,٨٩٠%-١١,١٦١%) وهي اعلي من الوسط الحقيقي للنسب ضمن الجدول (٤) البالغ (٢٠%). إذ

- حاز الهدف (توضح أشكال منهج النشاط وسلبياته) على المرتبة الأولى ضمن الأهداف الفرعية المتحققة بتكرار قدره (١٤٠) ونسبة مئوية (٣١,٨٩٠%) وقد يعود سبب ذلك إلى أن الموضوع فية الكثير من التشعب والمعلومات الواجب توضيحها.
- والهدف (توضح أنواع الوحدات الدراسية ومجال تطبيقها في المراحل الدراسية) حصل على المرتبة الثانية ضمن الأهداف الفرعية المتحققة بتكرار قدره (١٢٢) ونسبة مئوية مقدارها (٢٧,٧٩٠%).

ويرى الباحث أن سبب الاهتمام بهذا الهدف يعود إلى أهمية الوحدات الدراسية ومجال تطبيقها.

الأهداف غير المتحققة :-

بلغ عدد الأهداف الفرعية غير المتحققة ضمن الهدف الرئيسي الرابع (٣) أهداف وانحصرت تكرارها بين (٦٥ - ٤٩) ونسبتها المئوية (١٤,٨٠٦% - ١١,١٦١%) إذ جاءت الأهداف الآتية بالمرتبة (٣-٤-٥) ضمن الأهداف غير المتحققة.

- الهدف (تبين أنواع منهج المواد الدراسية وايجابياته) حصل على تكرار (٦٥) وهو بالمرتبة (٣) من تسلسل الأهداف الفرعية.ويرى الباحث أن عدم التركيز على هذا الهدف قد يعود إلى اعتقاد المؤلف أن الطلاب لا حاجة لهم بالتوسع في الموضوع فقد اهتموا بجوانب أخرى وان المادة الموجودة ألمت بالموضوع بكل جوانبه .
- والهدف(تتحدث عن المنهج المحوري وصعوبات تنفيذه) حصل على تكرار (٦٣) وهو بالمرتبة (٤) من تسلسل الأهداف الفرعية. والمرتبة (٢) ضمن الأهداف

غير المتحققة. فقد يعود السبب كذلك إلى أن التركيز على جوانب أخرى أهم من التركيز على المنهج المحوري وصعوبات تنفيذه.

- والهدف (تحدد تصنيفات المنهج بحسب تنظيماته) جاء بتكرار (٤٩) وهو بالمرتبة (٥) من تسلسل الأهداف الفرعية. والمرتبة (٣) ضمن الأهداف غير المتحققة.ويرى الباحث السبب يعود إلى أن التصنيفات تم ذكرها بإيجاز جدا.

الجدول (٧)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف الخامس التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٣/٥	تحديد مفهوم تنظيم المنهج(من حيث):- المبادئ-المعايير.	١٧٨	%٤٤,٦١١	١
٢/٥	تستوعب متطلبات اختيار محتوى المنهج(مشكلات-طرائق-معايير).	١٦٣	%٤٠,٨٥٢	٢
١/٥	تتعرف اتجاهات بناء المنهج.	٥٨	%١٤,٦١١	٣
	المجموع	٣٩٩		

من الجدول (٧) يتبين أن الهدف ٥ حصل على المرتبة الثانية ضمن الأهداف الرئيسة وتفرع إلى (٣) أهداف فرعية انحصرت تكراراتها بين (١٧٨-٥٨) ونسبة بين (٤٤,٦١١%-١٤,٦١١%) وبلغ المتوسط الحقيقي للهدف الخامس (٣٣,٣٣٣%).

الأهداف المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة (٢) هدف تتراوح تكراريهما بين (١٧٨-١٦٣) ونسبتها المئوية بين (٤٤,٦١١%-٤٠,٨٥٢%) وهي أعلى من متوسط النسبة البالغ (٣٣,٣٣٣%).إذ

- حاز الهدف (تحديد مفهوم تنظيم المنهج(من حيث):-المبادئ-المعايير) على المرتبة الأولى بالأهداف المتحققة بتكرار مقداره (١٧٨) ونسبة مئوية (٤٤,٦١١%).

ويرى الباحث أن تنظيم المنهج على وفق مبادئ المنهج ومعاييره في الأهمية لذا نال هذا الهدف نسبة عالية من التكرارات.

- والهدف (تستوعب متطلبات اختيار محتوى المنهج(مشكلات-طرائق-معايير)) حصل على تكرار مقداره (١٦٣) ونسبة مئوية (٤٠,٨٥٢%) وهو بالمرتبة الثانية ضمن الأهداف المتحققة وهذا ما يتطلب من معلم المستقبل في اختيار محتوى المنهج لأنه لايستبعد أن يكون ضمن لجان وضع مناهج لذا وجب تعرفه على متطلبات محتوى المنهج.

الأهداف غير المتحققة:-

- بلغ عدد الأهداف غير المتحققة هدفا واحدا، و تكراره (٥٨) ونسبتها المئوية بين (١٤,٦١١) وهي اقل من متوسط النسبة البالغ (٣٣,٣٣٣%) إذ حاز فالهدف (تتعرف اتجاهات بناء المنهج) على (٥٨) تكرارات ونسبة مئوية (١٤,٦١١%).

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى اعتقاد مؤلف الكتاب أن الطلبة في هذه المرحلة الدراسية لاتحتاج إلى التوسع بالموضوع والمادة الموجودة كافية.

الجدول (٨)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف السابع التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٤/٧	توظيف معيار تقويم المنهج الدراسي في تقويم	٣١٢	٨٢,١٠٥%	١

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
	منهج في مجال اختصاصك.			
١/٧	تحدد مفهوم تقويم المنهج.	٣٣	%٨,٦٨٤	٢
٢/٧	توضح قواعد التقويم الجيد.	٢٦	%٦,٨٤٢	٣
٣/٧	تعدد نماذج تقويم المنهج وتأثير النموذج الأكثر عملية في تقويم مناهجنا الدراسية.	٩	%٢,٣٦٨	٤
	المجموع	٣٨٠		

من الجدول (٨) يتبين إن الهدف السابع حصل على المرتبة الثالثة ضمن الأهداف الرئيسة وتفرع إلى (٤) أهداف فرعية انحصرت تكرارها بين (٣١٢-٩) ونسبة مئوية بين (٨٢,١٠٥%-٢,٣٦٨%) وبلغ المتوسط الحقيقي للهدف التاسع (٢٥%).

الأهداف المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة هدف واحد وتكره (٣١٢) ونسبته المئوية (٨٢,١٠٥).إذ

- حاز الهدف (توظيف معيار تقويم المنهج الدراسي في تقويم منهج في مجال اختصاصك).

ويرى الباحث إن حصول هذا الهدف على نسبة عالية يعود إلى أهمية الجانب العملي من تقويم المنهج إذ أعطى المؤلف للموضوع اهتمام كبير.

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف غير المتحققة (٣) وانحصرت تكرارتها بين (٣٣-٩) تكرارات وبنسبة (٨,٦٨٤% -٢,٣٦٨%) . إذ جاء

- الهدف (تحدد مفهوم تقويم المنهج) بالمرتبة الأولى ضمن الأهداف غير المتحققة والثانية ضمن تسلسل الأهداف بتكرار (٣٣) وبنسبة مئوية (٨,٦٨٤%).

وقد يعود سبب عدم تحققه كما يرى الباحث إن مؤلف الكتاب ركز اهتمامه على جوانب أخرى من الأهداف في هذا الفصل أو إن المفهوم لايحتمل معاني أخرى أو هذه كل ما موجود في مفهوم تقويم المنهج أو انه لا يريد التوسع في ذلك وركز على المفهوم الدقيق فقط .

- والهدف (توضح قواعد التقويم الجيد) حاز المرتبة الثانية ضمن الأهداف غير المتحققة والثالثة ضمن التسلسل بتكرار (٢٦) وبنسبة مئوية (٦,٨٤٢%).

ويرى الباحث أن قلة تحققه قد يكون بسبب اعتقاد المؤلف أن قواعد التقويم هي مجموعة نقاط تم ذكرها ولا تحتاج إلى توضيح.

- والهدف (تعدد نماذج تقويم المنهج وتأثير النموذج الأكثر عملية في تقويم مناهجنا الدراسية) جاء بالمرتبة الثالثة ضمن الأهداف غير المتحققة والرابعة ضمن تسلسل الأهداف بتكرار مقداره (٩) وبنسبة مئوية (٢,٣٦٨%) .

ويعود سبب عدم تحققه إلى أن أنواع النماذج تم تعدادها أما توضيحها فكان من ضمن الصفحات الغير مطلوبة من الكتاب.

الجدول (٩)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف السادس التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٥/٦	تستوعب الأنشطة العلمية مفهوما وأهمية وتصنيفا.	١٥٢	%٥٢,٧٧٧	١
٢/٦	تحدد التوجيهات اللازمة لتنفيذ المنهج.	٧٠	%٢٤,٣٠٥	٢
٣/٦	تشخص العناصر المشاركة في تنفيذ المنهج.	٣٥	%١٢,١٥٢	٣
٤/٦	تقدر أهمية الأنشطة التعليمية في تنفيذ المنهج.	٢٣	%٧,٩٨٦	٤
١/٦	تتعرف مفهوم تنفيذ المنهج	٨	%٢,٧٧٧	٥
	المجموع	٢٨٨		

يتبين من الجدول (٩) أَن الهدف السادس حصل على المرتبة الرابعة ضمن الأهداف الرئيسة وتفرع إلى (٥) أهداف فرعية انحصرت تكراراتها بين (١٥٢–٨) ونسبة مئوية بين (٥٢,٧٧٧ –١٣,٧٢%) المتوسط الحقيقي للهدف بلغ (٢٠%).

الأهداف المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة ضمن الهدف السادس هدفين ، تراوح تكراريهما بين (١٥٢–٧٠) ونسبة مئوية بين (٥٢,٧٧٧%–٢٤,٣٠٥%).إذ حاز

- الهدف (تستوعب الأنشطة العلمية مفهوما وأهمية وتصنيفا) على المرتبة الأولى ضمن الأهداف المتحققة بتكرار (١٥٢) وبنسبة مئوية (٥٢,٧٧٧%).ونظرا لأهمية الأنشطة التعليمية في تنفيذ المنهج فقد أولى المؤلف الموضوع حقه من مفهوم الأنشطة وأنواعها وتصنيفاتها ودور المعلم في توظيفها وتقويمها ،مما جعل هذا الهدف يحتل المرتبة الأولى في ترتيب أهداف الفصل.

- والهدف (تحدد التوجيهات اللازمة لتنفيذ المنهج) حاز المرتبة الثانية بتكرار (٧٠) ونسبة مئوية (٢٤,٣٠٥%). وقد يعود سبب ذلك إلى أن هذه التوجيهات العصب الأساسي في تنفيذ أي منهج لذا نال هذا الهدف نسبة عالية كما يرى الباحث.

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف غير المتحققة (٣) وانحصرت تكرارتها بين (٣٥-٨) تكرارات وبنسبة (١٢,١٥٢% -٢,٧٧٧%) . إذ جاء

- الهدف (تشخص العناصر المشاركة في تنفيذ المنهج) بالمرتبة الأولى ضمن الأهداف غير المتحققة والثالث ضمن تسلسل الأهداف بتكرار (٣٥) وبنسبة مئوية (١٢,١٥٢%) والسبب أن المؤلف ذكر العناصر فقط دون توضيحها ضنن منه أنها لاتحتاج إلى توضيح .

- والهدف (تقدر أهمية الأنشطة التعليمية في تنفيذ المنهج) حاز المرتبة الثانية ضمن الأهداف غير المتحققة والثالثة ضمن التسلسل بتكرار (٢٣) وبنسبة مئوية (٧,٩٨٦%) أيضا قام المؤلف بذكرها على شكل نقاط دون التوسع فيها وقد يعود السبب إلى انه أراد جذب أنظار الطلبة إلى أهداف أهم من هذا الهدف.

- والهدف (تتعرف مفهوم تنفيذ المنهج) جاء بالمرتبة الثالثة ضمن الأهداف غير المتحققة والرابعة ضمن تسلسل الأهداف بتكرار مقداره (٨) وبنسبة مئوية (٢,٧٧٧%) ويعود سبب عدم تحققه إلى ان المفهوم واحد في كل الموضوع لذا لاحاجة للتوسع بالموضوع .

الجدول (١٠)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف الثاني التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٣/٢	تصوغ الأهداف التربوية.	١٢٨	%٤٧,٧٦١	١
٢/٢	تتعرف مصادر الأهداف التربوية.	٩٧	%٣٦,١٩٤	٢
١/٢	تستخلص مفهوم الهدف التربوي.	٤٣	%١٦,٠٤٤	٣
	المجموع	٢٦٨		

يتبين من الجدول (١٠) أن الهدف الثاني حصل على المرتبة الخامسة ضمن الأهداف الرئيسة وتفرع إلى (٣) أهداف فرعية انحصرت تكراراتها بين (١٢٨-٤٣) ونسبة مئوية بين (٤٧,٧٦١ %- ١٦,٠٤٤%) والمتوسط الحقيقي للهدف بلغ (٣٣,٣٣٣%).

<u>الأهداف المتحققة:-</u>

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة (٢)، وتراوح تكراريهما بين (١٢٨و٩٧) ونسبة مئوية بين (٤٧,٧٦١و٣٦,١٩٤%).إذ حاز

- الهدف (تصوغ الأهداف التربوية) على المرتبة الأولى بتكرار (١٢٨) ونسبة مئوية (٤٧,٧٦١%).

ويرى الباحث أن حصوله على هذه النسبة العالية يعود إلى أن صياغة الهدف يحتاج إلى دقة ووضوح وعبارات محكمة لا تقبل التأويل لأكثر من رأي ولا يختلف اثنان في تفسيرها ، وتركيز المحتوى عليه.

- والهدف (تتعرف مصادر الأهداف التربوية) حاز المرتبة الثانية بتكرار (٩٧) ونسبة مئوية (٣٦,١٩٤%) والسبب في تحققه يعود إلى أن التعرف على مصادر الأهداف التربوية لا يقل عن أهمية صياغته.

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف غير المتحققة هدف واحد فرعي وتكراره (٤٣) ونسبة مئوية (١٦,٠٤٤%) .

إذ حصل الهدف (تستخلص مفهوم الهدف التربوي) على المرتبة الأولى ضمن الأهداف الفرعية غير المتحققة بتكرار مقداره (٤٣) ونسبة مئوية مقدارها (١٦,٠٤٤%). ويرى الباحث أن عدم تحققه قد يعود إلى أن مفهوم الهدف التربوي يمكن الإلمام به في مجموعة تعاريف لذا لا داعي من الإكثار من التعاريف المتشابه في المعنى.

الجدول (١١)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف الثامن التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٤/٨	تميز بين أسس تطوير المنهج وخطواته.	٦١	%٣٧,٤٢٣	١
٥/٨	تستخدم احد نماذج تطوير المنهج في مجال اختصاصك.	٥٦	%٣٤,٣٥٥	٢
١/٨	تعرف مفهوم تطوير المنهج.	١٧	%١٠,٤٢٩	٣
٣/٨	تذكر مسوغات أخرى لتطوير المنهج.	١٥	%٩,٢٠٢	٤
٢/٨	توضح المقصود بالتوازن بين الكم والكيف في تطوير المنهج.	١٤	%٨,٥٨٨	٥
	المجموع	١٦٣		

يتبين من الجدول (١١) إن الهدف الثامن حصل على المرتبة السادسة ضمن الأهداف الرئيسة وتفرع إلى (٥) أهداف فرعية انحصرت تكرارها بين (٦١-١٤) ونسبة مئوية بين (٣٧,٤٢٣- ٨,٥٨٨%) والمتوسط الحقيقي للهدف بلغ (٢٠%) .

<u>الأهداف المتحققة:-</u>

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة (٥) أهدف تتراوح تكرارتها بين (٦١-١٤) ونسبة مئوية بين (٣٧,٤٢٣-٨,٥٨٨%)، إذ حصل

- الهدف (تميز بين أسس تطوير المنهج وخطواته) على المرتبة الأولى بتكرار (٦١) ونسبة مئوية (٣٧,٤٢٣%).

ويرى الباحث لأسس تطوير المنهج والخطوات التي تم بها التطوير لا يقل أهمية من الأهداف وصياغتها لذا أولاها المؤلف الأهمية كبير وأغناها بالنماذج والمعلومات.

- والهدف (تستخدم احد نماذج تطوير المنهج في مجال اختصاصك) حصل على المرتبة (٢) بتكرار قدره (٥٦) وبنسبة مئوية (٣٤,٣٥٥%).

ويرى الباحث أن استخدام أنموذج لتطوير منهج معين يركز على الجانب العملي في دور المعلم من تطوير المنهج ومن هنا تأتي أهمية هذا الهدف.

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عددها (٣) أهداف، وتتراوح تكراراتها بين (١٧-١٤) ونسبة مئوية بين (١٠,٤٢٩-٨,٥٨٨ %) إذ حاز - الهدف (تعرف مفهوم تطوير المنهج) المرتبة الأولى ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٣) ضمن تسلسل الأهداف الفرعية بتكرار (١٧) ونسبة (١٠,٤٢٩ %) مئوي.ويعود السبب إلى اعتقاد المؤلف أن مفهوم تطوير المنهج يمكن جمعه في صفحة أو صفحتين أو يعود إلى أن كثرة الحديث في الموضوع هو إعادة للمفهوم باسلوب أخر لذا اكتفى بالقليل.

- والهدف (تذكر مسوغات أخرى لتطوير المنهج) جاء بالمرتبة الثانية ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٤) ضمن تسلسل الأهداف وبتكرار (١٥) ونسبة (٩,٢٠٢) مئوي.

- والهدف (توضح المقصود بالتوازن بين الكم والكيف في تطوير المنهج) جاء بالمرتبة الثالثة ضمن تسلسل الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٥) في تسلسل الأهداف بتكرار (١٤) ونسبة (٨,٥٨٨ %).

ويرى الباحث ان عدم تحقق هذه الأهداف يعود إلى التركيز على أهداف أخرى في الفصل ، وإمكانية تحققها في المطالعة الخارجية أو في مادة أخرى. الجدول (١٢)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف الثالث التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٤/٣	توضح العوامل التي ينبغي مراعاتها في الأسس النفسية للمنهج.	٧٠	%٤٣,٢٠٩	١
٥/٣	تبين المقصود بـ (لماذا-ماذا-كيف-متى) في بناء المنهج.	٤٤	%٢٧,١٦٠	٢
٢/٣	تبين انعكاسات الفلسفة المثالية على المنهج.	٢٣	%١٤,١٩٧	٣
١/٣	تحدد أسس المنهج.	١٥	%٩,٢٥٩	٤
٣/٣	تتعرف الجوانب الاجتماعية التي لها علاقة بالمنهج.	١٠	%٦,١٧٢	٥
	المجموع	١٦٢		

يتبين من الجدول (١٢) إن الهدف الثالث الذي حاز المرتبة السابعة ضمن الأهداف الرئيسة تفرع إلى (٥) أهداف انحصرت تكراراتها بين (٧٠-١٠) ونسبة مئوية بين (٤٣,٢٠٩-٦,١٧٢%) وبلغ المتوسط الحقيقي للهدف (٢٠%). وقد حقق محتوى الفصل (٢) أهداف ولم يحقق (٣) أهداف فرعية وفيما يأتي تفصيل ذلك:-

الأهداف المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة (٢) تتراوح تكراراتها بين (٧٠-٤٤) ونسبة مئوية بين (٤٣,٢٠٩%-٢٧,١٦٠%).اذ حصل

- الهدف (توضح العوامل التي ينبغي مراعاتها في الأسس النفسية للمنهج) على المرتبة الأولى بتكرار مقداره (٧٠) ونسبة مقدارها (٤٣,٢٠٩%).

- والهدف (تبين المقصود ب(لماذا-ماذا-كيف-متى) في بناء المنهج) حصل على تكرار (٤٤) ونسبته المئوية (٢٧,١٦٠%).

ويرى الباحث أن تحقق الأهداف السابقة قد يعود إلى اهتمام مؤلف الكتاب بمساعدة الطالب على فهم العوامل التي ينبغي أن تراعى في الأسس النفسية للمنهج والمقصود بالتساؤل (لماذا-ماذا-كيف-متى).

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف الفرعية غير المتحققة ضمن الهدف الثالث (٣) أهداف فرعية، تتراوح تكراراتها بين (٢٣-١٠) ونسبة مئوية بين (١٤,١٩٧-٦,١٧٢%).إذ حصل

- الهدف (تبين انعكاسات الفلسفة المثالية على المنهج) على المرتبة الأولى ضمن الأهداف غير المتحققة بتكرار مقداره (٢٣) وبنسبة (١٤,١٩٧%)والمرتبة (٣) ضمن التسلسل.
- والهدف (تحدد أسس المنهج) حصل على تكرار (١٥) وبنسبة مئوية (٩,٢٥٩%) وهو بالمرتبة (٢) ضمن الأهداف غير المتحققة و (٤) ضمن التسلسل .
- والهدف(تتعرف الجوانب الاجتماعية التي لها علاقة بالمنهج) المرتبة (٣) ضمن الأهداف غير المتحققة، والمرتبة (٥) ضمن التسلسل بتكرار مقداره (١٠) وبنسبة مئوية (٦,١٧٢%).

ويرى الباحث أن عدم تحقق الأهداف السابقة قد يكون بسبب تركيز مؤلف الكتاب على جوانب أخرى وإغفال هذه الأهداف في محتوى الفصل وقد يعود إلى أنها جوانب يصعب الإلمام بها.

الجدول (١٣)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف التاسع التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٥/٩	تسمي مجالات مشاركة المعلم في تطوير المنهج.	٣٢	%٢٧,٥٨٦	١
٣/٩	توضح دور المعلم في تنفيذ المنهج.	٢٧	%٢٣,٢٧٥	٢
١/٩	تعرف خصائص المعلم ودوره في التعامل مع المنهج.	٢٦	%٢٢,٤١٣	٣
٢/٩	تبين دور المعلم في بناء المنهج.	١٩	%١٦,٣٧٩	٤
٤/٩	تحدد دور المعلم في تقويم المنهج.	١٢	%١٠,٣٤٤	٥
	المجموع	١١٦		

يتبين من الجدول (١٣) إن الهدف التاسع الذي حاز المرتبة الثامنة ضمن الأهداف الرئيسة تفرع إلى (٥) أهداف فرعية تتراوح تكرارتها بين (٣٢ – ١٢) ونسبة بين (٢٧,٥٨٦– ١٠,٣٤٤%) متوسط حقيقي مقداره (٢٠%).

<u>الأهداف المتحققة:-</u>

بلغ عدد الأهداف الفرعية المتحققة (٣) أهداف تتراوح تكراراتها بين (٣٢–٢٦) ونسبة مئوية بين (٢٧,٥٨٦–٢٢,٤١٣%) إذ حصل

- الهدف (تسمي مجالات مشاركة المعلم في تطوير المنهج) على (٣٢) تكرارات ونسبة مئوية (٢٧,٥٨٦%) وعلى المرتبة الأولى. ويرى الباحث أن حصول

هذا الهدف على نسبة عالية يعود إلى اهتمام مؤلف الكتاب بالمجالات التي يمكن من خلالها أن يقوم المعلم بدوره في تطوير المنهج.

- والهدف (توضح دور المعلم في تنفيذ المنهج) حصل على المرتبة (٢) بتكرار (٢٧) ونسبة مئوية (٢٣,٢٧٥%). والهدف (تعرف خصائص المعلم ودوره في التعامل مع المنهج) حصل على المرتبة (٣) بتكرار(٢٦) ونسبة مئوية(٢٢,٤١٣%) ضمن الأهداف المتحققة.

يرى الباحث أن تحقق هذين الهدفين يعود إلى أهميتهما في دور المعلم في تنفيذ المنهج وخصائصه ودوره في التعامل مع المنهج.

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف غير المتحققة ضمن الهدف (٩) الرئيس و(٣) أهداف فرعية، تتراوح تكرارتها بين (١٩-١٢) ونسبة مئوية بين (١٦,٣٧٩- ١٠,٣٤٤%) إذ حاز

- الهدف(تبين دور المعلم في بناء المنهج) المرتبة(١) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة(٤)في تسلسل الأهداف إذ حصل على تكرار (١٩) ونسبة مئوية (١٦,٣٧٩%).

- والهدف(تحدد دور المعلم في تقويم المنهج) حاز على المرتبة(٢) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٥) ضمن التسلسل . وقد يعود سبب قلة اهتمام مؤلف الكتاب بهما إلى انه قد مر ذكرهما ضمنا في الموضوعات السابقة ولا ضرورة للتوسع بهما. الجدول (١٤)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف العاشر التي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٥/١٠	توظف الأساس النظري لمنهج تحليل	٥٠	%٤٨,٠٧٦	١

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
	المحتوى في تحليل مادة دراسية ضمن اختصاصك.			
٣/١٠	تحدد مواصفات الكتاب المدرسي.	٢٠	%١٩,٢٣٠	٢
٤/١٠	توضح الإفادة من الكتاب المدرسي.	١٣	%١٢,٥٤٢	٣
٢/١٠	تقدر أهمية الكتاب المدرسي.	١٢	%١١,٥٣٨	٤
١/١٠	تبين مفهوم الكتاب المدرسي.	٩	%٨,٦٥٣	٥
	المجموع	١٠٤		

يتبين من الجدول (١٤) إن الهدف العاشر الذي حاز المرتبة التاسعة ضمن الأهداف الرئيسة وتفرع إلى (٥) أهداف فرعية تتراوح تكرارتها بين (٥٠ –٩) ونسبة مئوية بين (٤٨,٠٧٦–٨,٦٥٣%) والمتوسط الحقيقي للهدف بلغ (٢٠%) وبلغ عدد الأهداف المتحققة (١) وغير المتحققة (٤) وفيما يأتي تفصيل ذلك:–

الأهداف المتحققة:-

بلغ عدد الأهداف المتحققة هدف ف واحد .

– فالهدف(توظف الأساس النظري لمنهج تحليل المحتوى في تحليل مادة دراسية ضمن اختصاصك) حصل على تكرار (٥٠) ونسبة مئوية بين (٤٨,٠٧٦%).

ويرى الباحث يعود سبب تحقق الهدف إلى اهتمام المؤلف بالجانب العملي حيث أتى بأمثلة كثيرة ليوضح الموضوع وذكر جداول ومخططات توضيحية كثيرة.

الأهداف غير المتحققة:–

بلغ عددها (٤) أهداف فرعية، تتراوح تكراراتها بين (٢٠–١٢) وبنسبة مئوية بين (١٩,٢٣٠– ٨,٦٥٣%) ،

- فالهدف (تحدد مواصفات الكتاب المدرسي) حصل على(١٠) تكرار وبنسبة مئوية (١٩,٢٣٠%). وحاز المرتبة (١) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٢) ضمن التسلسل.
- والهدف(توضح الإفادة من الكتاب المدرسي). حصل على(١٣) تكرار ونسبة مئوية (١٢,٥٤٢%) وحاز المرتبة (٢) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٣) ضمن التسلسل.
- والهدف(تقدر أهمية الكتاب المدرسي) حصل على تكرار (١٢) ونسبة مئوية (١١,٥٣٨%) وحاز المرتبة (٣) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٤) ضمن التسلسل.
- والهدف(تبين مفهوم الكتاب المدرسي) حصل على تكرار (٩) ونسبة مئوية (٨,٦٥٣%) وحاز المرتبة (٤) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٥) ضمن التسلسل.

ويرى الباحث إن قلة تحقق هذه الأهداف ربما يعود إلى إن مؤلف الكتاب أعطا أهمية خاصة للهدف المتحقق وغفل عن الأهداف الأخرى. الجدول (١٥)

ترتيب الأهداف الفرعية للهدف الأول الذي ظهرت في الكتاب بحسب تكرارها ونسبتها المئوية

ت	الأهداف الفرعية	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
٢/١	تميز بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهج.	٥٦	%٧٠,٨٨٦	١
٣/١	تحدد مجال المنهج وعناصره.	١٩	%٢٤,٠٥٠	٢
١/١	تعرف مفهوم المنهج.	٤	%١١,٠٦٣	٣
	المجموع	٧٩		

من الجدول (١٥) يتبين إن الهدف الأول قد تفرع إلى (٣)أهداف فرعية انحصرت تكراراتها بين (٥٦-٤) ونسبة مئوية قدرها (٧٠,٨٨٦ - ١١,٠٦٣%).ومتوسطه الحقيقي بلغ (٣٣,٣٣٣%) وقد تحقق هدف واحد فقط وهو : الهدف(تميز بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهج) بتكرار (١) ونسبة مئوية(٧٠,٨٨٦ %). ويرى الباحث إن تحقق هذا الهدف قد يعود إلى كثرة الفروقات بين المفهومين القديم والحديث مما اخذ المساحة الأكبر من الفصل نسبة إلى قياس الأهداف الأخرى وهي:-

الأهداف غير المتحققة:-

بلغ عددها (٢) هدف فرعي، تراوح تكراريهما بين (١٩-٤) وبنسبة مئوية بين (٢٤,٠٥٠- ١١,٠٦٣%) ،

- فالهدف (تحدد مجال المنهج وعناصره) حصل على(١٩) تكرار وبنسبة مئوية (٢٤,٠٥٠%). وحاز المرتبة (١) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٢) ضمن التسلسل.
- والهدف(تعرف مفهوم المنهج). حصل على(٤) تكرار ونسبة مئوية (١١,٠٦٣%) وحاز المرتبة (٢) ضمن الأهداف غير المتحققة والمرتبة (٣) ضمن التسلسل.

ويرى الباحث إن قلة تحقق هذه الأهداف ربما يعود إلى إن مؤلف الكتاب أعطا أهمية خاصة للهدف المتحقق وغفل عن الأهداف الأخرى لان مجالات المنهج معروفة ولا تحتاج للمزيد من سرد الكلام ولمفهوم المنهج ذكر ثلاثة تعريفات فقط أما لكون التعاريف تتشابه في المعنى أو انه لم يشأ بشغل الطالب بكثرة التعاريف وهو هدف بسيط وأراد أن يحقق هدف أهم منه.

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

١- إن هناك أهدافا تعليمية لم يغطها المحتوى هي: (الأول والثالث والثامن والتاسع والعاشر) ويرى الباحث إنها لو تحققت بما يلائم قدرات وحاجات الطلبة قد تسهم في تطوير محتوى الكتاب وتنمية جوانب مهمة من إمكانياتهم.

٢- إن إعتماد الكتاب التمرينات (نشاطات) في نهاية كل فصل يسهم في تنمية الجانب المعرفي لدى الطلبة.

٣- تركيز محتوى الكتاب على جوانب دون أخرى، مثل التركيز على الأمثلة والتطبيق دون الالتفات إلى الإكثار من تعاريف بعض المفاهيم بل الاقتصار على تعريف أو اثنين.

٤- الصفحات التي تم إدخالها ضمن المادة غير المطلوبة أثرت في عدم تحقق بعض الأهداف في محتوى الكتاب.

التوصيات والمقترحات

التوصيـات:

أوصى الباحث بتوصيات عدة في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث وهي:-

١- اعتماد المادة التي حققت الأهداف بصورة مركزة.

٢- التأكيد على الأهداف التي لم يغطِها محتوى الكتاب ومنها:

أ- تعرف مفهوم المنهج.

ب- تحدد مجال المنهج وعناصره.

ت- تستخلص مفهوم الهدف التربوي.

ث- تحدد أسس المنهج.

ج- تبين انعكاسات الفلسفة المثالية على المنهج.

ح- تتعرف الجوانب الاجتماعية التي لها علاقة بالمنهج.

خ- تحدد تصنيفات المنهج بحسب تنظيماته.

د- تبين أنواع منهج المواد الدراسية وايجابياته.

ذ- تتحدث عن المنهج المحوري وصعوبات تنفيذه.

ر- تتعرف اتجاهات بناء المنهج.

ز- تتعرف مفهوم تنفيذ المنهج.

س- تشخص العناصر المشاركة في تنفيذ المنهج.

ش- تقدر أهمية الأنشطة التعليمية في تنفيذ المنهج.

ص- تحدد مفهوم تقويم المنهج.

ض- توضح قواعد التقويم الجيد.

ط- تعدد نماذج تقويم المنهج وتأثير النموذج الأكثر عملية في تقويم مناهجنا الدراسية.

ظ- تعرف مفهوم تطوير المنهج.

ع- توضح المقصود بالتوازن بين الكم والكيف في تطوير المنهج.

غ- تذكر مسوغات أخرى لتطوير المنهج.

ف- تبين دور المعلم في بناء المنهج.

ق- تحدد دور المعلم في تقويم المنهج.

ك- تبين مفهوم الكتاب المدرسي.

ل- تقدر أهمية الكتاب المدرسي.

م- تحدد مواصفات الكتاب المدرسي.

ن- توضح الإفادة من الكتاب المدرسي.

المقترحات:

١- تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) من وجهة نظر مدرسي المادة في كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية.

٢- تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) من وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية.

٣- إجراء دراسة مماثلة على كتاب (طرائق التدريس العامة) والذي تم إقراره في تدريس مادة طرائق التدريس العامة في قسم اللغة العربية/كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية، ولنفس المؤلف .

المصادر العربية

١- ابن عبد ربه، احمد:**العقد الفريد**، ج٦، مصر، ١٩٦٥م.

٢- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت ،ب.ت.

٣- إسماعيل، سعاد خليل:**مناهج واتجاهات حديثة في التخطيط لتطوير المناهج التربوية الحديثة**، ط٣، ١٩٧٤م.

٤- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون: **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠م.

٥- بركات، محمد خليفة:**اتجاهات العالمية الحديثة في التقويم**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٧٤م.

٦- التميمي، عواد جاسم محمد:**تقويم المناهج الدراسية، ورشة عمل مقدمة إلى ورشة تقويم المناهج الدراسية**، الرياض، م١٩٩٤.

٧- التميمي ، عواد جاسم محمد :**المنهج وتحليل الكتاب** ، مطبعة دار الحوراء، بغداد ، ٢٠٠٩م.

٨- جامل، عبد الرحمن عبد السلام:**أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها**، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

٩- جان، محمد صالح:**المناهج بين الأصالة والتغريب** ، ط ١،الطائف، دار الطرفين، ١٤١٦ هـ.

١٠- جرادات، عزت، وآخرون:**مداخل إلى التربية**، ط٣، عمان، الأردن،١٩٨٦م.

١١- حسن، محمد حربي، واحمد محمود: العولمة والنظام التعليمي في الوطن العربي، **مجلة اربد للبحوث والدراسات الاجتماعية**، العدد٩، السنة٣ ٢٠٠١م.

١٢- حمدان، محمد زياد:**تقييم الطالب وأسسه وتطبيقاته**، ط١، دار العلم للملايين، في أب ١٩٨٠م.

١٣- الحيلة، محمود احمد، وتوفيق مرعي: **المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، عمان،٢٠٠٠م.

١٤- خاطر، محمد رشدي، وآخرون: **تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، ط١، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس،١٩٨٦م.

١٥- الخطيب البغدادي : **شرف أصحاب الحديث**، تحقيق محمد سعيد، مطبعة جامعة أنقرة،١٩٧٠م.

١٦- الخوالدة، ناصر احمد: **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**، دار حنين ، عمان، الأردن، ٢٠٠١م.

١٧- دمعة، مجيد إبراهيم: **الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته المعلمين للتعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية**، تونس، ١٩٨٢م.

١٨- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم: **رأي في تطوير القياس والتقويم في القطر العراقي، مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد الخامس، كانون الأول، ١٩٨٠م.

١٩- سمعان، وهيب: **دراسات في المناهج**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢م.

٢٠- الشبلي، إبراهيم مهدي: **تقويم المناهج باستخدام النماذج**، ط، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٨٤م.

٢١- شحاتة،حسن:**مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي**،ط١، الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠١م.

٢٢- شوق ،محمود أحمد : **تطوير المناهج الدراسيّة** ، الرياض ، عالم الكتب، ١٤١٦ هـ .

٢٣- الصالحي، نجدت قاسم:المناهج التربوية الغربية رؤية في الكم والكيف،**مجلة دراسات اجتماعية**،العدد٩، السنة٣ ،٢٠٠٢م.

٢٤- الطائي،رابعة حلف حسين: **تقويم كتاب اللغة العربية للصفوف الأولى من المدارس المهنية وبناء وحدات تعليمية**،الجامعة المستنصرية،كلية التربية الأساسية،رسالة ماجستير غير منشورة،٢٠١٠م.

٢٥- عبد الموجود، محمد عزة، : **أساليب المنهج وتطبيقاته**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ،١٩٨١م.

٢٦- عبود، عبد الغني، **التربية الإسلامية**، ط١، دار الفكر، القاهرة، ١٩٧٨م.

٢٧- العزيزي،عزت خليل:**مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية**،مؤسسة مريداش،واشنطن، ١٩٩٦م.

٢٨- عطا، إبراهيم محمد: **المرجع في تدريس اللغة العربية**، ط٢، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٩- الغريب، رمزية: **التقويم النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣٠- القاسمي،علي محمد:**مفهوم التربية الإسلامية المنهج وطرائق التدريس**، ط٢،دار البناء للطباعة والنشر، عمان، ١٩٩٨م.

٣١- مرعي، توفيق، واحمد محمود الحيلة: **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط١، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.

٣٢- النجيحي،محمد لبيب: **الأسس الاجتماعيّة للتربية**،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصريّة، ١٩٧٨ م .

٣٣- اللامي،فاطمة عباس دبي: **تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية**، الجامعة المستنصرية،كلية التربية الأساسية،رسالة ماجستير غير منشورة،٢٠١٠م.

٣٤- وايلز، كيمبول: **نحو مدارس أفضل**، ترجمة فاطمة، محجوب، مؤسسة فرانكلين للطباعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧١م.

المصادر الأجنبية:

35- Berlson , Bernard , **Content analysis In Lindizey gardener hand book of social psychology**, New York , 1952 .

36-Cood , Carter V. **Dictionary of education**, New York , 1973.

37-Ramlr, **Evaluating books science and social science for two stages elementary and Intermediate**, U.S.A., 1976.

38-Wilson, **Evaluation the Content of Reading Books for the Foundation at the Primary Stage with Regard to the Nature Environmental Problems**, Pattern and Characteristics, U.S.A., 1980.

ملحق(١)

المنهج وتحليل الكتاب

عزيزي الطالب

إن محتوى الكتاب وضع في ضوء المفردات المقررة وقد أضيفت معلومات اثرائية لاغناء الكتاب . ويمكن الاكتفاء بالمادة بحسب المفردات وكما يأتي:-

١- المادة المطلوبة من الكتاب من ص ١٨ – ٢٦٠.

٢- المادة المطلوبة بحسب فصول الكتاب كما يأتي :

الفصول	الصفحات
الأول	١٨ ٢١ -٢٦
الثاني	٣٠-٤٩
الثالث	٨٨-٩٩
الرابع	١٠٢- ١٣٠
الخامس	١٣٤-١٥٢

السادس	١٥٦-١٧٠
السابع	١٧٤-١٧٧
	١٩٣-٢١٠
الثامن	٢١٤-٢٢١
	٢٢٩-٢٣٢
التاسع	٢٣٦-٢٤١
العاشر	٢٤٤-٢٦٠

المادة من ص ٢٦١-٣١٠ غير مطلوبة (للإطلاع) .

الملحق (٢)

الأهداف العامة في مقدمة الكتاب بواقع هدف لكل فصل والأهداف الفرعية التي وضعها المؤلف لكل فصل

الهدف الأول:- تعرّف مفهوم المنهج والفرق بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهج.

الأهداف الفرعية:

١- تعرّف مفهوم المنهج.

٢- تميز بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهج.

٣- تحديد مجال المنهج وعناصره.

الهدف الثاني:-استيعاب مفهوم الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها ومستوياتها واسلوب صياغتها وتصنيفها.

الأهداف الفرعية:

١- تستخلص مفهوم الهدف التربوي.

٢- تتعرف مصادر الأهداف التربوية.

٣- تصوغ الأهداف التربوية.

الهدف الثالث:- التبصير بأسس بناء المنهج الدراسي وتنظيماته وأنواعه.

الأهداف الفرعية:

١ –تحدد أُسس المنهج.

٢ – تتعرف الجوانب الاجتماعية التي لها علاقة بالمنهج.

٣– توضح العوامل التي ينبغي مراعاتها في الأسس النفسية للمنهج.

٤–تبين المقصود بـ (لماذا–ماذا–كيف–متى) في بناء المنهج.

الهدف الرابع:– توضيح كيفية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه.

الأهداف الفرعية:

١– تحدد تصنيفات منهج المواد الدراسية وايجابياته.

٢– توضح أشكال منهج النشاط وسلبياته.

٣– تتحدث عن المنهج المحوري وصعوبات تنفيذه.

٤– توضح أنواع الوحدات الدراسية ومجال تطبيقها في المراحل الدراسية.

الهدف الخامس:– بيان أهمية تنفيذ المنهج ميدانيا ودور الأنشطة التعليمية في تعزيز تنفيذه.

الأهداف الفرعية:

١– تتعّرف اتجاهات المنهج.

٢– تستوعب متطلبات اختيار المحتوى (مشكلات–طرائق–معايير).

٣– تحدد مفهوم تنظيم المنهج (من حيث):–المبادئ–المعايير.

الهدف السادس:– إبراز مفهوم تقويم المنهج وقواعد التقويم وإيراد نماذج لتقويم المنهج.

الأهداف الفرعية:

١– تتعرف مفهوم تنفيذ المنهج.

٢–تحدد التوجيهات اللازمة لتنفيذ المنهج.

٣- تشخص العناصر المشاركة في تنفيذ المنهج.

٤- تقدر أهمية الأنشطة التعليمية في تنفيذ المنهج.

٥-تستوعب الأنشطة العلمية مفهوماً وأهميةً وتصنيفاً.

الهدف السابع:- استيعاب مفهوم تطوير المنهج ومسوغاته وخطواته بوصفه المحصلة النهائية لعمليات المنهج وهي (التخطيط – البناء – التنفيذ – التقويم – التطوير) مع إيراد نموذج تطوير المنهج.

الأهداف الفرعية:

١-تحدد مفهوم تقويم المنهج.

٢-توضح قواعد التقويم الجيد.

٣-تعدد نماذج تقويم المنهج وتأثير النموذج الأكثر عملية في تقويم مناهجنا الدراسة.

الهدف الثامن:- تأكيد دور المعلم في بناء المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره.

الأهداف الفرعية:

١- تعّرف مفهوم تطوير المنهج.

٢- توضح المقصود بالتوازن بين الحكم والكيف في تطوير المنهج.

٣- تذكر مسوغات أُخرى لتطوير المنهج.

٤- تميز بين أُسس تطوير المنهج وخطواته.

٥- تستخدم احد نماذج تطوير المنهج في مجال اختصاصك.

الهدف التاسع:- تعرّف الأساس النظري والتطبيقي لعملية تحليل الكتاب المدرسي.

الأهداف الفرعية:

١-تعرف خصائص المعلم ودوره في التعامل مع المنهج.

٢- تبين دور المعلم في بناء المنهج.

٣- توضح دور المعلم في تنفيذ المنهج.

٤- تحدد دور المعلم في تقويم المنهج.

٥- تسمي مجالات مشاركة المعلم في تطوير المنهج.

الهدف العاشر:- تكوين تصور شامل عن المنهج الدراسي مفهوما وأهدافا وأسسا وأنواعا وبناء وتنفيذا وتقويما وتطويرا وتحليلا.

الأهداف الفرعية:

١-تبين مفهوم الكتاب المدرسي.

٢-تقدر أهمية الكتاب المدرسي.

٣- تحدد مواصفات الكتاب المدرسي.

٤- توضح الإفادة من الكتاب المدرسي.

٥- توظف الأساس النظري لمنهج تحليل المحتوى في تحليل مادة دراسية ضمن اختصاصك.

التفكير النفعي لدى موظفي الدولة

م. د. ثريا علي حسين

الفصل الأول
الإطار العام للبحث

١ – مشكلة البحث :

إذا كان جانب الفكر في الإنسان يعد أساس السلوك ، كما أشار ديكارت (Descartes) إلى أن العقل اشبه بسفط من التفاح منه الصالح وفيه الرديء وعلى الإنسان اختيار الصالح في العقل وما في داخله من أفكار .. فالكل يفكر الطفل والشيخ والمرأة والشاب ، ولكل فرد طريقته الخاصة في التفكير التي لها علاقة بنظامه الفكري وبثقافته وبتجاربه وخبراته واتجاهاته وقيمه... ، وفي هذا الصدد بين قدماء الاغريق من الفلاسفة الرواقيين بأن طريقة تفكير الإنسان إذا كانت سلبية فمن الممكن أن تكون سبباً لشقائه ولذلك أكدوا على أن الإنسان يجب أن يعيش بمقتضى العقل في وئام مع الطبيعة (العزيز ، ٢٠٠٩، ص٣٢). بيد أن الإنسان قد خالف ذلك عندما سخر الطبيعة من أجل منفعته ، وقد تناولت دراسة دنكر (Duncker) عام (١٩٩٥) قبول الأفراد لفكرة الأم البديلة أو الأم الحاضنة ، عندما وجدت أن الأفراد يرفضون فكرة الأم الحاضنة ولكن إذا ما اقتضت حياتهم لضرورة الام الحاضنة فأنهم لا يمانعون تلك الفكرة، كما أكدت دراسة بارون (Baron) عام (١٩٨٥) أن وزن الأهداف من خلال قياس منفعته من الممكن أن تؤثر في معايير الفرد وقيمه (Baron , 1991, P. 3) ، وكذلك فقد ذهب ميد (Mead) الذي يعد من المصادر الفكرية المهمة في المدرسة النفسية الاجتماعية إلى أبعد من ذلك عندما أشار في نظريته عن التفكير النفعي ، أن العقل يمكن تعريفه في أطار وظيفي وليس في أطار مثالي، ذلك أن العقل نراه في أطار ما يفعله الشخص وليس كظاهرة ذاتية لهذا الشخص (Hyperlink, 2008, P.9)، كما فسرت دراسة جون (John) عام

(١٩٩٢) دور العقل في أطار الفعل عندما أوضحت أن الناس يبنون معرفتهم عن العالم المحيط بهم على أساس ما هو مفيد لهم ، كم أنهم غالباً ما يغيرون من أفكارهم عندما يجدون أن هذا العالم لم يعد مفيداً لهم (Bentham, 2009, P.51)

٢ – أهمية البحث :

إذا كانت مقولة جون ديوي (John Dewey) في التفكير (قد ينسى أنه لكي نكون مفكرين عميقين ينبغي أن نحافظ على حالة الشك ونطيل فيها لأنها مثيرة للبحث المتقن والاستقصاء ، وبحيث لا نقبل فكر أو نؤكد معتقداً تأكيداً موجباً حتى نعثر على الأسباب التي تسوغ ذلك) (Dewey, 1933, P.16)، فإن ديوي (Dewey) يعد صاحب الريادة في الدعوة والاسهام في أن يكون الفكر حياً فاعلاً ومسوغاً وذلك بأن يسهم بفاعلية وأخلاص منزه عن الذاتية، فالنفعية تكون في تشخيص مشكلات الواقع لصياغة الاجراءات العملية التي من شأنها العمل على تذليل العقبات وتهيئة السبل الكفيلة لحل كل ما يعترض الحياة الإنسانية من مشكلات وصعوبات وهذا ما اسماه بالتفكير النفعي (Utility thinking) (فرانك، ١٩٨٣، ص٤٨).

إن المبررات والمعتقدات التي تكون وراء التفكير أشارت إلى أن معتقدات التفكير تميل إلى جعل الأفكار منحازة لصالح الفرد وهي غالباً ما تؤدي إلى نتائج أفضل (Baron, 1991, P7) ، كما أن من الأمثلة على ذلك دراسة دويك وآليوت (Dweek & Elliott) عام (١٩٨٣) حيث أشارت إلى أن الأطفال يفكرون بطريقة أفضل إذا ما كان هناك فائدة أو منفعة في تفكيرهم .

وهكذا نجد أن أهمية التفكير النفعي تبرز من خلال تطبيقه في المؤسسات التربوية والتعليمية ، وقد أكدت دراسة آلن (Allen) عام (١٩٨١) ودراسة ريتشارد (Ritchard) عام (١٩٧٦) ضرورة استخدام برامج مختلفة الهدف منها تعليم الأطفال وطلاب المدراس ، وذلك لأن الافكار تظل ناقصة ما دامت افكاراً وتعد مؤقته ،

والتطبيق وحده هو محك اختبارها، والذي يلبسها لباس الحقيقة ويكسبها معنى الكمال وعلى هذا فقد أشارت هذه الدراسات بضرورة منح المدرسة فرصاً لتجريب الأفكار واختبار صحتها، كأن تجهيز المدارس بالمعامل والورش والمسارح ، لكي تزود التلاميذ والطلبة باتجاهات إيجابية: كالتحرر من التعصب والانحياز ، فكثير من الناس يعتنقون مبادئ معينة، ثم يهربون منها عندما تواجههم مشكلة، والمدرسة أحياناً تسهم في إيجاد مثل هذه العادة السيئة لدى التلاميذ، أن تقدم لهم مواد بعيدة عن خبراتهم، وفوق مستوى إدراكهم (غانم ، ٢٠٠٤، ص١٦).

٣ – أهداف البحث :

استهدف البحث الحالي :

أولاً : قياس التفكير النفعي لدى موظفي وموظفات الدولة .

ثانياً : المقارنة في التفكير النفعي لدى الموظفين على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث).

ثالثاً : المقارنة في التفكير النفعي على وفق متغير العنوان الوظيفي (موظف – مدير).

٤ – حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بـ :

١- موظفي الدولة في الوزارات العراقية في محافظة بغداد .

٢- كلا الجنسين (ذكور – إناث).

٣- العنوان الوظيفي (موظف – مدير).

٥ – تحديد المصطلحات :

عرف التفكير النفعي بتعريفات عدة منها تعريف :

١- بارون (Baron) ١٩٩١ :

استجابة واعية نفعية للشخص في أي موقف أو مشكلة ومعالجتها على أساس معتقداته الشخصية ومعاييره الفردية وليست على وفق المعايير المثالية. (Baron, 1991, P. 171)

٢- ستير نبرك (Sternberg) ٢٠٠٣:

مخطط فكري لدى الفرد يجعل من أهدافه الشخصية افعال سلوكية للبحث عن المتعة والمنفعة وتجنب الالم . (Sternberg , 2003, P. 406)

٣- جون (John) ٢٠٠٧ :

نوع من التفكير لا يرتبط بموضوع محدد بل يرتبط بموضوعات عدة تكون لها أهمية لدى الفرد في وقت ما . (John, 2007, P.5)

٤- ريد (Read) ٢٠٠٧ :

طريقة لأختصار خيارات الفرد التي تعود عليه بالفائدة وذلك من خلال خبرته واعتماده على معاييره الشخصية . (Bentham & Kahneman, 2009 ,P45)

٥- شيرمان (Sherman) ٢٠٠٩ :

تبني الفرد لشعار الغاية تبرر الوسيلة كنمط منهجي وتفكير مستمر عند اتخاذ القرارات حيث يبحث عن اقصر الطرائق التي تعود عليه بالفائدة .

(Pylyshyn, 2010, P. 38)

ولقد تبنت الباحثة تعريف بارون (Baron) وذلك لأنها اعتمدت على الأطار النظري الذي انطلق منه المنظر من ناحية، ولكونها اعتمدت في بناء اختبار التفكير النفعي على الاجراءات المستخدمة من قبله من ناحية أخرى .

أما التعريف الأجرائي لأختبار التفكير النفعي فيتمثل (بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الموظف أو الموظفة على اختبار التفكير النفعي الذي تم بناءه في هذا البحث).

الفصل الثاني

الإطار النظري

لمحة تاريخية في التفكير النفعي

لقد تناول العديد من علماء النفس والمهتمين بالتفكير النفعي وفق رؤى نظرية لهذا المتغير وعلى وفق المراحل التاريخية وكما يأتي:

١- لقد ذهب وليم جيمس إلى أن الفرد يستعمل أشكالاً فكرية معينة أو فئات من التفكير، وأن هذه الفئات من التفكير لا تقل نفعاً لخدمة الفرد في معالجة خبراته العقلية، ومن خلال تجربته الشخصية في معرفة الأشياء وما يفعله الفرد هو أنه يُنشىء أو يسن نظاماً من المفاهيم المبوبة عقلياً والمتتابعة في تسلسل أفكارها أو المرتبطة بطريقة فكرية على نحو ما (Habib,2008,P. 77).

٢- أوضح بيرس أن التفكير النفعي هو نتيجة منطقية لانعدام الحس التاريخي لدى الشعب الأمريكي الذي يحاول أن يكون صانع لمستقبل كحالة تعويضيه عن فقدانه للجذور التاريخية. وقد شكلت نفعية بيرس تلك الفكرة التي استقرأت حقيقة تفكير الإنسان الأمريكي الذي لا يسأل عن النشأة في الماضي بقدر ما يسأل عن النتيجة أو المستقبل وقد أصبحت هذه القاعدة هي الميزة الأساسية التي تميز التفكير الغربي فيما بعد. (عبد الله، ١٩٩٧، ص٨٨)

٣- أما جورجي سانتيانا(George Santayana) فقد أوضح أن التفكير في الفلسفة النفعية هو تجربة للوصول إلى حقيقة المسالك المختلفة لما يستطيع الفرد أن يقوم به من عمل، وهو أيضاً تجربة لبناء ارتباطات مختلفة لعناصر مختارة من العادات والدوافع لمعرفة ما ينتج عن استخدامها من عمل نافع، فالتجربة تستمر بالمحاولات المبدئية في التفكير والتي لا تؤثر في الحقائق خارج الجسم، فالتفكير يسبق النتائج ويتنبأ بها، وبذلك يتجنب الفشل الواقعي الحقيقي، لأن ما يقوم به الفرد من عمل في الواقع لا رجوع فيه، ومن ثم فأن الفرد لا يستطيع أن يمحو

نتائجه، أما ما يقوم به من عمل في الأفكار فليس أمراً نهائياً أو قطعياً، وإنما يمكن الرجوع فيه (Quine,1980, P.59).

النظريات التي تناولت التفكير النفعي

فيما يأتي تناول أشهر النظريات التي خاضت في مجال التفكير النفعي:

١- نظرية جون ديوي(John Dewey) عام (١٩٣٣):

وجد ديوي أن الناس هناك لا يؤمنون بالنظريات غير المجدية وإنما بالعمل والسعي، الذي من شأنه أن يؤدي وحده إلى تحقيق رفاهية الإنسان وإشباع حاجاته، وبالتالي فأن إدراك ديوي لطبيعة المجتمع الذي يعمل به كان لزاماً عليه أن يجمع بين التفكير والعمل، ومن ثم دعا إلى أحداث أي تغييرات تساعد على تحقيق الإصلاح الاجتماعي وتحقيق الحياة الكريمة للأفراد.(Zhonghui,2002, P.95)

وهكذا نجد أن نظرية جون ديوي قد اعتمدت على مبدأ تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به والمجتمع الذي يعيش فيه ولذلك فهو يحتاج إلى تنمية مهاراته الفكرية والعلمية دائماً ليقوم بحل مشكلات بشكل نافع وعلى أسس علمية وفكرية، ولهذا فقد حدد أسس التفكير على النحو الآتي:

أ- وجود خبرة تهم الفرد.

ب- ظهور مشكلة لدى الفرد ولديه الحافز لحلها من خلال عملية التفكير.

ج- ملاحظة الفرد للمشكلة وربطها بالمعلومات السابقة عند المتعلم أو الفرد.

د- وضع الفروض والاحتمالات لحلها.

هـ- اختبار الفروض واقعياً ليتحقق الفرد من صدقها.(الشمري، ١٩٩٧،ص١٣٠).

٢- نظرية بارسونز (Parsons) عام (١٩٧٣)

لما كانت نظرية بارسونز (Parsons) قد بينت بأن الأفراد لديهم أهداف يتطلعون لتحقيقها وذلك بالرجوع إلى أسسها المادية وحاجاتها النفعية ، فأنها افترضت أن القوى الاجتماعية المادية ما هي الا عناصر أساسية لتغيير السلوك ، فهناك تباين

في الغايات وتباين بين الأطراف المشاركة في تحقيق الغاية الواحدة ، فبعض الأفراد يعملون بشكل دائب ومستمر لزيادة الدخل وجمع الثروة ، والبعض الآخر يعمل من أجل الآخرين للحصول على تقدير وإعجاب الجماعة (غيث، ١٩٩٠، ص١١٦).

كما أكد بارسونز على أن كل الأفعال غرضية وموجهة للحصول على رغبات وبلوغ أهداف معينة عند وضع شرط أساسي في هذه النظرية وهو السلوك المتوافق مع المعايير بحيث تشكل المعايير كافة أشكال الضبط التي من خلالها يحصل الافراد على الجزاءات الاجتماعية ، وأنه كلما تعقد تفكير الفرد فأنه يحاول أن يفسر نشاطاته واحتياجاته قبل الإقدام عليها حتى يستطيع تقرير نوع الفعل الأكثر فائدة (اسماعيل ، ١٩٨٨، ص٣٦).

٣- نظرية جونثان بارون (Tonathan Baron) عام (١٩٩١)

لقد أوضح بارون (Baron) أن التفكير النفعي يتضمن وصول الفرد إلى استجابات عن طريق البحث الأمثل للاحتمالات والأدلة والأهداف وخضوعها للمعايير الشخصية لتحقيق أقصى مقدار من الرغبة المتوقعة أو الفائدة كنتائج للتفكير في ضوء أهداف ذلك الفرد، وليس تحقيق الاهداف المباشر فقط ولكن كل الأهداف التي تأثرت نتيجة التفكير في هذه المسألة، وبعبارة أخرى نجد أن الافراد الذين يتصرفون على وفق هذه المعايير في المتوسط ، سوف يبذلون قصارى جهدهم لتحقيق أهدافهم الخاصة (Baron, 1996, P.163)، كما أن هذه الأهداف قوة تمثل المدى الذي رآه الفرد ليقتنع بالمعايير التي تكون الهدف، وبالتالي ستكون هناك موازنة بين الاهداف والمعايير، فالموازنة تقيم مدى ملائمة العمل على تحقيقها مع مراعاة الرغبة الشاملة للفعل ، وهذه التقيمات لا تكون على بعد واحد بل على عدة أبعاد، وكل بعد هو هدف، فالفرد قد يستخدم أسلوباً للجمع بين التقيمات المختلفة للأهداف أو قد يستخدم أبعاد هذه التقيمات في التوجيه نحو هدف اخر جديد في حالة إعاقة المعايير سواء كانت مبادئ أخلاقية أو حجج وغيرها لتحقيق الهدف الأصلي، وهكذا يمكن توضيح

العلاقة بين عناصر التفكير النفعي بمثال وهو إذا كان الفرد يحاول الاختيار بين مركبتين، وهنا تكون المركبتان احتمالين وكانت الأولى بطيئة، البطئ هنا (دليل) ولكنه ضمان للسلامة وأن السلامة هنا (هدف)، أما المركبة الثانية فهي على العكس سريعة ولكن لا يكون هناك ضماناً للسلامة، فإن الهدف يظهر ذا وزن إيجابي (السلامة) وأن الهدف ذا وزن سلبي (السرعة) (Baron, 2005, P.140).

وإذا كانت الاحتمالات والبحث عن الادلة للوصول إلى الاهداف كلها تُكّون عملية التفكير النفعي نحو أي خيار وما يجب ان يكون هناك غرض أو هدف له وزن ايجابي، فأنها عرضة للتغيير ما دام هناك تنوع في البيئة والحياة عموماً (Baron, 1991, P.10). ومع ذلك فإنه قد يحدث أن يكون التفكير النفعي سلبياً أو سيئاً، وقد فسر بارون (Baron). ذلك باسباب عدة وهي:-

١- إن هناك نقصاً في المعلومات وما ينبغي للفرد اكتشافه، ونقصاً ايضاً في الأدلة التي توجه نحو الهدف.
٢- إن تقييم الاهداف والاحتمالات والادلة كانت على وفق معايير بعدية عن الهدف أو معايير ناقصة أو ضعيفة.
٣- إن هناك تفكيراً عشوائياً غير منظم (Baron, 1994, P.58).

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث :

تحدد مجتمع البحث الحالي بالموظفين والموظفات المنتسبين في الوزارات العراقية في محافظة بغداد حيث بلغ مجموعهم (١١٥٥٥٨٩) بواقع (٦٩٦٥٩٦) ذكور و (٤٥٨٩٩٣) أناث (وزارة التخطيط والتعاون الأنمائي ، ٢٠١٠، ص٢).

ثانياً : عينة البحث التطبيقية :

لقد تكونت العينة التطبيقية في البحث الحالي من (٤٠٠) موظف وموظفة عراقية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاختيار المتساوي من (٤) وزارات هي: (وزارة التربية ، وزارة المالية ، وزارة الزراعة ووزارة الصحة) موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس وجدول (١) يوضح عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق متغيري الوزارة والجنس.

جدول (١)

عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق متغيري الوزارة الجنس

ت	الوزارة	الدائرة أو القسم	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
١	وزارة التربية	المديرية العامة للتربية في بغداد/ الكرخ ٣	٥٠	٥٠	١٠٠
٢	وزارة المالية	الدائرة القانونية ، وقسم الموارد البشرية	٥٠	٥٠	١٠٠
٣	وزارة الزراعة	ديوان الوزارة	٥٠	٥٠	١٠٠
٤	وزارة الصحة	القسم الهندسي والقسم القانوني	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

ثالثاً : أداة البحث :

من أجل قياس متغير البحث قامت الباحثة ببناء اختبار التفكير النفعي وفيما يأتي استعراض لبناء هذه الأداة:

اختبار التفكير النفعي

بهدف بناء اختبار التفكير النفعي قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١- تم تحديد متغير التفكير النفعي:

قامت الباحثة بتحديد متغير التفكير النفعي من خلال اعتمادها على تعريف بارون (Baron) والمشار إليه في الفصل الأول بتحديد المصطلحات .

٢- تم إعداد مواقف اختبار التفكير النفعي:

قامت الباحثة بإعداد (٣٠) موقف ولكل موقف (٣) بدائل أحداهما صحيح يقيس التفكير النفعي والبديلين الآخرين خاطئين، وقد حصلت الباحثة على (١٧) موقف من الإطار النظري المعتمد في هذا البحث، و (١٣) موقف من الدراسات السابقة التي تبنت نظرية بارون من ناحية والتي تتلاءم مع هذه النظرية من ناحية أخرى. **٣- إعداد تعليمات الاختبار :**

لقد حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات هذا الاختبار واضحة، ودقيقة، حيث طلب من المفحوصين الإجابة عنها بكل صدق وصراحة لغرض البحث العلمي، وذكرت أنه لا داعي لذكر الاسم ، وأن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ، وذلك ليطمئن المفحوصون على سرية استجاباتهم.

٤- عرض الاختبار على المحكمين :

قامت الباحثة بعرض اختبار التفكير النفعي بصيغته الأولية (ملحق/١) والمكون من (٣٠) موقف وتعليماته على مجموعة من المحكمين* المختصين في علم النفس،

* السادة أعضاء لجنة المحكمين:

١. أ. د احمد عبد اللطيف السامرائي – كلية الآداب / جامعة بغداد .
٢. أ . د أروة محمد ربيع– كلية الآداب / جامعة بغداد .

حيث بلغ عددهم (١٤) محكماً، وبعد أن أبدى السادة المحكمون آراءهم في صلاحية كل موقف من مواقف الاختبار وطريقة تصحيحه وتعليماته وبدائله، وقد تمت موافقتهم على تعليمات الاختبار وبدائله وطريقة تصحيحه ما عدا بعض التعديلات اللغوية ، أما مواقف الاختبار فقد تم الاستبقاء على جميع هذه المواقف بعد أن حصلت على نسبة أتفاق تراوحت ما بين (٨٦%) فأعلى، وفي هذا الصدد أشار بلوم (Bloom)، إلى استبقاء المواقف أو الفقرات لأي اختبار أو مقياس أذا حصل على نسبة أتفاق (٧٥%) فما فوق وحذف ما دونها (بلوم، ١٩٨٣، ص١٢٦) ، وجدول (٢) يوضح آراء المحكمين في صلاحية مواقف اختبار التفكير النفعي.

جدول (٢)

٣. أ. د بثينة منصور الحلو – كلية الآداب / جامعة بغداد .
٤. أ . د خليل ابراهيم رسول – كلية الآداب / جامعة بغداد .
٥. أ . د صالح مهدي صالح – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
٦. أ. د قبيل كودي حسين – كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
٧. أ . د كامل علوان الزبيدي – كلية الآداب / جامعة بغداد .
٨. أ. د ليلى عبد الرزاق – كلية التربية– ابن رشد / جامعة بغداد
٩. أ. د محمود كاظم محمود – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
١٠. أ. د نادية شعبان مصطفى – كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
١١. أ. م . د أنعام لفتة الهنداوي – كلية الآداب / جامعة بغداد .
١٢. أ. م. د سناء مجول فيصل – كلية الآداب / جامعة بغداد .
١٣. أ. م. د سناء عيسى محمد – كلية الآداب / جامعة بغداد .
١٤. أ. م .د علاء الدين جميل العاني – كلية الآداب / الجامعة المستنصرية .

أراء المحكمين في صلاحية مواقف اختبار التفكير النفعي

أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨، ١٠ ،١١ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٥	١٤	%١٠٠	–	%٠
٢، ٥ ، ٩، ١٢ ،٢٠ ،٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ،٣٠ .	١٣	%٩٣	١	%٧
١٥ ، ٢٩	١٢	%٨٦	٢	%١٤

٥- التطبيق الاستطلاعي الأول .

لقد سعت الباحثة إلى أجراء هذا التطبيق ، من أجل التعرف على وضوح تعليمات الاختبار ومواقفه وبدائله فضلاً عن الكشف عن المواقف الغامضة وغير الواضحة لأفراد العينة ومحاولة تعديلها، وكذلك حساب الوقت المستغرق في الإجابة عن هذا الاختبار ، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على (٤٠) موظف وموظفة في وزارة التعليم العالي تم اختيارهم من الموظفين العاملين في كلية الآداب وكلية اللغات وكلية التربية ابن رشد وكلية الصيدلة، موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس، كما موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

عينة التطبيق الاستطلاعي الأول لاختبار التفكير النفعي موزعة على وفق متغير الجنس

ت	الدائرة الوظيفية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١	كلية الآداب	٥	٥	١٠
٢	كلية اللغات	٥	٥	١٠
٣	كلية التربية (ابن رشد)	٥	٥	١٠
٤	كلية الصيدلة	٥	٥	١٠
المجموع		٢٠	٢٠	٤٠

ولقد اتضح للباحثة أن تعليمات الاختبار ومواقفه وبدائله كانت واضحة لإفراد العينة وان مدة التطبيق تراوحت مابين (١٥-٣٥) دقيقة وبمتوسط قدرة (٢٥) دقيقة ، وانحراف معياري قدره (٥,٧٠).

٦- التطبيق الاستطلاعي الثاني

إن الهدف من هذا التطبيق وإذا كان يتمثل في تحليل أسئلة الاختبار من اجل حذف الفقرات غير المميزة والإبقاء على الفقرات المميزة ، فإن المقصود بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين الأفراد الذين تغلب عليهم الخاصية المراد قياسها والضعاف في هذه الخاصية التي يقيسها الاختبار (Gronlund, 1971 , P. 253)، وهكذا فقد تم تحليل فقرات الاختبار بعد أن تم تطبيق الاختبار على عينة من موظفي الدولة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات الاختيار المتساوي حيث بلغ عددهم (٢٠٠) موظف وموظفة موزعين بالتساوي على وفق متغيري الوزارة والجنس وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

عينة القوة التميزية لاختبار التفكير النفعي موزعة على وفق متغيري الوزارة والجنس

ت	الوزارة	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١	وزارة التربية	٢٥	٢٥	٥٠
٢	وزارة المالية	٢٥	٢٥	٥٠
٣	وزارة الزراعة	٢٥	٢٥	٥٠
٤	وزارة الصحة	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع		١٠٠	١٠٠	٢٠٠

ومن أجل التعرف على القوة التميزية(Analysis Items statistical) لفقرات اختبار التفكير النفعي، فقد تم حسابها بطريقتين هما:

أ- طريقة المقارنة الطرفية (Contrasted Group Method)

لقد تم استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار النفعي من خلال طرح عدد الموظفين الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا من عدد الموظفين الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا، وقسمة الناتج على عدد أفراد ، إما المجموعة العليا أو الدنيا .(J. shaughnessy, 2003, P. 463)

ولقد أظهرت نتائج هذا الاختبار أن جميع فقرات اختبار التفكير النفعي كانت مميزة حيث بلغ معامل تمييزها ما بين (٠,٤١ – ٠,٦٩) ، وفي هذا الصدد أشار (آلن) (Allen) إلى أن الفقرة يتم قبولها وتعد مميزة إذا حصلت على (٠,٣٠) فأعلى (Allen , & Yen , 1979, P.122) ، وجدول (٥) يوضح نتائج تحليل فقرات هذا الاختبار لاستخراج القوة التمييزية بطريقة المقارنة الطرفية .

جدول (٥)

القوة التميزية لفقرات اختبار التفكير النفعي بطريقة العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
١	٠,٥٨	١١	٠,٥٣	٢١	٠,٣٩
٢	٠,٦٠	١٢	٠,٦٤	٢٢	٠,٥٩
٣	٠,٥٠	١٣	٠,٦٩	٢٣	٠,٥٧
٤	٠,٦٧	١٤	٠,٥٤	٢٤	٠,٦٦
٥	٠,٥٥	١٥	٠,٦٣	٢٥	٠,٥٠
٦	٠,٦٢	١٦	٠,٦٥	٢٦	٠,٥٧
٧	٠,٤٨	١٧	٠,٤٤	٢٧	٠,٦٣
٨	٠,٥٦	١٨	٠,٤١	٢٨	٠,٤٨
٩	٠,٦١	١٩	٠,٥٨	٢٩	٠,٦٣
١٠	٠,٤٣	٢٠	٠,٤٢	٣٠	٠,٤١

ب- طريقة الأتساق الداخلي: (Internal Consistency Method)

إذا كانت هذه الطريقة تتطلب إيجاد علاقة درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار نفسه، (حبيب، ١٩٩٦ ، ص٣٠٧)، فقد قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط الثنائي الاعتيادي (Biserial Correlation Coefficient) لمعرفة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي على وفق معيار الن أيضاً ، وكانت النتائج مقبولة وكما موضحة في جدول (٦) .

جدول (٦)

معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التفكير النفعي

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٥١	١١	٠,٤٦	٢١	٠,٦٦
٢	٠,٥٣	١٢	٠,٥٨	٢٢	٠,٦١
٣	٠,٤٤	١٣	٠,٧٣	٢٣	٠,٥٥
٤	٠,٧٠	١٤	٠,٦٨	٢٤	٠,٧٤
٥	٠,٥٠	١٥	٠,٧١	٢٥	٠,٦١
٦	٠,٦٧	١٦	٠,٥٠	٢٦	٠,٥٩
٧	٠,٥٩	١٧	٠,٥٧	٢٧	٠,٧٢
٨	٠,٥٢	١٨	٠,٤٩	٢٨	٠,٥٤
٩	٠,٦٦	١٩	٠,٥١	٢٩	٠,٥٧
١٠	٠,٥٥	٢٠	٠,٤٦	٣٠	٠,٥٢

وعلى وفق النتائج الموضحة في جدول (٦) فإن جميع معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لاختبار التفكير النفعي كانت مقبولة حيث تراوحت ما بين (٠,٤٤ – ٠,٧٤) وعليه فقد تم قبول جميع الفقرات لهذا الاختبار من دون استثناء على وفق معيار (آلن)، حيث يتم قبول الفقرة إذا ما حازت على معامل ارتباط (٠,٣٠) فأكثر (Alen & Yen , 1979, P.122)

٧- مؤشرات الصدق (Validity Indexes)

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للأختبارات النفسية، لأنه يشير إلى قدرة الاختبار في قياس ما وضع من اجل قياسه (الامام، ١٩٩٠، ص١٢٣). وقد كان لاختبار التفكير النفعي مؤشرات للصدق وهي :

أ- الصدق الظاهري (Face Validity)

وقد تحقق للباحثة هذا النوع من الصدق في اختبار التفكير النفعي، وذلك عندما تم عرض فقرات الاختبار وتعليماته وبدائله على مجموعة من الحكام المختصين في علم النفس، الذين وافقوا على صلاحية فقرات الاختبار وبدائله، وتعليماته وطريقة تصحيحه، كما تمت الإشارة إليه آنفاً.

ب- صدق البناء (Construct Validity)

تم حساب صدق البناء من خلال اختبار الفرضية التي أشار إليها بنيثام وكاينمان (Bentham & Kahneman) (٢٠٠٧) في دراستهما أن هناك فروقا دالة احصائياً في التفكير النفعي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور (Bentham & Kahneman, 2007, P.45) ولهذا فقد قامت الباحثة باختبار تلك الفرضية من خلال تطبيق اختبار التفكير النفعي، على عينة من الموظفين بلغت (٨٠) موظف وموظفة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاختيار المتساوي من موظفي وزارة المالية ووزارة الصحة، وموزعين بالتساوي على وفق متغيري الوزارة والجنس وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

عينة استخراج صدق البناء لاختبار التفكير النفعي

ت	الوزارة	التخصص		المجموع
		ذكور	إناث	
١	وزارة المالية	٢٠	٢٠	٤٠
٢	وزارة الصحة	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع		٤٠	٤٠	٨٠

ولقد أوضحت نتائج تطبيق اختبار التفكير النفعي على العينة المشار إليها أنفاً، بان الوسط الحسابي للذكور (١٧,٤١) وتباين (٨,٤) ، بينما كان الوسط الحسابي للإناث (١٤,٩٨) وتباين (٧,٨) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (٥,٦٢)، وهي ذات دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وكانت لصالح الذكور وهكذا فقد عدت هذه النتيجة مؤشراً لاستخراج صدق البناء لهذا الاختبار وعلى وفق طريقة اختبار احدى الفرضيات، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والاناث على اختبار التفكير النفعي لاستخراج صدق البناء

ت	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	التباين	القمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	الذكور	٤٠	١٧,٤١	٨,٤	٥,٦٢	٢,٠٢١	٠,٠٥
٢	الإناث	٤٠	١٤,٩٨	٧,٨			

٨- ثبات اختبار التفكير النفعي

تم استخراج ثبات اختبار التفكير النفعي بطريقتين هما:

أ- طريقة الاتساق الخارجي (External Consistency method)

لقد سميت هذه الطريقة بطريقة إعادة الاختبار (test – Retest method) حيث يقصد بها الاتساق الخارجي في نتائج الاختبار من خلال تكرار تطبيقه على العينة ذاتها بفاصل زمني قدرة أسبوعين (احمد، ١٩٧٦،ص٢٣٤) ، فان الباحثة قد قامت باستخراج قيمة ثبات اختبار التفكير النفعي باستخدام هذه الطريقة بفاصل زمني

بين التطبيقين الأول والثاني بلغ (١٤) يوماً ابتداء من الأحد ٢٠١٠/٧/١٨ إلى يوم الأحد ٢٠١٠/٨/١، ولقد تم تطبيق هذا الاختبار على عينة تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية وقد بلغت (٦٠) موظف وموظفة موزعين بالتساوي على وفق متغيري الوزارة والجنس وجدول(٩) يوضح ذلك :

جدول(٩)

عينة ثبات اختبار التفكير النفعي موزعة بالتساوي على وفق متغيري الوزارة والجنس

ت	الوزارة	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
١	وزارة المالية	١٥	١٥	٣٠
٢	وزارة الصحة	١٥	١٥	٣٠
	المجموع	٣٠	٣٠	٦٠

ولقد بلغ معامل الثبات بإعادة التطبيق وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person correlation coefficient) (٠,٨٧) وهذا يعد مؤشراً على استقرار النتائج عبر الزمن ، وبالتالي فالاختبار يعد ثابتا كما اشار لندفل اذا ما تجاوز (٠,٨٥) إذا كانت الاختبارات تتعلق بقياس القدرات العقلية على وفق معيار هذا المنظر (لندفل، ١٩٦٨، ص٣٩٦) وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معاملا الثبات لاختبار التفكير النفعي بطريقتي الاتساق الخارجي والاتساق الداخلي

ت	نوع الثبات	قيمة معامل الثبات
١	طريقة الاتساق الخارجي (إعادة الاختبار)	٠,٨٧
٢	معامل الاتساق الداخلي بمعاملة ألفا	٠,٩٠

ب- طريقة معامل الاتساق الداخلي:

(Internal Consistency Cofficient Method)

أشار ننلي (Nunnally) (١٩٧٨) إلى أن معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach Formula) تزود الباحثين بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally, 1978, P230)، إذ تعتمد هذه الطريقة على أتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى. (الأمام ،١٩٩٠ ، ص١٦٥).

ولأجل استخرج الثبات بهذه الطريقة استخدمت عينة الثبات المشار اليها في التطبيق الأول لعينة الثبات والبالغة (٦٠) موظف وموظفة، وبعد تطبيق هذه المعادلة كانت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠)، كما هو موضح في جدول (١٠) المشار إليه أنفاً .

رابعاً : التطبيق النهائي :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة عن تساؤلاته قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على عينة البحث التطبيقية والتي بلغ عددها (٤٠٠) موظف وموظفة ، بعد أن تم اختيارهم على وفق أسلوب العينة الطبقية العشوائية ذات الاختيار المتساوي ، وبعد أن أجاب كل فرد من أفراد العينة عن المواقف وذلك للمدة الواقعة بين (٢٠١٠/٨/٢٢) وإلى (٢٠١٠/١٢/١) .

خامساً : الوسائل الاحصائية

لقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية لمعالجة بيانات البحث الحالي:

١- معادلة القوة التمييزية (Discrimination Farmula) : (J. Shaughnessy, 2003, P. 463) ، وقد استخدمت لايجاد القوة التمييزية لفقرات ومواقف اختبار التفكير النفعي .

٢- معامل الارتباط الثنائي الاعتيادي (Biserial Correlation Cofficient) : (عودة والخليلي، ١٩٨٨، ص١٥٧) وقد استخدم لحساب علاقة درجة الموقف بالدرجة الكلية لاختبار التفكير النفعي .

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) : (الكبيسي/ أ : ، ٢٠١٠، ص٣٩) (عيسوي ، ١٩٧٤، ص٣٨٧) وقد استخدم لأيجاد الثبات بإعادة الاختبار.

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t.test Two Independent Smples) (الكبيسي/ أ : ، ٢٠١٠، ص١١٣) (البياتي ، ١٩٧٧، ص٢٥٩) ، وقد استخدم لاستخراج صدق البناء للأداة وإيجاد الفروق بين الموظفين الذكور والموظفات الاناث .

٥- معادلة (ألفا – كرونباخ) للاتساق الداخلي (Alpha Cronbach Formula): (الكبيسي/ ب : ، ٢٠١٠، ص٦٤) وقد استخدمت لحساب معامل الثبات للاتساق الداخلي .

الفصل الرابع

أولاً : عرض النتائج :

الهدف الأول : قياس التفكير النفعي لدى موظفي وموظفات الدولة .

كان الوسط الحسابي لمتغير التفكير النفعي لعينة البحث التطبيقية (١٧,٣٢)، وانحراف معياري (٤,٠٣٨) ، في حين كان الوسط الفرضي (١٥) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (٨,٣٢) ، وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، مما يشير إلى أن عينة البحث تتصف بالتفكير النفعي وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة موظفي وموظفات الدولة التطبيقية على اختبار التفكير النفعي

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
موظفي الدولة	٤٠٠	٣٩٩	١٧,٣٢	٤,٠٣٨	١٥	٨,٣٢	١,٩٨	دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥

الهدف الثاني : المقارنة في التفكير النفعي على وفق متغير الجنس

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور على اختبار التفكير النفعي (١٧,٨٦) وانحراف معياري (٤,٠٥) ، في حين كان الوسط الحسابي لعينة الإناث على الاختبار نفسه (١٦,٧٧) وانحراف معياري (٣,٩٦) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين

مستقلتين ظهر بان القيمة التائية المحسوبة (٢,٧٢٥) ، وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن عينة الذكور تتفوق على عينة الاناث في التفكير النفعي ، وجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

المقارنة في التفكير النفعي على وفق متغير الجنس

ت	نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	ذكور	٢٠٠	١٧,٨٦	٤,٠٥	٢,٧٢٥	١,٩٨	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
٢	إناث	٢٠٠	١٦,٧٧	٣,٩٦			

الهدف الثالث : المقارنة في التفكير النفعي على وفق متغير العنوان الوظيفي

كان الوسط الحسابي لعينة المدراء على اختبار التفكير النفعي (١٧,٥٤) وانحراف معياري (٤,٠٧٧) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الموظفين (١٧,٨٦) وانحراف معياري (٣,٩٥) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بأن القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٠) وهي غير ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى أن عينة المدراء لا تختلف عن عينة الموظفين في التفكير النفعي وجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

المقارنة في التفكير النفعي على وفق متغير العنوان الوظيفي

ت	نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	المدراء	١٥٠	١٧,٥٤	٤,٠٧٧	٠,٨٠	١,٩٨	غير ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
٢	الموظفين	١٥٠	١٧,٨٦	٣,٩٥			

ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها

تمت مناقشة نتائج البحث الحالي وتفسيرها على النحو الآتي:

١- فيما يتعلق بنتيجة الهدف الأول الذي يشير إلى أن الموظفين والموظفات في وزارات الدولة يتصفون بالتفكير النفعي، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بارون(Baron, 1991,P.3)،ودراسة بارون وايبل(Baron, 2002 ,P181) ودراسة كرين وبارون (Greene, 2008, P.243) ، والتي أشارت هذه الدراسات جميعاً إلى أن الافراد بمختلف أعمارهم ولاسيَّما ممن لهم أهدافاً يسعون لتحقيقها يتصفون بالتفكير النفعي.

كما بين بارون (Baron) أن الفرد يلجأ إلى التفكير النفعي لأنه يساهم في تحسين حياته الاجتماعية والاقتصادية وخاصة في ظل التطور الهائل الذي تشهده الحياة المعاصرة وتعقيداتها ، فضلاً عن زيادة الحياة الاستهلاكية ومتطلباتها للفرد، حيث يسعى دائماً إلى وزن أهدافه من خلال تحقيقها لمنفعته .

٢- وفيما يتعلق بنتيجة الهدف الثاني والذي يشير إلى تفوق الذكور على الاناث في التفكير النفعي ، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سابنيا وبلومكارتن (Baron, 1985, P.175) ودراسة بينثام وكاينمان (Bentham & Kahneman, 2007,P.45) ، ودراسة هاريسن وبرامسون (Ackoff, 2008, P.122) ، والتي اشارت هذه الدراسات جميعاً إلى ان الذكور يتفوقون على الاناث في التفكير النفعي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما أوضح كل من هاريسن وبرامسون ان الذكور وبسبب المتطلبات والمسؤوليات الاقتصادية التي تقع على عاتقهم كما أن الذكور بسبب حرية اندماجهم في مؤسسات المجتمع والتي هي اكثر من الاناث تتطلب منهم زيادة تفكيرهم النفعي، وفي هذا الصدد اشار بارون إلى أن الافراد يتفاوتون في تفكيرهم النفعي بسبب اختلاف معاييرهم الشخصية ، وفي ضوء ما يطمحون إليه من أهداف (Sternberg , 2003 , P.405) .

٣- أما فيما يتعلق بنتيجة الهدف الثالث والذي يشير إلى أن عينة المدراء لا تختلف عن عينة الموظفين في التفكير النفعي ، فقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتائج دراسة هاريسن وبرامسون (Harrison & Bramson , 1984) والتي بحثت في اساليب التفكير ومستوياته بين المدراء والموظفين . وكذلك اشارت دراسة باربرا برسيسن (Barbara Presscisn) إن الفرد في أي منصب وظيفي يكون فيه يتميز تفكيره بالنفعية طالما هناك أهداف يطمح لها الفرد للوصول إليها (Allen , 1999 , P.188) ، وعلى هذا الاساس أشار بارون إلى إن هناك افراداً عندما يكونون اداريين فإنهم يغرقون انفسهم في تنفيذ الخطط ويستجيبون لكل ما من شانه تحقيق هذه الخطط ، كما أن هناك افراد إذا ما تولوا ادارة عمل ما فإنهم يحاولون اداء اقصى الرغبة المتوقعة أو الفائدة في ضوء الاهداف التي وضعوها، وبذلك يكون تفكيرهم النفعي عالي المستوى ولكن عدم توافر معايير وشروط مميزة تميز الافراد الناجحين ادارياً وغير الناجحين ادارياً في تولي

المناصب والادارة هو ما جعل المدراء والموظفين لا يتميزون بفروق بالتفكير النفعي (Baron , 2010 , P.14).

ثالثاً : التوصيات والمقترحات

أ- التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي :-

١- العمل على تنمية التفكير النفعي القائم على معايير وقيم اخلاقية نافعة للأفراد والمجتمع من قبل مؤسسات ودوائر الدولة التعليمية والوظيفية بدافع التقدم والوصول إلى الرقي الحضاري للعراق .

٢- قيام وسائل الاعلام بدور مهم وحيوي في تنمية الادراك السليم للتفكير النفعي الذي يخدم المجتمع والبلد ويدفع الافراد للعمل على تطوير ودفع عجلة التقدم إلى الامام .

ب- المقترحات :

واستكمالاً للجوانب المتعلقة بهذا البحث يمكن الخروج بمقترحات تتمثل باجراء دراسات علمية أخرى :-

١- مشابهة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية مختلفة كالتجار والكسبة ، ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي .

٢- تتناول علاقة التفكير النفعي بمتغيرات أخرى لم يتناولها هذا البحث كالقيم والاتجاهات ومستوى الطموح ، فضلاً عن متغيرات معرفية أخرى مثل الاساليب المعرفية والبنى المعرفية وغيرها .

المصادر :

- أحمد ، محمد عبد السلام (١٩٧٦): (القياس النفسي والتربوي)، ط٢، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- اسماعيل ، قباري محمد (١٩٨٨): (المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر)، مشكلات التنظيم والادارة والعلوم السلوكية، الاسكندرية، نشأة المعارف للنشر.
- الإمام. د. مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): (التقويم والقياس)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- بلوم ، بنيامين (١٩٨٣): (تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني)، ترجمة محمد أمين المغني، القاهرة ، مطبعة مكتبة المصري الحديث.
- البياتي، عبد الجبار توفيق وأثناسيوس، زكريا زكي (١٩٧٧): (الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس)، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦): (التقويم والقياس في التربية وعلم النفس)، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ديوي، جون (١٩٦٣): (الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني)، ترجمة: د. محمد لبيب النجيحي، القاهرة، مؤسسة الخانجي للنشر.
- السيد ، فؤاد بهي (١٩٧٦): (الذكاء)، مصر الجديدة، دار الفكرالعربي.
- الشمري، عبد الامير سعيد موسى (١٩٩٧): (نظرية المعرفة في فلسفة جون دوي)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد .
- عبد الله، وعلي عبد الهادي (١٩٩٧): (البراكماتية عند تشارلس ساندرس بيرس)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- العزيز، د.سعيد عبد (٢٠٠٩): (تعليم التفكير ومهارته)، تدريبات وتطبيقات عملية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عودة ، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨): (الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية)، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٧٤): (القياس والتجريب في علم النفس والتربية)، بيروت، دار النهضة العربية.
- غانم، محمود محمد (٢٠٠٤): (التفكير عند الأطفال)، عمان، الأردن، دار الثقافة للتوزيع والنشر.
- غيث، حمد عاطف (١٩٩٠): (الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر)، ط١، كلية الآداب ، جامعة الاسكندرية.
- فرانك، فيليب (١٩٨٣): (فلسفة العلم)، ترجمة: د. محمد علي ناصف، ط٢، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الكبيسي، وهيب مجيد أ- (٢٠١٠): (الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية)، بغداد، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي.
- الكبيسي، وهيب مجيد ب- (٢٠١٠): (القياس النفسي بين التنظير والتطبيق)، بغداد، مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي.

المصادر الانكليزية

- Ackoff, Russell (2008): (I think I am, Therefore), Oxford University press.
- Allen, Kath yeen, (1999): (Living in south caro lina class room exploration and Possi bilities), New Jersey, Disser tatcon Abstact, Vol. 60, No. 4 .
- Allen, M. J & Yen, M. W (1979): (Introduction to Measurement theory), California, Brooks Cole.
- Anstasi, A(1976): (Psychological Testing), (4th Ed), New York , Macmillan Pub Com.
- Baron, J.(1985): (Rationality and Intelligence), New York, Cambridge. University press.

- Baron, J (1991): (Beliefs about thinking), In J . F Voss', D. N Perkins & J.W Segal Informal reasoning and education, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baron, Jonathan (1994): (Thinking and deciding), 2nd . ed, New York, Cambridge University press.
- Baron, J & Hare, R. M (1996): (Morality and rational choice), Oxford, Oxford University press.
- Baron, J. & Ubel P.A (2002): (Types of inconsistency in health- state Utility Judgments), U.S.A , University of Michigan press.
- Baron, Jonathan (2010): (Thinking Utility about global warming) , Kluwer Academic Publisher's.

http://www.SaS. Upenn.edu /baron/.

- Bentham, Jeremy, & Kahneman, Daniel (2007): (Experienced utility thinking), Thinking & Reasoning. Volume 13, Issue1.

http://www. Informaworld. Com.

- Bentham, Jeremy, & Kahneman, Daniel (2009): (Experienced Utility: Utility Theory), Thinking & Reasoning, Volume 13, Issue 1, Durham University, uk, Business School, Durham.
- Dewey, J. (1933)A: (How we Think), arestatement of the relation of reflective thinking to the reflective revised. End, Lexington, M A: Heath
- Fransella, F. (1981): (Personality theory measurement and Research) , London, Methuen and Coltd.
- Greene, Joshua & Jonathan Baron: (2008): (Intuitions a bout Declining marginal Utility), Journal of Behavioral Decision making, Dol, University of Pennsylvania.
- Greeno, J. G & simon, H.A (1988): (Problem solving and reasoning), Stevens hand book of experimental psychology, New York wiley.

- Gronlund, N.E, (1971): (Measurement and Evaluation in teaching), New York: Mc Millan Company. N. Y.
- Heath, D.C (2010): (John Dewey, what is thought). http://www.brocku-ca.html.
- Hyperlink, J. (2008): (Mead and the brain), http://www. 3 almani. Org.
- J. Shaughnessy John, B. Zechmeister Eugene, S. Zechmeister Jeanne (2003): (Research Methods in Psychology), Sixth Edition, America, Mc Graw Hill.
- John, Larry (2007): (The Truth about truth – Pragma Thinking and you). http// www.Ezine articles. Com.
- Lowenstein, G. & Issacharoff, S (1994): (Source dependence in the valuation of objects) , Journal of Behavioral Decision Making, 7.
- Nunnally, J. C (1978): (Psychometric Theory), (2nd Edition), New York, Mc Graw Hill .
- Paul. Richard, & Elder. Linda (2006): (Critical Thinking), Tools for taking charge of your Learning and yourlife, Second Edition, Pearson, Columbus, Prentice Hall.
- Pylyshun, Z. (2010): (Seeing and visualizing: It's not what you think), Cambridge, MA, The MIt press.
- Quine, W.V. (1980): (From a Logical Point of View), Logico Philosophical Essays, (2nd edition), Harvard University press, Cambridge, MA.
- Sternberg, Robert J. (2003): (Cognitive Psychology), Third Edition, Thomson Wadsworth.
- Zhonghui, Shan (2002): (John Dewey and pragmatism), Beijing: peopl's Education press.

ملحق (١)

اختبار التفكير النفعي المقدم للسادة المحكمين

جامعة بغداد
كلية الآداب – قسم علم النفس
الدراسات العليا – الدكتوراه
الأستاذ الفاضل ..... المحترم
تحية طيبة وبعد ....

تسعى الباحثة إلى دراسة تستهدف التفكير النفعي لدى موظفي الدولة ، ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات هذا البحث بناء أداة لقياس التفكير النفعي يتوفر فيها الصدق والثبات والموضوعية .

ومما ينبغي التنويه إليه أن الباحثة قد اعتمدت على الاطار النظري لبارون (Baron) ١٩٩١، الذي عرف التفكير النفعي بأنه (استجابة واعية نفعية للشخص في أي موقف أو مشكلة ومعالجتها على أساس معتقداته الشخصية ومعاييره الفردية وليست على وفق المعايير المثالية) .

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة ودراية في مجال بناء الاختبارات والمقاييس لذا ترجو الباحثة منكم ابداء آرائكم ومقترحاتكم العلمية بشأن صلاحية تعليمات اختبار التفكير النفعي وفقراته التي تتكون من (٣٠) موقف ولكل موقف (٣) بدائل احداها صحيحة والبديلين الآخريين خاطئة ، وقد حصلت عليها الباحثة من الاطار النظري المعتمد والدراسات والاختبارات والمقاييس التي اعتمدت هذا الاطار .

والان بين يديك أستاذي الفاضل تعليمات الاختبار وفقراته يرجى قراءتها ووضع علامة (√) تحت حقل صالحة أن ارتأيتم أنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه ، وإذا كانت غير صالحة فأرجو وضع العلامة نفسها تحت حقل غير صالحة ، أما إذا ارتأيتم إعادة صياغة الفقرة فأرجو أن يتم ذلك في حقل الملاحظات .

وأخيراً فأن الباحثة تتقدم بشكرها وتقديرها سلفاً على تعاونكم والله يوفقكم إلى كل خير...

طالبة الدكتوراه
ثريا علي حسين

أولاً : تعليمات اختبار التفكير النفعي :

التعليمات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
أخي الموظف ... اختي الموظفة... نضع بين يديك اختباراً يحتوي على عدد من الفقرات وتحت كل فقرة هناك ثلاثة بدائل والتي تتعلق ببعض المواقف في حياتك اليومية . المطلوب منك اختيار البديل الذي تجده ينطبق عليك من البدائل الثلاثة الموضحة أدناه بوضع دائرة حول البديل الصحيح على ان تكون اجابتك صادقة وموضوعية ودون الحاجة لذكر أسمك مع جزيل الشكر والامتنان لمساهمتك في دعم البحث العلمي.			

ثانياً : بدائل الفقرات :

البدائل	صالحة	غير صالحة	الملاحظات

(٣) اختيارات احداها صحيحة والبديلين الآخرين خاطئين			

ثالثاً : أوزان البدائل :

أوزان البدائل	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
يعطي البديل الصحيح (١) والبديل الخاطئ (صفر)			

رابعاً : فقرات الاختبار :

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١-	إذا كلفت بمهمة تعود علي بالفائدة دون زملائي فأني: أ- لا أرغب بالمشاركة فيها أبداً . ب- أجد أن رغبتي بالمشاركة فيها ضعيفة. ج- أجد نفسي متحمساً بالمشاركة فيها.			
٢-	كلما كانت المهمات التي اؤديها تتصف بالمنفعة والتعقيد أشعر بـ : أ- الارتباك والتردد . ب- المتعة والسرور . ج- إن هذه الواجبات تعد اعتيادية في حياتي.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٣-	عندما يستثيرني أحد الأشخاص في موقف ذا مصلحة شخصية فأني : أ- أسيطر على انفعالاتي . ب- أسيطر على انفعالاتي بصعوبة . ج- أرد الصاع صاعين .			
٤-	يعد عنصر الزمن في الحصول على المكاسب الشخصية : أ- لا يعني شيئاً بالنسبة لي . ب- مهم نوع ما . ج- مهم جداً .			
٥-	إذا تطلبت مصلحتي الذاتية اقناع طرف آخر متصلب بوجهة نظري فأني : أ- أوضح له وجهة نظري. ب- أوظف كل مهارتي لإقناعه . ج- اترك الأمور تجري وشأنها .			
٦-	اعتمد في أي عملية ذا منفعة لي علي: أ- ما لدي الآخرين من خبرات سابقة. ب- ما لدي من خبرات سابقة . ج- ما يتم توفره لدي من بيانات ومعلومات عملية .			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٧-	إذا اختلفت آرائي مع آراء الآخرين في مسألة ذات منفعة لي فأني أحاول : أ- تعديل بعض أفكاري لإقناعهم . ب- أكون مرناً تجاه هذه المسألة لإنجازها . ج- التوافق معهم .			
٨-	إذا اختلفت مع شخص ما حول مسألة ما وكان الشخص من الممكن أن يكون ذا منفعة لي فأني : أ- أقاوم أفكاره . ب- استسلم لأفكاره . ج- أبذل الجهد الاستثنائي لتعديل أفكاره لإنجاز هذه المسألة.			
٩-	إذا وردتني معلومات عن شخص منافس في أي مهمة ذا مصلحة لي فأني : أ- أبحث عن نقاط ضعفه . ب- أتجنب اللقاء معه . ج- أجمع معلومات دقيقة عنه للتغلب عليه			
١٠-	إذا تعارضت قدراتي المحققة لأهدافي مع			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
	قدرات الآخرين فأني : أ- أجد نوع من الصعوبة في التعامل معهم . ب- أجد لدي القدرة في التعامل معهم بنجاح. ج- أشعر بالإحباط للتعامل مع هذا الموقف.			
١١-	أجد أن مؤهلاتي الشخصية في المواقف ذات المنفعة لي : أ- تقوم بدور مهم في التفوق فيها . ب- ليس لها أي دور في التأثير فيها . ج- لها دور لا يعود إلا بالفائدة القليلة على تلك المؤهلات .			
١٢-	إذا تسببت مع زميل لي في مشكلة ذات طابع نفعي فأني : أ- أعالجها بمساعدة الزملاء . ب- أرمي بأسبابها إلى ذلك الزميل . ج- أمتلك القدرة على علاجها بنفسي.			
١٣-	إذا استدعيت للمشاركة مع الآخرين في حل مشكلة تعود علي بالفائدة فأني:			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
	أ- أتردد في حلها . ب- التشاؤم في حلها . ج- أتفاءل في حلها بنجاح .			
١٤-	إذا أصر شخص ما على حل خاطئ لمسألة ذات نفع لي فأني: أ- أستعين بالزملاء لأقناعه على ترك حلها. ب- أعمل بموضوعية للتنبيه عن ذلك لإيجاد حلاً مناسباً لها . ج- أجاري هذا الشخص فيما يقول .			
١٥-	عندما أتناول الحديث مع زملائي في مسألة ذات مصلحة لي فأني أفضل أن: أ- أناقشهم في الحديث لإقناعهم . ب- أكون مستمعاً لهم . ج- أسايرهم في حديثهم .			
١٦-	إذا وجدت نفسي مع الآخرين في موقف محرج ورغم ذلك له منفعة لي فأني : أ- أعترض على ذلك الموقف . ب- أستسلم لذلك الموقف . ج- أحاول استيعاب ذلك الموقف .			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١٧-	إذا تعارضت حاجاتي مع حاجات الآخرين فأني أفضل الحل الذي : أ- يلبي حاجاتي . ب- يلبي حاجات الآخرين . ج- يتضمن حاجاتي وحاجات الآخرين.			
١٨-	عندما يؤمن الآخرون بأن الحظ وراء الحصول على كل المنافع فأني : أ- أخالفهم الرأي . ب- أشاطرهم الرأي . ج- أحاول تصحيح هذا المقعد بموضوعية .			
١٩-	عندما أجد أصدقائي يعملون بطريقة محددة لحل مشكلة ذات نفع لي فأني : أ- أميل إلى تقليدهم . ب- أبحث بموضوعية عن أفضل الطرق لحلها . ج- أرفض العمل بها .			
٢٠-	إذا صدر مني قراراً غير صحيح إتجاه مسألة ذات فائدة لي فأني : أ- أشعر بالندم .			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
	ب- لا أبالي بالنتائج المترتبة على هذا القرار . ج- أحاول دراسته بموضوعية للوصول إلى القرار الصائب .			
٢١-	إذا وجدت عدة بدائل لمشكلة ذات طابع له نفع لي فأني أفضل البديل الذي لا يتعارض مع : أ- أهدافي . ب- أهداف الآخرين . ج- أهدافي وأهداف الآخرين .			
٢٢-	إذا ما أقتضت مصلحتي أن أدفع أموالاً للآخرين فأني : أ- أدفع تلك الأموال . ب- أتردد في دفع هذه الأموال . ج- لا أدفع تلك الأموال .			
٢٣-	عندما اضطر إلى العمل مع من لا أحب من أجل تحقيق أهداف لي فأني : أ- أبتعد ولا أعمل معه . ب- أقاوم مشاعري وأعمل معه . ج- أتصادم معه .			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٢٤-	إذا تطلبت مصلحتي مساعدة شخص ما لا يستحق المساعدة من وجهة نظري فأني: أ- أتردد كثيراً في مساعدته . ب- أعمل على مساعدته . ج- لا أساعد هذا الشخص .			
٢٥-	إذا تطلبت مصلحتي تقديم بعض التنازلات للآخرين فأني : أ- لا أقوم بتقديم تلك التنازلات . ب- أفكر وأتردد فيها . ج- أقدم بعض التنازلات .			
٢٦-	إذا كان عملي يتطلب مني أن تكون الأمور جيدة مع من حولي لتحقيق منفعة لي فأني : أ-أهتم بها كثيراً . ب- لا أهتم بذلك أبداً . ج- أهتم بذلك قليلاً .			
٢٧-	إذا تطلبت مصلحتي التصدي لمن هم أعلى مني شأناً فأني : أ- أقوم بذلك .			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
	ب- أتردد . ج- لا أقوم بذلك .			
٢٨-	أعتمد على المجاملات من أجل تحقيق منفعتي الشخصية : أ- قليلاً . ب- كثيراً . ج- حسب الظروف .			
٢٩-	أرى كل من حولي يحاول البحث عن مصلحته : أ- كثيراً . ب- أحياناً . ج- قليلاً .			
٣٠-	يشغل تفكيري زيادة مكاسبي الخاصة: أ- دائماً . ب- قليلاً . ج- لا أهتم بذلك .			

ملحق (٢)

اختبار التفكير النفعي بصورته النهائية

جامعة بغداد

كلية الآداب – قسم علم النفس

الدراسات العليا – الدكتوراه

أخي الموظف ... أختي الموظفة ...

تحية طيبة وبعد ...

نضع بين يديك عدد من المواقف لها علاقة بحياتك اليومية ويوجد تحت كل موقف ثلاث بدائل .

المطلوب منك الإجابة على جميع هذه المواقف وذلك باختيار بديل واحد من البدائل الثلاث وذلك بوضع دائرة حول البديل المختار .

مع خالص الشكر والتقدير ..

أولاً : معلومات عامة (لا حاجة لذكر الاسم) :

١- الجنس : ذكر أنثى

٢- الدرجة الوظيفية :

٣- التخصص :

ثانياً : المواقف والبدائل :

١-	إذا كلفت بمهمة تعود علي بالفائدة دون زملائي فأني : أ-لا أرغب بالمشاركة فيها أبداً . ب- أجد أن رغبتي بالمشاركة فيها ضعيفة . ج- أجد نفسي متحمساً للمشاركة فيها .
٢-	كلما كانت الواجبات التي أوديها تتصف بالمنفعة أشعر بـ : أ-الارتباك والتردد . ب- المتعة والسرور . ج- أن هذه الواجبات تعد اعتيادية في حياتي .
٣-	عندما يستثيرني أحد الأشخاص في موقف ذا مصلحة شخصية فأني : أ- أسيطر على انفعالاتي . ب- أسيطر على انفعالاتي بصعوبة . ج- أرد الصاع صاعين .
٤-	يعد عنصر الزمن في الحصول على المكاسب الشخصية : أ- لا يعني شيئاً بالنسبة لي . ب- مهم نوع ما . ج- يعد من أولوياتي .
٥-	إذا تطلبت مصلحتي الذاتية إقناع طرف آخر متصلب بوجهة نظري فأني: أ- أوضح له وجهة نظري .

	ب- أوظف كل مهارتي لإقناعه . ج- أترك الأمور تجري وشأنها .
٦-	أعتمد في أي عملية ذا منفعة لي علي : أ- ما لدى الآخرين من خبرات سابقة . ب- ما استذكره من خبرات سابقة . ج- ما يتم توفره لدي من بيانات ومعلومات عملية .
٧-	إذا اختلفت آرائي مع آراء الآخرين في مسألة ذات مصلحة لي فأني أحاول : أ-إقناعهم بأفكاري . ب- أكون مرناً تجاه هذه المسألة حتى انجازها . ج- أطاوعهم في أفكارهم .
٨-	إذا اختلفت مع شخص ما حول مسألة ما وكان الشخص من الممكن أن يكون ذا نفع لي فأني : أ- لا أهتم له ولأفكاره . ب- أتماشى معه ومع أفكاره . ج- أناقشه لتعديل أفكاره .
٩-	إذا وردتني معلومات عن شخص أتنافس معه فأني : أ- لا أهتم لها . ب- أتجنب معرفتها . ج- أجمع معلومات أكثر عنه للتغلب عليه .
١٠-	إذا تعارضت قدراتي المحققة لأهدافي مع قدرات الآخرين فأني : أ- أجد نوع من الصعوبة في التعامل معهم . ب- أجد لدي القدرة في التعامل معهم بنجاح . ج- أشعر بالإحباط للتعامل مع هذا الموقف .
١١-	أجد أن مؤهلاتي الشخصية في المواقف ذات المنفعة لي :

	أ- تقوم بدور مهم في التفوق فيها . ب- ليس لها أي دور في التأثير فيها . ج- لها دور لا يعود إلا بالفائدة القليلة .
١٢-	إذا تسببت لي مشكلة ذات طابع نفعي مع زميل فأني : أ- أعالجها بمساعدة الزملاء . ب- أرمي بأسبابها للظروف . ج- أمتلك القدرة على علاجها بنفسي .
١٣-	إذا استدعيت للمشاركة مع الآخرين في حل مشكلة أتوقع أن تعود علي بالفائدة فأني : أ- أتردد في حلها . ب- لا أشارك في حلها . ج- أشارك لأجل حلها .
١٤-	إذا أصر شخص متنفذ على حل خاطئ لمسألة ذات نفع لي فأني : أ-أستعين بالزملاء لأقناعه على ترك الحل . ب- أعمل بموضوعية وبمبررات عدة لإيجاد حل مناسب لي . ج- أجاري هذا الشخص فيما يقول .
١٥-	عندما أتناقش مع زملائي في مسألة ذات مصلحة لي فأني أفضل أن : أ- أناقشهم في الحديث لإقناعهم بشتى السبل . ب- أكون مستمعاً لهم . ج- أسايرهم في حديثهم .
١٦-	إذا وجدت نفسي مع الآخرين في موقف محرج ورغم ذلك له منفعة لي فأني: أ- أعترض على ذلك الموقف . ب- أستسلم لذلك الموقف . ج- أحاول استيعاب ذلك الموقف .

١٧-	إذا تعارضت حاجاتي مع حاجات الآخرين فأني أفضل الحل الذي : أ- يلبي حاجاتي . ب- يلبي حاجات الآخرين . ج- يتضمن حاجاتي وحاجات الآخرين .
١٨-	عندما يؤمن الآخرون بأن الحظ وراء الحصول على كافة المنافع فأني : أ-أخالفهم الرأي . ب- أشاطرهم الرأي . ج- أحاول تصحيح هذا المعتقد بموضوعية .
١٩-	عندما أجد أصدقائي يعملون بطريقة محددة تفيدني لحل مشكلة لي فأني : أ- أميل إلى تقليدهم . ب- أبحث بموضوعية عن طرق أخرى أفضل لحلها . ج- أرفض العمل بها .
٢٠-	إذا صدر مني قراراً غير صحيح تجاه مسألة ذات فائدة لي فأني : أ- أشعر بالندم . ب- لا أبالي بالنتائج المترتبة على هذا القرار . ج- أحاول دراسته بموضوعية للوصول إلى القرار الصائب .
٢١-	إذا وجدت عدة بدائل لمشكلة ذات طابع له نفع لي فأني أفضل البديل الذي لا يتعارض مع : أ- أهدافي . ب- أهداف الآخرين . ج- أهدافي وأهداف الآخرين .
٢٢-	إذا ما اقتضت مصلحتي أن أدفع أموالاً للآخرين فأني : أ- أدفع تلك الأموال . ب- أتردد في دفع هذه الأموال .

	ج- أتجنب دفع تلك الأموال
٢٣-	عندما اضطر إلى العمل مع من لا أحب من أجل تحقيق أهداف لي فأني : أ- أبتعد ولا أعمل معه . ب- أقاوم مشاعري وأعمل معه . ج- أتصادم معه .
٢٤-	إذا تطلبت مصلحتي مساعدة شخص ما لا يستحق المساعدة من وجهة نظري فأني : أ- أتردد في مساعدته . ب- أعمل على مساعدته . ج- أتجنب مساعدة هذا الشخص .
٢٥-	إذا تطلبت مصلحتي تقديم بعض التنازلات للآخرين فأني : أ- أمتنع عن تقديم تلك التنازلات . ب- أفكر وأتردد فيها . ج- أقوم بتلك التنازلات .
٢٦-	إذا كان عملي يتطلب مني أن تكون الأمور جيدة مع من حولي لتحقيق منفعة لي فأني : أ- أهتم بها كثيراً . ب- لا أهتم بذلك أبداً . ج- أهتم بذلك قليلاً .
٢٧-	إذا تطلبت مصلحتي التصدي لمن هم أعلى مني شأناً فأني : أ- أقوم بذلك بدون تحدي ب- أتردد . لا أقوم بذلك .
٢٨-	أعتمد على المجاملات من أجل تحقيق منفعتي الشخصية .

	أ- قليلاً . ب- كثيراً . ج- حسب الظروف
٢٩-	أرى كل من حولي يحاول البحث عن مصلحته : أ- كثيراً . ب- أحياناً . ج- قليلاً .
٣٠-	يشغل تفكيري زيادة مكاسبي الخاصة : أ- دائماً . ب- قليلاً . ج- لا أهتم بذلك .

ثالثاً : مفتاح التصحيح لأختبار التفكير النفعي ٣..

رقم الفقرة	البديل الصحيح	رقم الفقرة	البديل الصحيح	رقم الفقرة	البديل الصحيح
١	ج	١١	أ	٢١	أ
٢	ب	١٢	ج	٢٢	أ
٣	أ	١٣	ج	٢٣	ب
٤	ج	١٤	ب	٢٤	ب
٥	ب	١٥	أ	٢٥	ج
٦	ج	١٦	ج	٢٦	أ
٧	ب	١٧	أ	٢٧	أ
٨	ج	١٨	ج	٢٨	ب
٩	ج	١٩	ب	٢٩	أ
١٠	ب	٢٠	ج	٣٠	أ

اثر برنامج تدريسي على مهارات التواصل الصفي الشفوي في اداء طلبة التربية العملية في كلية التربية ـ إبن الهيثم جامعة بغداد

د. بسمة محمد
احمد محمد

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث من ان مجال التربية العملية يحتاج دائماً الى التطوير وبما يلبي الأحتياجات المتزايدة الى معلمين مؤهلين، وقد تلمست الباحثة (من خلال اشرافها على الطبة المطبقين) بصفتها عضو هيئة تدريس في كلية التربية/ إبن الهيثم/ جامعة بغداد، ان هناك ضعفاً في أداء الطلبة وقدرتهم على استعمال مهارات الأسئلة الصيفية الشفوية بطريقة سليمة، فضلاً عن ذلك انه لايوجد في بطاقة ملاحظة الأداء (في فترة التطبيق الجمعي) سوى فقرة واحدة تهتم بجانب تقديم مهارة الأسئلة الصفية الشفوية وهي (انه يوزع الاسئلة بين طلبته توزيعاً عادلاً)، وهذا لايكفي للحكم على مدى تقدم طلبة التربية العملية والوقوف على نقاط القوة وكشف نقاط الضعف ومعالجتها وعلى اثر برنامج التربية العملية لهذا الجانب. لذلك جاء هذا البحث للأجابة عن السؤال الأتي:

(هل البرنامج التدريسي المقترح على مهارات التواصل الصفي الشفوي له أثراً في تطوير أداء طلبة التربية العملية..؟)

أهمية البحث:

يعد التعلم عملية اتصال وتواصل بين معلم ومتعلم، وهو ضرورة من ضرورات التربية. وللأتصال عناصر هي: (المرسل، الرسالة، الوسيلة، المستقبل). فالمرسل هو الطرف الذي يصوغ الأفكار والمعلومات التي يسعى الى ايصالها للطرف الأخر، والمستقبل هو العنصر المستهدف من الرسالة. (كفا في، ٢٠٠٨: ٦٩) واذا لم يحصل مايعيق الاتصال بين المرسل والمستقبل، واذا حصل تفاعل بين الطرفين تحو الأتصال الى تواصل. (مرعي ونصر،١٩٩٣: ٩) وللحصول على فهم مشترك بين

المدرس وطلبته، ينبغي على المدرس ان يتحاور ويتناقش ويتفاعل لكي يفهم كل منهما الأخر، وعلى المدرس ان يدرك ان جميع حركاته تعد تواصلاً، ففي ايمائه تواصل، وفي نبراته تواصل، وفي صمته تواصل. (عطية، ٢٠٠٨: ١٠١). وتعد الاسئلة الصفية الشفوية افضل وسيلة اتصال بين المدرس وطلبته (الكبيسي، ٢٠٠٨: ٢١٧)، فهي من الوسائل الأدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها، كما انها تزيد من نشاطه التعليمي وتزيد فعاليته وتحفز تعلمه تحفيزاً مباشراً. (محمد، ١٩٨١: ٢٣٩) . اذ يرى (ديوي) نقلاً عن (مدكور): ان السؤال هو روح العملية التعليمية، بل هو كل شيء فيها. (مدكور ،١٩٧٧: ١٢٠) كما اكدت الابحاث التربوية ان معظم المدرسين يستعملون طريقة الأسئلة التعليمية الصفية في تدريسهم اكثر من أي اسلوب اخر. فقد اظهرت نتائج دراسة (تلبينز) (Talebinezhad 1999)، ان طريقة الأسئلة هي من النشاطات الشائعة في المواقف التعليمية. (Talebinezhd 1999:P 56). ومما يساعد الطلبة على الاندماج في الدرس بحيوية ونشاط قدرة المدرس على الصياغة الجيدة للأسئلة وقدرته على توجيه اسئلة مثيرة وتلقي اجابات الطلبة، لذا تعد هذه القدرة من مهارات التدريس الأساسية. (ألدريج، ٢٠٠٣: ٢٩٨).

فالاسئلة الجيدة تكشف الفروق الفردية بين الطلبة من خلال تلقي اجاباتهم وتساعد على اكتساب الطلبة للمعلومات وتخزينها، فضلاً من انها تستثير عقل الطالب وتحفزه لمواجهة عمق المشكلة، ونوعية الحلول، هذا بالنسبة للطلبة. اما بالنسبة للمدرسين، فأنها تعكس قدرات التدريسي المختلفة في صياغة الأسئلة. Such (Man1972: P 1). وقد ذكر (قطامي): ان ستراتيجية طرح الاسئلة، ضرورة للتعلم الفعال، فهي تركز انتباه المتعلم وتجبره على التفكير في موضوع الدرس. (قطامي واخرون، ٢٠٠٠: ٣٥٢) كما اشارت (التل ومحمد): ان احد معايير

التدريس الجيد هو الأسئلة الجيدة والمدرس الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها، والتي تتضمن عمليات عقلية وتعبيرية. (التل ومحمد، ١٩٨٨: ١) . ولأنجاح عملية التواصل والتفاعل بين المدرس وطلبته، ينبغي عليه ان يتقن هذه المهارة من خلال قدرته على تقبل افكار المتعلمين ومشاعرهم، وصياغة وطرح الأسئلة، وتلقي اجابات الطلبة، واستعمال المثيرات المتنوعة، واساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التفاعل والتواصل، وبخلاف كل ذلك يصعب عليه النجاح في مهمته التعليمية. (عبد اللطيف، ١٩٨٨: ١٣)، (سلامة، ٢٠٠١: ٦٠).

وتشكل التربية العملية عنصراً اساسياً في نظام اعداد المعلمين، اذ بدونها تقل فاعلية المناهج التربوية وتكون غير بناءة. (ناصر، ١٩٩٥: ٥٨) كما انها مرحلة من حياة الطالب . المعلم الدراسية، اذ يتدرب في اثنائها على التدريس وتطبيق ماتعلمه من النظريات والمعارف والأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية. (الخولي، ١٩٩٠: ٩). وترى الباحثة ضرورة اعداد الطالب . المعلم اعداداً سليماً ودقيقاً وفي كافة الجوانب قبل الخدمة لرفع كفاياته الأدائية والمهنية. وتعد مهارات التواصل من اهم الكفايات التي ينبغي عليه اتقانها للنجاح في اداء مهامه التعليمية . التعلمية التي توصف بأنها عمليات تواصل لفظية وغير لفظية. (الفرا، ٢٠٠٤: ٥) بل يجب عليه ان يتقن هذه المهارة الرئيسة قبل تخرجه من الجامعة الى الحياة العملية. (Kevin 2 003:P 1). فقد ذكر (Jingzi & Sandra, 2005) بهذا الشأن " ان من المهم اعداد المدرسين وتأهيلهم على وفق مهارات التواصل للعمل على تطوير مستويات البنية المعرفية لدى المدرسين ولطلبتهم". (Jingzi & Sandra2005: p 34)، وفي السياق ذاته، اشار (الأحمد): "ان مهارة طرح الأسئلة تعد من مهارات التعلم التي يجب ان يتدرب عليها الطالب . المعلم حتى درجة الأتقان". (الأحمد، ٢٠٠٥: ١٨٣)، تكمن اهمية البحث في الجوانب الأتية:

١. تقديم برنامج قد يرقى بمهارتي طرح الأسئلة الصفية الشفوية وتلقي اجابات الطلبة.

٢. قد يفيد التدريسيين في كليات التربية الى وضع برنامج جديد يتعلق بمهارة التواصل الصفي الشفوي يدرس للطلبة لتحسين ادائهم التدريسي في هذا الجانب عند تخرجهم وعملهم في سلك التدريس.

٣. قد تفيد نتائج البحث القائمون على شؤون التربية والتعليم من اجل ارساء قواعد المسيرة التربوية والارتقاء بمستوى اعداد المعلم.

٤. لاتوجد دراسة على المستوى المحلي اهتمت بهذا الجانب الحيوي والمهم على حد علم الباحثة.

اهداف البحث:

يهدف البحث الى تحقيق ما يأتي:

١) بناء بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي الشفوي.

٢) بناء برنامج تدريسي مقترح على مهارات التواصل الصفي الشفوي لطلبة التربية العملية.

٣) التعرف علىاثرتدريب طلبة التربية العملية على مهارات التواصل الصفي الشفوي على وفق البرنامج التدريسي المقترح على ادائهم التدريسي

ولتحقيق الهدف (الثالث)، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

١) لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الأداء التدريسي للطلبة الدين يدرسون وفقا للبرنامج المقترح و الطلبة الدين يدرسون وفقا للبرنامج المعتاد في مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية.

٢) لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الأداء التدريسي للطلبة الدين يدرسون وفقا للبرنامج المقترح و الطلبة الدين يدرسون وفقا للبرنامج المعتاد في مهارة تلقي اجابات الطلبة.

٣) لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الأداء التدريسي للطلبة الدين يدرسون وفقا للبرنامج المقترح والطلبة الدين يدرسون وفقا للبرنامج المعتاد في مهارات التواصل الشفوي ككل (طرح الأسئلة وتلقي الأجابات).

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

١) طلبة التربية العملية في قسم (الكيمياء) بكلية التربية/ ابن الهيثم/ جامعة بغداد . الدراسة الصباحية.

٢) الفصل الأول والثاني للعام الدراسي٢٠٠٨ . ٢٠٠٩,

٣) مهارات التواصل الصفي الشفوي، وهي مهارتي طرح الأسئلة الصفية الشفوية، وتلقي اجابات الطلبة والتي تحددها الباحثة.

مصطلحات البحث:

البرنامج: يعرفه كل من:

(السامرائي وآخرون، ١٩٨٨): منظومة متكاملة من المعارف والمهارات الفكرية والعمليات والخبرات الموجهة، والوسائل الملائمة لتحقيق اهداف العملية التربوية. (السامرائي، ١٩٨٨: ١٣).

(حمدان وحمادي، ١٩٩٥): عدد من النشاطات التعليمية/ التعلمية المقترحة بطريقة تتيح للمستهدفين فرصة التدريب المكثف على عدد من المهارات. (نصر وحمادي، ١٩٩٥: ٢٥٩)

التدريس: يعرفه كل من:

(الفرا، ٢٠٠٤): عملية تشتمل على نشاط تواصلي مقصود ومخطط وهادف، ينفذ في موقف تربوي تعليمي يضم معلماً ومتعلماً ومحتوى تعليمياً بينهما تفاعل خاضع للتقويم المستمر وتغذيه راجعة فورية. (الفرا، ٢٠٠٤: ٤)

(زيتون،٢٠٠٤): نشاط مهني مقصود ومنظم يقوم به المعلم عبر مراحل ثلاث هي التخطيط والتنفيذ والتقويم بغية مساعدة المتعلمين على التعلم وهو نشاط قابل للتحليل والملاحظة والتقويم والتطوير. (زيتون ، ٢٠٠٤ :٨)

التعريف الأجرائي: خطة تتضمن معارف ونشاطات ومهارات تواصلية منظمة ومخطط لها ومقترحة تستهدف الطلبة المطبقين في قسم الكيمياء المرحلة الرابعة لغرض تعريفهم بمهارات التواصل الشفوي (طرح الاسئلة وتلقي الإجابات) في مادة الكيمياء لغرض اعتمادها في مرحلة التطبيق.

مهارات التواصل الشفوي: يعرفها كل من:

١) (Kuiper & Wolf, 1994): "العملية التي تتم بواسطتها تبادل الرسائل بين المرسل والمستقبل". (Kuiper & Wolf-1994: P5)

٢) (مارزانوواخرون،٢٠٠٤) "عملية التفاعل اللفظي بين شخصين او اكثر"(مارزانو واخرون.٢٠٠٤: ١٤٩)

التعريف الأجرائي: هي الاجراءات التي يقوم بها طلبة التربية العملية في الموقف التعليمي، ويظهرون من خلالها استعمالهم لأنماط وستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية الشفوية، وتلقي اجابات الطلبة، بأستعمال السلوك اللفظي، مقترناً بالسلوك غير اللفظي.

الأداء: يعرفه كل من:

(ميخائيل، ١٩٩٥):" السلوك الذي يقوم به الفرد، على ان يكون هذا السلوك مقبولاً ومناسباً ويؤدي الى نتائج موجبة، ويكون هذا السلوك عرضة لأعادة حدوثه." (ميخائيل، ١٩٩٥: ٣٣٧)

ويعرفه (صالح، ١٩٧١):" مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وتكون قابلة للملاحظة والقياس". (صالح ،١٩٧١: ٩)

التعريف الأجرائي:هو السلوك الذي يقوم به طلبة قسم الكيمياء في مادة التربية العملية اثناء الموقف التعليمي مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها على وفق بطاقة الملاحظة التي اعدتها الباحثة لهذا الغرض

التربية العملية: يعرفها كل من:

(**الشيخ**، ٢٠٠٠): العملية التربوية الهادفة الى اتاحة الفرصة امام الطالب المعلم ليقوم بتطبيق المفاهيم والمباديء والمعارف التربوية التي اكتسبها كتطبيق ادائي في المدرسة. (الشيخ، ٢٠٠٠: ١٨٤).

(**الخطايبة وعلي، ٢٠٠١**): برنامج وخبرة هادفة تقدمها كليات العلوم التربوية من خلال قسم المناهج واساليب التدريس كجانب تطبيقي في برنامج اعداد المعلمين، ويهدف الى افساح المجال امام الطالب كي يتعرف على واقع العملية التعليمية من خلال تطبيق مادرسه في المقررات النظرية التخصصية بشكل إدائي وواقعي. (الخطايبة وعلي، ٢٠٠٢: ١٣)

التعريف الأجرائي: برنامج يقدمه قسم التربية في كلية التربية/ ابن الهيثم يتيح الفرصة لتطبيق المعارف التربوية والمهارات التدريسية للطالب/ المطبق في قسم الكيمياء بشكل إدائي في المدرسة.

خلفية نظرية:

يعرف (طلبة، ٢٠٠٧) السؤال الشفوي بأنه: "جملة تبدأ بأداة استفهام توجه الى شخص معين للأستفسار عن معلومة معينة، ويعمل هذا الشخص على الأجابة بما يتفق مع هذه الجملة، ومايتطلبه من استفسار." (طلبة، ٢٠٠٧ : ٦٨)، وللمحافظة على التفاعل الصفي والتواصل بين المدرس والطلبة، تستعمل مهارة الأسئلة التعليمية في غرفة الصف، وفي هذا المجال يمكن ان نميز بين ثلاث مهارت هي :

اولاً: مهارة صياغة الأسئلة.

ثانياً: مهارة طرح الأسئلة.

ثالثاً: مهارة تلقي اجابات الطلبة. (الهويدي،٢٠٠٥: ١٦٨)

مهارة طرح الأسئلة:

يقصد بالمهارة هنا، طريقة توجيه الأسئلة، اذ تؤدي الى انماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة. (نبهان، ٢٠٠٨: ١٧٣) فأستخدام أستراتيجية طرح الأسئلة بفعالية يحافظ على انتباه الطلبة، ويشجعهم على المشاركة المستمرة في الدرس، ولابد ان يتوفر فيهاد مجموعة من الخطوط العامة والتي ينبغي اخذها بعين الأعتبار.

(بوردن، ٢٠٠٥: ١٧٩)، وقد عرف (نبهان، ٢٠٠٨) مهارة طرح الأسئلة على انها: "مجموعة من الأجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، ويظهر من خلالها معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صياغة السؤال)، ومدى استخدامه لجميع انماط الأسئلة واجادته اساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة اجابات الطلبة". (نبهان، ٢٠٠٨: ١٦٨) ومن التعريف السابق، يتضح لنا مدى الترابط والتكامل بين فن توجيه الأسئلة ومعالجة اجابات الطلبة، لذلك تركز الباحثة في بحثها هذا على هاتين المهارتين اذ قد يصاغ السؤال في بعض الأحيان صياغة جيدة، ويقيس مهارات تفكير عليا، الا ان طريقة طرحه قد لاتكون موفقة، او قد يكون تلقي اجابات الطلبة بشكل غير سليم. (الهويدي، ٢٠٠٥: ١٦٩).

تقنيات خاصة بمهارة طرح الأسئلة:

تشير الدراسات، ان تقنيات طرح الأسئلة مسألة لابد منها للمعلمين الذين يرغبون في زيادة قدرتهم على تقويم تعلم الطلبة (خطاب، ٢٠٠٧: ٤١)، وتنمية قدرة الطلبة على الحوار والمناقشة. (مصطفى، ٢٠٠٩: ١٧٨) ومن خلال الأطلاع على الأدبيات، لاحظت الباحثة ان هناك تداخلاً بين مهارة طرح الأسئلة، وبين تلقي اجابات الطلبة، لذلك حاولت ان تفصل بينهما، وان توضح استراتيجيتها بشكل افضل. يحتاج المعلمون عند طرح الأسئلة بعض المهارات، وان يراعوا بعض المباديء والأرشادات والسلوكيات الخاصة بهذه المهارة وهي:

١) **<u>التسلسل في طرح السؤال</u>:** ينبغي ان تكون اسئلة المدرس متسلسلة ومتتابعة فيبدأ بطرح اسئلة من المستوى الأدنى ثم ينتقل الى الأسئلة من المستوى الأعلى، وعلى وفق نمط مرتب، (نبهان، ٢٠٠٥: ١٥٧) وتعد غزارة المادة العلمية لدى المعلم شرطاً مهماً لممارسة هذه المهارة بنجاح، لأن ذلك يمكنه من توزيع الأسئلة وطرحها بشكل متدرج من الأسهل الى الأصعب. (الأحمد ،٢٠٠٥: ١١٨)

٢) **اختيار الطالب:** توجيه السؤال لجميع الطلبة من الصف اولاً، ثم يختار المدرس طالباً للأجابة عنه (الهويدي، ٢٠٠٥: ١٦٩)، ان ذلك يعطي للطلبة وقتاً اطول للتفكير ويزيد من انتباههم، فأذا سميت طالباً للأجابة فهذا يعني ان بقية الطلبة لم ينتبهوا للسؤال، لأنهم يعرفون انهم غير معنيين بالأجابة (بوردن، ٢٠٠٥: ١٨٠)، اما اذا وجهت الأسئلة الى الطلبة بالتسلسل، فهذا يعني ان كل طالب سيركز فقط على السؤال الذي يطرحه المعلم ولايستفيد من الأسئلة والأجابات الأخرى، وهذا يعد سلوكاً غير مرغوب فيه من قبل المعلم.

٣) **يوجه بعض الأسئلة السهلة:** الى الطلبة الذي يكون تحصيلهم الدراسي منخفضاً، كي يستطيعوا الأجابة عنها، فعيد الثقة بأنفسهم. (الهويدي، ٢٠٠٥: ١٦٩)

٤) **توزيع الأسئلة:** هناك ثلاث ستراتيجيات في توزيع الأسئلة شائعة في المواقف الصفية ينبغي على المدرس اتباعها هي:

* ان يوجه الأسئلة الى الطلبة الذين يتطوعون دائماً بالأجابة، على افتراض ان الطلبة الأخرين سوف يتعلمون منهم.

* ان يوجه الأسئلة الى اولئك الطلبة الذين لايرغبون في المشاركة في المناقشة حتى يشجعهم عليها.

* ان يوجه الأسئلة الى كلا الفريقين أي للذين يتطوعون دائماً للأجابة، والى اولئك الذين لايرغبون بالمشاركة، كي يحقق توزيعاً اوسع للأسئلة وهو افضل الستراتيجيات. (الحيلة ،٢٠٠٩: ١٣٤).

٥) **وقت الأنتظار:** اظهرت الأبحاث، ان المدرس ينتظر بعد القاء السؤال مايقدر بثانية واحدة او اقل قبل ان يستدعي طالباً للأجابة، فالمدرس يتوقع من الطلبة ان يجيبوا عن اسئلة الأستيعاب بالسرعة نفسها التي يجيبوا فيها عن اسئلة مستوى التذكر مثلا، ويرى المربون ان وقت الأنتظار ينبغي ان يتراوح بين (٣ . ٥) ثوانٍ وان

استراتيجية طرح السؤال الفعالة تتضمن طرح السؤال، ثم الأنتظار، ثم تحديد الطالب الذي سيجيب عن السؤال، ثم الأنتظار، ثم اعادة توجيه السؤال او تقديم رد الفعل المناسب للجواب. ويرى بعض المربون ان زيادة وقت الأنتظار يؤدي الى:

- تشجيع الطلبة على طرح مزيد من الأسئلة.
- زيادة تفاعل وتواصل الطلبة مع بعضهم بشكل اكبر.
- ظهور تغييرات في اسلوب طرح المدرس للسؤال. (الهويدي ،٢٠٠٥: ١٦٦ . ١٦٨)
- زيادة عدد الاجابات الصحيحة للطلبة.
- ظهور تحسن في تحصيل الطلبة. (خطاب،٢٠٠٧: ٤١)

ويضيف (الحيلة، ٢٠٠٩) بهذا الشأن: "ان زيادة وقت الأنتظار بعد طرح السؤال من (٣ . ٥) ثوان، يساعد في تعزيز ثقة الطلبة في اجاباتهم، ويزيد من عدد الطلبة المشاركين في الأجابات ويتيح للطلبة وقتاً اوسع للتفكير في اجابات اكثر اكتمالاً " (الحيلة، ٢٠٠٩: ١٣٤) ، وبالتالي يساعد المدرس على تقييم اداء طلبته على نحو الأفضل. (الخليفة ،١٩٩٦: ١٢٣)

٦) **اعادة طرح السؤال:** ينبغي على المدرس الا يعيد طرح السؤال اذا قاله بوضوح، لأن ذلك قد يقطع تفكير الطلبة، بل عليه ان يهييء الهدوء اللازم ليواصلوا تفكيرهم (سند، ١٩٨٥: ٣٣) ، واذا استعمل المدرس اسلوب اعادة توجيه السؤال، فأن ذلك يتطلب استعمال اسئلة تقتضي الأجابة عنها سلسلة من الحقائق والمعلومات المترابطة، او اسئلة من النوع الذي يستدعي تفكيراً تباعدياً يعطي مجموعة من الأجابات المقبولة للسؤال من عدد من المتعلمين داخل الصف بصورة ذكية متسلسلة، مثال ذلك:

* المدرس يسأل: من خلال دراستك لنظريات سرع التفاعل الكيميائي، ماهي النظرية التي تعتقد انها اكثر قبول لتفسير سرعة التفاعل الكيميائي؟ (فترة توقف مناسبة) يامحمد..؟!!

محمد: نظرية الحالة الأنتقالية.

المدرس: (توقف).. ماهي محمد..؟ إعادة طرح السؤال..... (علي) أجب عن السؤال

علي: ارى ان نظرية التصادم هي اكثر قبولاً.

المدرس: (توقف).. هل توافق على ذلك يا أحمد...؟ (إعادة طرح السؤال).

احمد: لا أعتقد ذلك.. أنا ارى انها نظرية..... الخ (الخليفة، ٢٠٠٧: ١٤٠)

كما ان هناك مباديء اخرى في تقنيات طرح السؤال منها:

* عدم طرح سؤال جديد مالم تتم الأجابة عن سابقه.
* عدم السرعة في طرح الأسئلة.
* توجيه الأسئلة الى الطلبة المنشغلين بأمور اخرى.
* ان تكون مسموعة من الجميع. (عطية ،٢٠٠٨: ١٠٤)

ومن الضروري الا يسبق السؤال عبارات توحي بالتخاذل والأحباط، مثل:

. الطالب الأول على الصف، هو الذي يجيب على السؤال التالي(نبهان،٢٠٠٨: ١٧٣) ، كما عليه ان يخلط بين وسائل الأتصال اللفظي وغير اللفظي عند الحاجة الى ذلك، كأن يطرح السؤال بأستعمال السلوك غير اللفظي بطريقة فعالة كالأيماءات وتعبيرات الوجه والحركات وما الى ذلك. (عطية،٢٠٠٨: ١٠١)

مهارة تلقي الأجابة:

ذكرنا سابقاً ان مهارة طرح الأسئلة تنمي قدرة الطلبة على الحوار والمناقشة. وينطبق ذات الحال على مهارة تلقي الأجابات التي تنمي القدرة لدى الطلبة على التحدث والأستماع والأنصات. (مصطفى، ٢٠٠٩: ١٧٠)، وعلى المدرس ان يولي اهتماماً لهذه المهارة، اذ تعد قدرة المدرس على تلقي اجابات الطلبة من الكفاءات التعليمية الأساسية التي ينبغي عليه ان يكتسبها وذلك من خلال:

١. **عدم تكرار اجابات الطلبة بأستمرار:** في احيان عدة يتبنى المدرسون هذا الأسلوب للتأكد من ان جميع الطلبة قد سمعوا الأجابة، لكنه يجعل الطلبة في اغلب الأحيان يعتقدون بأنه لاحاجة للأستماع الى اجابة زملائهم، مادام المدرس يكرر الأجابات بأستمرار.

٢. **الأنتقاء العشوائي للطلبة عند الأجابة عن السؤال:** ان هذا الأسلوب يساعد على ابقاء الطلبة اكثر انتباهاً، اذ ان مناداة الطلبة بشكل مألوف ومتكرر، يولد الملل ويحدث الشغب بين الطلبة الذين اجابوا مسبقاً عن احد الأسئلة.

٣. **تشجيع الطلبة من كافة المستويات:** عن طريق اشراك جميع الطلبة في الأجابة عن الأسئلة، وذلك بتخصيص اسئلة بسيطة للطلبة الضعاف لأشعارهم بالنجاح ايضاً (بوردن، ٢٠٠٥: ١٧٩-١٨٠) ، وبذلك تضمن اشراك اكبر عدد ممكن من الطلبة في الأجابة. (عطية ،٢٠٠٨: ١٠٥)

٤. **منع الطلبة الذين يجيبون عن الأسئلة دون أذن:** وتحذيرهم من تكرار ذلك واشعارهم من ان هذا الأسلوب غير مرغوب فيه (Baroody-1993: P109)، كما ينبغي عليه ان يبتعد عن السؤال الذي يستدعي اجابة جماعية، لأنه عندما يجيب الطلبة بصورة جماعية، لايمكن المدرس من تحديد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة، او خاطئة، وايهم لم يجب مطلقاً (نبهان، ٢٠٠٨: ١٨٣)، وترى الباحثة ان هذا الأسلوب يحدث الفوضى داخل غرفة الصف.

٥. **انتباه الطلبة:** تشجيع الطلبة على الأستجابة لأجابات زملائهم والأنتباه عليها، ويمكن تحقيق ذلك بأن يطلب المدرس من احد الطلبة التعليق على اجابة زميله الطالب، فهذا الأسلوب يزيد من الأنتباه لدى الطلبة، ويشجع على التفاعل والتواصل بين الطلبة وزميله. (بوردن، ٢٠٠٥: ١٨٠)

٦. **الأصغاء:** ان التواصل يحتاج الى قدرة في طرح اسئلة مناسبة وقابلية للأصغاء والأستماع بعناية لأجابة الطلبة، سواء من المدرس، او من قبل طلبة الصف، وهذا مايميز المدرس اللامع عن المدرس العادي، فقد عرف (سند) الأصغاء بأنه: "عملية عقلية نشطة تتعلق بقدرات معرفية، انها تتضمن التفكير بمايسمع". (سند، ١٩٨٥: ١٠٥)، فالأسئلة الجيدة والأصغاء الملائم لأجابات الطلبة، يوحي لهم بأننا نحترمهم كأفراد لهم كيانهم الخاص، وتفردهم، فالطلبة الذين يشعرون بأهتمام مدرسيهم، يحققون انجازاً اكاديمياً اعلى، وغالباً لاينصت المعلمون لطلابهم انصاتاً كاملاً، فيقدم الطلبة اجابات سريعة (سند، ١٩٨٥: ١٠-١١)، (بوردن، ٢٠٠٥: ١٦٣)، وقد وجد ان احدى المشكلات التي قد تظهر في المناقشات الصفية هي الأنصراف عن الأصغاء لأفكار الطلبة حينما يتحدثون (Baroody-1993: P109)، لذلك ينبغي الأصغاء بعناية لأجابات الطلبة سواء من المدرس او من قبل الطلبة (الهويدي . ٢٠٠٥: ١٦٩)، فالمدرس الذي يصغي جيدا لما يقوله الطالب عند تقديم اجابته، فهو عند انتهائه فقط سيحاول تقديم اسئلة من اجل مساعدته على مزيد من الأستكشافات، واستخدام تفكيره، بل سيكون أنموذجاً لطلبته في ممارسة هذه المهارة. (سند ،١٩٨٥: ١٠٦). اما من حيث نوعية الأجابات التي يتلقاها المدرس عن أي سؤال يطرحه لطلبته، فهي تتراوح عادة بين:

. الأجابة الصحيحة الكاملة، الأجابة الناقصة، او الصحيحة جزئياً، الأجابة غير الصحيحة (الخاطئة)، العجز التام عن الأجابة. (الخليفة ،٢٠٠٧: ١٤١)، لذلك.. ابتكر المربون اساليب لمعالجة هذه الأجابات وهي:

اولاً: <u>الأجابة الصحيحة الكاملة</u>:

تحتاج من المدرس تعزيزها وذلك بأثابة الطالب والثناء عليه بعبارات لفظية او غير لفظية (الخليفة، ٢٠٠٧: ١٤١)، ويعد الأطراء اللفظي من اكثر الطرائق استعمالاً خلال تلقي الأجابات، على ان ينوع المدرس في طريقة تقديم الأطراء اللفظي بدلاً من تكرار العبارات نفسها دائماً (بوردن، ٢٠٠٥: ١٨٢)، والا يساوي المدرس بين المتعلمين في التعزيز نظراً لتنوع اعمالهم ومستوياتهم المختلفة (الأحمد، ٢٠٠٥: ١٤٨)، مما يشجع المتعلم فتزداد دافعيته الى مزيد من التعلم، على الا يغالي المدرس كثيراً في الأثابة بمناسبة ودون مناسبة، فالمدح اذا استخدم بشكل غير سليم قد يوحي للطلبة بأنطباع مشوه عن قدراتهم وغالباً ما يسبب لهم مشكلات عندما يتقدمون في دراستهم ويدخلون الجامعة، فقد اظهرت بعض الدراسات ان المدرس الذي يرغب في اثابة طلبته من اجل ان يشجع فيهم التفكير الناقد الأبتكاري، او في النشاطات الصفية ذات الطبيعة الاستكشافية ان يقلل من هذه الأثابة قدر الأمكان ولايغالي فيها. (سند ،١٩٨٥: ٣٠-٣٢).

ثانياً: <u>الأجابة الناقصة، او الصحيحة جزئيا</u>:

على المدرس ان يخبر الطالب بالجزء الصحيح من اجابته، ثم يشجعه على تصحيح الجزء الخاطيء بأسلوب تربوي هاديء يجعل الطالب يتوصل بنفسه الى الأجابة الصحيحة، كأن يزوده بمعلومات اضافية تجعل اجابته عن السؤال شاملة ومستوعبة، ويعطي اجابات افضل. (الخليفة، ٢٠٠٧: ١٤٢) كما ان هذه الفترة مهمة جداً للكشف عن الطلبة الذين كونوا بعض المفاهيم الخاطئة. (الهويدي ،٢٠٠٥:

١٧٠) كما ان لتحسين نوعية اجابات الطلبة يستعمل المدرس التلميحات اللفظية او الأسئلة المعدلة بهدف وضوح الأجابة من خلال الأجراءات التالية:

* من يقوم بصياغة السؤال بطريقة مختلفة..!
* ما الذي يمكن ان نضيفه على اجابة زميلكم..!
* هل هناك معلومات اضافية يمكن ان نثري الأجابة..!
* اجابتك صحيحة في الجزء الأكبر منها.. اين يكمن الخطأ فيها..!
* اجابة زميلك قريبة من الصواب.. كيف يمكنك ان تحسنها..!

ثالثا: الأجابات غير الصحيحة (الخاطئة): (الخليفة ،١٩٩٦: ١٢٠-١٣٠)، (قطامي والشديفات، ٢٠٠٩،: ٢٠-٢٣)، ذكر (Chris, 2004)، ان الأجابة عن السؤال امام الزملاء في الصف هو مخاطرة عاطفية كبيرة، لذلك ينبغي ان تسود مناخ الصف روح التعاون والأحترام لأجابة الطلبة من قبل المدرسين والطلبة الأخرين. (Chris,2004:P78)، وعلى هذا الأساس، اذا كانت اجابة الطالب خاطئة، فعلى المدرس الا يسخر من اجابته، فالسخرية توجد الأستياء وتقلل من تقدير الطالب لذاته، وتقلل من قيمة المدرس في اعين الطلبة. (بوردن، ٢٠٠٥: ٣١٩)، بل يفضل ان يعالج خطأ الطالب بأن يوجه اليه اسئلة بسيطة اضافية تتناول معلومات مألوفة حتى يتوصل الطالب بنفسه الى الأجابة الصحيحة، دون اخباره ان اجابته خاطئة. (الخليفة ،٢٠٠٧: ١٤٢)، او يطلب المدرس من الطالب اجابة اكثر دقة او التفكير في اجابة اخرى، حتى يضمن المدرس مشاركة الطالب في الأجابة عن اسئلة اخرى (الهويدي، ٢٠٠٥: ١٦٩)، كذلك ينبغي عليه الا يصحح الأجابات الخاطئة حالاً (نبهان، ٢٠٠٨: ١٧٧)، بل يدع طلبة اخرون يقومون بذلك، وان لم ينجحوا، فعليه ان يحاول اثارة بعض الأفكار والتلميحات من اجل تحقيق ذلك. (سند، ١٩٨٥: ٣٣)

رابعا: العجز التام عن الأجابة: في حالة عجز الطلبة في الأجابة عن سؤال المدرس، ان يطرح سؤالاً اخر (تروبرج واخرون، ٢٠٠٤: ٢٥١)، وتراعي الباحثة هذه المباديء والسلوكيات الخاصة بهاتين المهارتين عند بناء بطاقة الملاحظة، وعند اعداد البرنامج التدريسي لطلبة التربية العملية.

الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي، وجدت بأن دراسات عدة قد اهتمت بمهارات الأسئلة الشفوية، وهي:

١. **دراسة (عبد الله، ١٩٩١):** هدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لطلبة التربية العملية بالدبلوم العام بكلية التربية/ جامعة الأسكندرية، في تنمية مهارة طرح الأسئلة، ومعالجة اجابات الطلبة. وكشفت نتائج الدراسة عن نجاح البرنامج في مدى تحقيق اهدافه، اذ تفوقت المجموعة التجريبية في نمو هاتين المهارتين على المجموعة الضابطة. (عزة ،١٩٩١،: ١-٢).

٢. **دراسة (الشهراني، ١٩٩٣):** هدفت الى تقويم بعض مهارات معلمي العلوم في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية والتصرف بشأن اجابات الطلبة عنها في منطقة (أبها) التعليمية في المملكة العربية السعودية. وقد اظهرت احدى نتائجها ضعف المعلمين في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية، وتصرفهم بشأن اجابات الطلبة فيها، واوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية. (الشهراني، ١٩٩٣: ٢١٥).

٣. **دراسة (موسى، ١٩٩٧):** هدفت الى تنمية مهارات صياغة وتوجيه الاسئلة الشفوية، والتصرف بشأن اجابات الطلبة عنها لدى الطلبة المعلمين من خلال برنامج مقترح اعده (الباحث)، وقياس اثره على اداء هؤلاء الطلبة في التربية العملية تخصص (رياضيات) بكلية التربية/ جامعة المنصورة. وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الأداء. (موسى، ١٩٩٧: ٦٨).

٤. **دراسة (عبيدات ومحمد، ٢٠٠٣):** هدفت الى تحليل مهارة طلبة التربية العملية تخصص (معلم مجال) في جامعة الحسين بن طلال في عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية، في صياغة الأسئلة الشفوية وكيفية توجيهها، والتصرف بشأن اجابات الطلبة عنها. وقد اظهرت النتائج ان طلبة (معلم مجال) يمتلكون مهارة عالية سواء في صياغة وطرح الأسئلة، او التصرف بشأن اجابات الطلبة. (عبيدات ومحمد ،٢٠٠٣: ١٢٣).

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

. اهتمت الدراسات السابقة بمعالجة جانب واحد من جوانب الاسئلة الشفوية، اما تحديدها او تقويمها او تنميتها. اما البحث الحالي فيهتم بتحديد مهارات التواصل الصفي الشفوي، ومن ثم تقويمها.

. اغلب الدراسات التي اعتمدت بطاقة ملاحظة اداء الطالب . المعلم، وضعت للمهارة التدريسية الخاصة بالأسئلة العنوان التالي: (توجيه الأسئلة)، وضم هذا المجال فقرات مقتضبة جداً تداخلت بين صياغة الأسئلة وطرحها، وتلقي الأجابات. اما البحث الحالي، تقوم الباحثة بتصنيف المهارات الأسئلة الصفية الشفوية في بطاقة ملاحظة اداء الطالب . المعلم الى مجالين: مجال طرح الأسئلة، ومجال تلقي اجابات الطلبة، وكل مجال يتضمن عدد من الفقرات التي تعد متطلبات اساسية.

اجراءات البحث:

تم اختيار التصميم التجريبي للمجموعة التجريبية والضابطة ذات الضبط الجزئي.

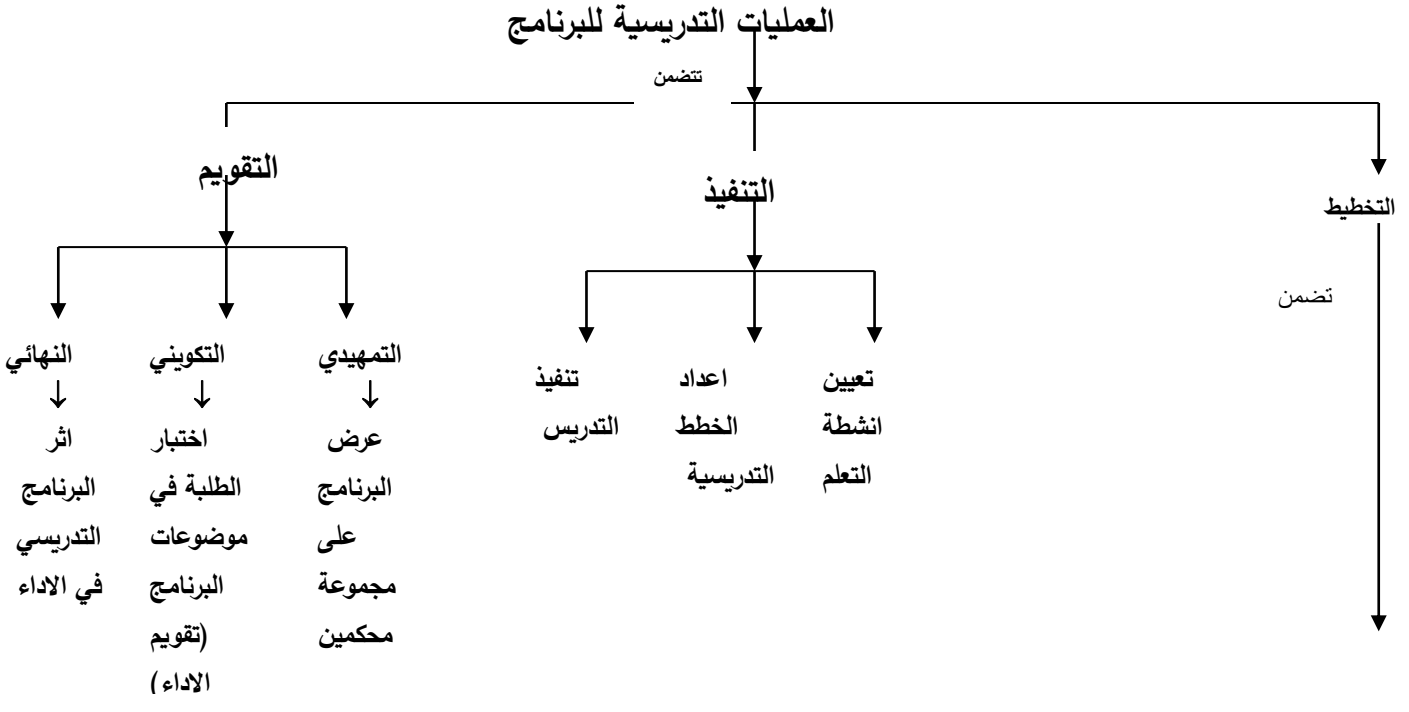
مجتمع البحث:

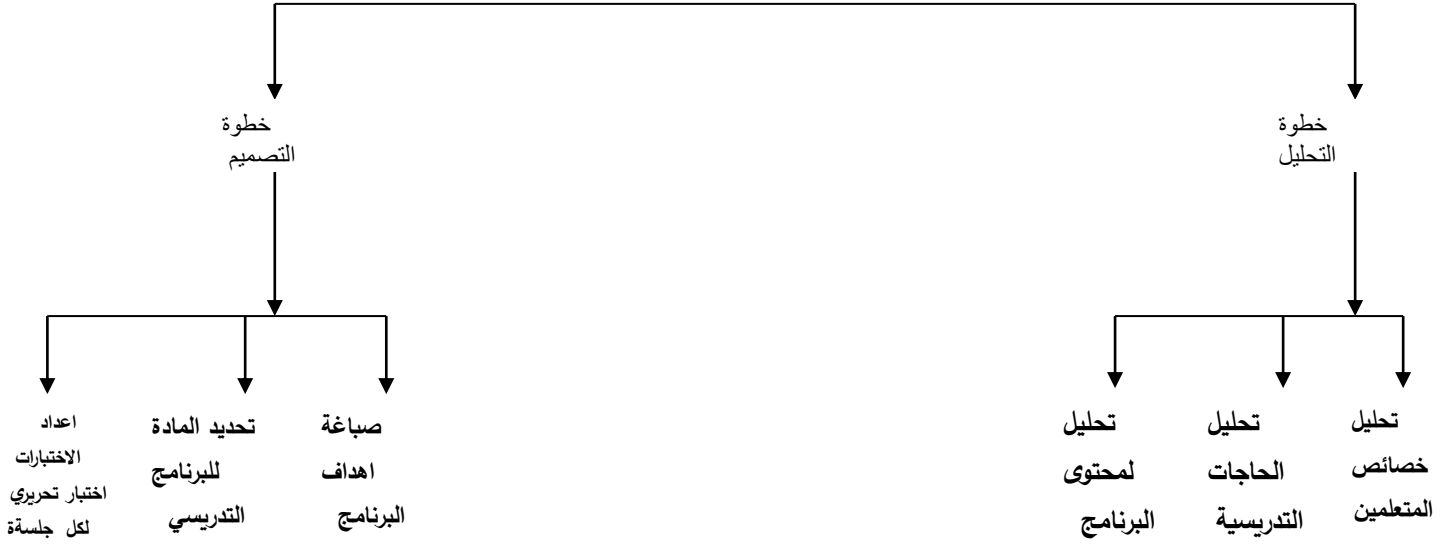
تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الرابعة في قسم الكيمياء في كلية التربية . ابن الهيثم/ جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ الدراسة الصباحية وعددهم (١٦٥) طالب وطالبة.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث عشوائياً اذ بلغ عدد افراد العينة (٨٢) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية و (٤٢) طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة. تمت مكافأتهم ببعض المتغيرات (العمر، مادة المناهج والطرائق، التحصيل العام للمرحلة الثالثة،المستوى التعليمي للابوين)، فضلاً عند اعداد اختبار قبلي خاص بمهارتي طرح الأسئلة وتلقي اجابات الطلبة للتعرف على الخبرة التي يمتلكها المشتركون بالبرنامج اظهرت نتائجه عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين مما يدل على ان الطلبة متكافئون في الخبرة ولهم نقطة شروع واحدة.

بناء البرنامج: تم بناء البرنامج التدريسي كما ورد في المخطط (١)




خطوة التحليل
خطوة التصميم
تحليل خصائص المتعلمين
تحليل الحاجات التدريسية
تحليل لمحتوى البرنامج
صباغة اهداف البرنامج
تحديد المادة للبرنامج التدريسي
اعداد الاختبارات اختبار تحريري لكل جلسة

اداة البحث:

لتحقيق اهداف البحث، قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة تكونت من مجالين احدهما خاص بمهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية ضم (١٠) فقرات، اما المجال الثاني فأختص بمهارة تلقي اجابات الطلبة وضم (١٢) فقرة واعتمد مقياس التدرج الرباعي (عال، متوسط، ضعيف،لايؤدي) بالدرجات (٣، ٢، ١، صفر) على التوالي تم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس وقد اتفقت جميع الأراء على صلاحيتها، اما ثبات البطاقة فقد اختارت الباحثة (١٠) من طلبة مادة التربية العملية في قسم الكيمياء من غير عينة البحث وتم ملاحظتهم بهاتين المهارتين،بمساعدة احدالتدريسيين في التربية العملية وبعد اسبوعين اعيد الاجراء نفسه على العينة نفسها واستخرجت الباحثة معاملات الاتفاق باعتماد معادلة كوبر لحساب نسبة الأتفاق اذ بلغت ٨٥% مما يدل على صلاح البطاقة الملحق (١).

اجراءات تنفيذ التدريس:

١. المجموعة الضابطة:

تم تدريسها بالأسلوب المعتمد والمتفق عليه في تدريس المهارات التدريسية في كلية التربية/ ابن الهيثم.

٢. المجموعة التجريبية:

أ . تزويد الطلبة بمعلومات كافية عن مهارات التدريس التخطيط التهيئة، الغلق، التغذية الراجعة، التعزير، اسلوب تنويع المثيرات، استعمال السبورة، مفهوم التواصل الشفوي، انواع مهارات التواصل الشفوي وتحديداً طرح وتلقي اجابات الطلبة كما ورد في جزء منه من الخلفية النظرية للبحث.

ب. مشاهدة مدرسية يستعمل فيها الطالب بطاقة الملاحظة المعتمدة في الكلية اضافة الى بطاقة الملاحظة التي اعدتها الباحثة في مجالي طرح وتلقي اجابات الطلبة.

ج. تهيئة الطالب/ المتدرب تحضير درس في موضوع من موضوعات الكيمياء اختيرت من المرحلة المتوسطة بحيث يمكن ان تتحقق من خلاله المهارة التدريسية موضع التدريب.

د . تقسيم الطلبة الى خمسة مجموعات متعاونة كل مجموعة تضم (٨) من الطلبة على ان تكلف كل مجموعة بتحضير الدرس الذي يلقيه احد طلبة المجموعة مركزاً اهتمامه على ممارسة مهارة طرح وتلقي اجابة الطلبة، وتوجه الباحثة الطلبة ضمن المجموعة على اعطاء : (اجابات صحيحة، اجابات خاطئة، اجابات ناقصة) للتعرف على رد فعل الطالب/ المتدرب ازاء هذه الأجابات.

هـ . تقويم الباحثة لاداء الطالب/ المتدرب للمهارة عن طريق استعمال بطاقة الملاحظة التي تم اعدادها لهذه الغاية للتعرف على مواطن القوة والضعف في استعمال هذه المهارة.

و . اتباع الخطوات السابقة نفسها مع بقية الطلبة/ المتدربين في المجموعة التجريبية.

وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت (١٠) أسابيع بواقع ٣ ساعات اسبوعياً، تم ملاحظة الطلبة عينة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة للتعرف على اثر البرنامج التدريسي في اداء الطلبة المطبقين اثناء فترة التطبيق الجمعي في النصف الثاني من السنة الدراسية (٢٠٠٨/٢٠٠٩) علماً ان الباحثة اختارت اغلب طلبة عينة البحث مسبقاً لملاحظة ادائهم بنفسها اما بقية الطلبة الذين تعذر على الباحثة ملاحظتهم بنفسها فقد اوكلت مهمة الملاحظة الى تدريسيي المواد التربوية اذ زودتهم ببطاقة الملاحظة التي اعدتها لملاحظة ادائهم. بعد ذلك فرغت الباحثة بيانات بطاقة الملاحظة الخاصة بكل طالب من الطلبة عينة البحث لحساب النتائج،علما"ان الباحثة استبعدت احصائيا"(١١) من طلبة المجموعة الضابطة و(٨) من طلبة

المجموعة التجريبية لتكرار غياباتهم وبذلك اصبح عددالضابطة(٣١) والتجريبية (٣٢).

عرض النتائج ومناقشتها :

اولا: نتائج الفرضية الأولى: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الأحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية، الجدول (١)

جدول رقم (١)
دلالة الفرق بين متوسطي درجات اداء طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة طرح الأسئلة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
طرح الأسئلة	الضابطة	٣١	١٧,٠٣٢	٣,٠٠٥٤	٧,٧٧	دال ا
	التجريبية	٣٢	٢٤,٠٩٣	٤,٠٩٨٥		

قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ٦١=٢

يتضح من الجدول (١) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات اداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة طرح الأسئلة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: نتائج الفرضية الثانية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الأحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة تلقي اجابات الطلبة، الجدول (٢)

جدول رقم (٢)
دلالة الفرق بين متوسطي درجات اداء طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة تلقي اجابات الطلبة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة عند٠,٠٥
تلقي	الضابطة	٣١	١٨,٧٤١٩	٥,٠٧٢٦	٥,٢٠٩	دال

الأجابات	التجريبية	٣٢	٢٤,٨٧٥٠	٤,٢٤٨٣		

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات اداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة تلقي الأسئلة لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثا: نتائج الفرضية الثالثة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الأحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة التواصل الشفوي ككل، الجدول (٣)

جدول رقم (٣)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات اداء طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة التواصل الشفوي ككل

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة عند٠,٠٥
تلقي الأجابات	الضابطة	٣١	٣٥,٧٧٤	٤,٩٣٧	٩,٣٨	دال
	التجريبية	٣٢	٤٨,٩٦٨	٦,١٣٥		

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات اداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة طرح الأسئلة لصالح المجموعة التجريبية في مهارة التواصل الشفوي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج:

اظهرت النتائج وجود فرقاً ذو دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التواصل الصفي الشفوي، وربما يعود ذلك الى:

١. ان ممارسة التدريب على مهارة التواصل الصفي الشفوي بالبرنامج التدريسي (طرح الأسئلة وتلقي الأجابات)، للمجموعة التجريبية قد طور اداء هذه

المهارات مما جعلهم يتمكنون من تلافي الأخطاء التي قد يقعون بها. فقد ذكر (Kevin, 2003) بهذا الشأن: "ان اتقان مهارات التواصل قبل التخرج من الجامعة الى الحياة العملية ينبغي ان يتم ببرامج تدريسية تطور مستويات البنية المعرفية". (Kevin 2003:p 1).

٢. التغذية الراجعة الفورية التي يزود بها طلبة المجموعة التجريبية اثناء عملية تقويم اداء الطالب/ المتدرب للمهارة عن طريق استعمال بطاقة الملاحظة من قبل الباحث والطلبة عينة البحث، كان لها الأثر في تحسين مستوى اداء هذه المهارات.

٣. استعمال بطاقة الملاحظة من قبل الطلبة عينة البحث في المجموعة التجريبية القى الضوء على الفقرات السلوكية لكل مهارة مما جعلهم يتعرفون عليها بشكل افضل ورسخها في اذهانهم مما انعكس على ادائهم التدريسي.

تتفق هذه النتيجة التي مفادها بان البرامج التدريسية لها فاعلية في رفع مستوى اداء طلبة التربية العملية في مهارات التواصل الشفوي مع نتائج الدراسات التي استعملت برامج تدريسية مثل: دراستي (عبد الله، ١٩٩١) و (موسى، ١٩٩٧).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث، توصي الباحثة بما يلي:

١. اعتماد البرنامج المقترح الخاص بمهارات التواصل الشفوي (طرح الأسئلة وتلقي الأجابات) في برامج اعداد المعلم.

٢. اعتماد بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التواصل الصفي الشفوي بمجاليها (طرح الأسئلة وتلقي الأجابات) في التقويم التكويني والنهائي لطلبة التربية العملية في كليات التربية للأرتقاء بمستوى مخرجاتها من خلال الكشف عن نقاط الضعف والقوة في اداء هذه المهارة.

٣. اتاحة الفرصة لطلبة التربية العملية في برامج الأعداد بالتركيز وممارسة مهارات طرح الأسئلة وتلقي الأجابات.

٤. تغيير برامج الأعداد بشكل مستمر بما يتلائم مع الحاجات التدريسية للطالب/ المتدرب.

واستكمالاً للبحث الحالي، تقترح الباحثة اجراء الدراسات الأتية:

١. دراسة أثر برنامج تدريسي مقترح على مهارات تواصل شفوية اخرى مثل: صياغة الأسئلة الصفية الشفوية بأنواعها.

٢. دراسة مماثلة على مجتمع دراسي اخر.

المصادر

اولا: <u>المصادر العربية</u>:

١. الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥): **تكوين المعلمين من الأعداد الى التدريب**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

٢. بوردن، بول آر (٢٠٠٥): **الأدارة الصفية، تكوين بيئة صفية ناجحة**، ترجمة: محمد طالب السيد، ط١، دار الكتاب الجامعي، غزة.

٣. تروبرج، ليزل، وروج بايبي، وجانيت كارلسون بويل، (2004): **تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطبيق الثقافة العلمية**، ترجمة محمد جمال الدين عبد الحميد، وعبد المنعم احمد حسن، ونادر عبد العزيز السنهوري، ود. حسن حامد تيراب، دار الكتاب الجامعي، العين.

٣. التل، شادية احمد، ومحمد مقدادي (١٩٨٢): "دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الأستيعاب القرائي"، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد (٢٠)، المجلد (٦)، الكويت.

٤. حمدان، نصر وحمادي عقلة (١٩٩٥): "برنامج تعليمي في مهارات الأستماع والكتابة، المجلة **العربية للتربية**، المجلد (١٥)، العدد (١)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٥. الحيلة، محمود (٢٠٠٩): **مهارات التدريس الصفي**، ط٣، دار المسيرة، عمان.

٦. خطاب، محمد صالح (٢٠٠٧): **صفات المعلمين الفاعلين (دليل للتأهيل والتدريب والتطوير)**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٧. الخطايبة، ماجد وعلي بن حمد (٢٠٠٢): **التربية العملية، الأسس النظرية وتطبيقاتها**، ط١، دار الشروق، عمان.

٨. الخليفة، حسن جعفر (١٩٩٦): **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، رؤية منهجية جديدة**، دار الكتب الوطنية، بنغازي.

٩. الخليفة، حسين جعفر (٢٠٠٧): **مدخل الى المناهج وطرق التدريس**، ط٢، مكتبة الرشيد، الرياض.

١٠. الخولي، محمد علي (١٩٩٠): **دليل الطالب في التربية العملية**، ط٤، مكتبة صويلح، عمان.

١١. الدريج، محمد (٢٠٠٣): **مدخل الى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

١٢. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣م): **مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ التدريس)**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

١٣. السامرائي، مهدي صالح واخرون (١٩٨٨): **معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد.

١٤. السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٥): "التواصل الرياضي"، **مجلة الصحيفة التربوية والألكترونية**، القاهرة.-http://www mbadr.net/articles/index.asp.

١٥. سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠١): **وسائل الأتصال وتكنلوجيا التعليم**، ط٣، دار الفكر، عمان.

١٦. سند، روبرت وآرثر كارين (١٩٨٥): **الاستجواب الأبداعي واساليب الأصغاء المتحسس**، ترجمة: د. رؤوف عبد الرزاق العاني، ط٢، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.

١٧. الشهراني، عامر (١٩٩٣): "تحليل مهارات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية الصفية وكيفية التصرف بشأن اجابات الطلاب عنها في منطقة أبها السعودية بالمملكة العربية السعودية"، **المجلة العربية للتربية**، المجلد (١٣)، العدد (١).

١٨. الشيخ، عبد الغني (٢٠٠٠): "برنامج مقترح لاعداد مشرف التربية العملية في كلية التربية بجامعة أب"، **المؤتمر العلمي الثاني في جامعة أسيوط**، مجلد (١)، كلية التربية، أسيوط.

١٩. صالح، احمد زكي (١٩٧١): **التعليم، اسسه ومناهجه ونظرياته**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

٢٠. طلبة، ايهاب جودة احمد (٢٠٠٧): **الأتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢١. عبد اللطيف، خيري (١٩٨٨): **خصائص المعلم المهني وكفايته**، دائرة التربية والتعليم، اونروا، يونسكو، عمان.

٢٢. عبدالله، عزة (١٩٩١): "فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملية بالدبلومة العامة في تنمية مهارة طرح الأسئلة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

٢٣. عبيدات، هاني حتمل، ومحمد الطراونة (٢٠٠٣): "تحليل مهارات طلبة التربية العملية (٢) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بأجابات الطلاب"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد الأول، العدد الرابع، جامعة دمشق، دمشق.

٢٤. عطية، حسن علي (٢٠٠٨): **الأستتراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، ط١، دار صفاء، عمان.

٢٥. الفرا، اسماعيل صالح (٢٠٠٤): "تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، القدس.

٢٦. قطامي، يوسف ورياض الشديفات (٢٠٠٩): **اسئلة التفكير الأبداعي(برنامج تطبيقي)**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢٧. قطامي، يوسف، وماجد ابو جابر ونايفة قطامي (٢٠٠٠): **تصميم التدريس**، ط١، دار الفكر، عمان.

٢٨. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨): **طرق تدريس الرياضيات اساليبه أمثلة ومناقشات**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

٢٩. كرس (Chris,Kuriacon,2004): **مهارات التعليم الأساسية**، ترجمة شيرين نوفل، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

٣٠. كفافي، علاء الدين احمد، وهناء مرسي جمال الدين، ووائل عبد الله محمد وصالح بن موسى الضبيان، ووفاء محمد كفافي، وجمال السيد وهدان (٢٠٠٨)، **مهارات الأتصال والتفاعل في عمليتي التعلم والتعلم**، ط٢، دار الفكر، عمان.

٣١. مارزانو، روبرت وآخرون، (٢٠٠٤): **ابعاد التفكير، اطار عمل للمنهج وطرق التدريس**، ترجمة يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب، ط٢، بلا، بلا.

٣٢. محمد، عزت عبد الموجود (١٩٨١): **اساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثقافة، القاهرة.

٣٣. مرعي، توفيق احمد، ونصر محمد العلي (١٩٩٣): **ادارة الصف وتنظيمه**، وزارة التربية والتعليم، صنعاء.

٣٤. مصطفى، فهيم (٢٠٠٩): **تنمية مهارات التفكير (المحاور الأساسية لبناء الشخصية المثالية)**، ط١، دار الصحوة، القاهرة.

٣٥. موسى، فؤاد (١٩٩٧): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن اجابات التلاميذ لدى الطلاب المعلمين"، **رسالة الخليج العربي**، السنة (١٨)، العدد (٦٣).

٣٦. ميخائيل، امطانيوس (١٩٩٥): **التقويم التربوي الحديث**، منشورات جامعة سبها، سبها.

٣٧. ناصر، يونس (١٩٩٥): **تدريب المعلم**، ط٢، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

٣٨. نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨): **الأدارة الصفية والأختبارات**، دار اليازوري العلمية، عمان.

٣٩. الهويدي، زيد (٢٠٠٥): **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

ثانيا: <u>المصادر الأجنبية</u>:

40. Baroody, A.J. (1993): **Problem Solving, Reasoning and Communicating K-8: Helping Children think Mathematically**, Macmillan Publishing Company, New York.

41. Gambrell. L. B (1983): The Occurrence of think-time during reading Comprehension, **Journal of Educational Research**.

42. Jingzi, H., Bruce, N.& Sandra, G. (2005): "Talking Math: Integrating Communication and content Learning in Math A case study of Secondary Mathematics Classroom, **International Journal of Learning,** V (10) P.3705-3729.www. Learning coference.publisher-sit.com.

43. Kevin, Dennis (2003): **Assessing Written & Oral Communication of Senior Projects**, University of Minnesota, Minnesota.

44. Kuiper, C. & Wolf, Morris p. (1994): **Effective communication in Business**, South Western Publishing Co., Ohio.

45. Talebinezhad. MR, (1999): "Effective Question" **Eric/AE Classroom Techniques**.

46. Tuchman, B.W.,: (1978) The condition for Injuring Instructor, **Journal of Research science Teaching**, V (15), N (1).

ملحق (١)

بطاقة ملاحظة مهارة التواصل الصفي الشفوي

المجال الأول: طرح الأسئلة:

ت	الفقرات تتطلب مهارة طرح الأسئلة من المدرس أن	إداء عالٍ ٣	إداء متوسط ٢	إداء ضعيف ١	لايؤدي صفر
١.	يطرح السؤال على جميع الطلبة ثم يختار المجيب.				
٢.	يعطي وقت إنتظار للأجابة لايتعدى (٥) ثا.				
٣.	يوزع الأسئلة للمتطوعين بالأجابة او الذين لايرغبون بالمشاركة.				
٤.	يبتعد عن إعادة طرح السؤال عندما يقوله بوضوح.				
٥.	يمزج بين وسائل الأتصال اللفظي وغير اللفظي عند الحاجة.				
٦.	يتسلسل في طرح الأسئلة من الأسهل الى الأصعب.				
٧.	يوجه بعض الأسئلة السهلة الى الطلبة الضعفاء.				
٨.	يطرح السؤال بشكل مسموع لجميع الطلبة.				
٩.	يطرح السؤال بشكل غير سريع.				
١٠.	يطرح سؤالاً جديداً بعد ان تتم الأجابة عن سابقه.				

المجال الثاني: تلقي الأجابات:

ت	الفقرات تتطلب مهارة تلقي الأجابات من المدرس ان	إداء عالٍ ٣	إداء متوسط ٢	إداء ضعيف ١	لايؤدي صفر
١.	يبتعد عن تكرار اجابة الطالب.				
٢.	ينتقي الطلبة عشوائياً عند الأجابة عن السؤال.				
٣.	يحذر الطالب الذي يجيب عن السؤال من دون إذن.				
٤.	يبتعد عن الأسئلة التي تستدعي اجابة جماعية.				
٥.	يطلب من احد الطلبة التعليق عن اجابة زميله.				
٦.	يصغي بانتباه لأجابة الطالب.				
٧.	يعزز الأجابات الصحيحة.				
٨.	يشجع الطالب على تصحيح الجزء الخاطئ من اجابته.				
٩.	يتجنب تصحيح الأجابات الخاطئة حالاً.				
١٠.	يبتعد عن السخرية من اجابة الطالب الخاطئة.				
١١.	يطرح سؤالاً آخر عند عجز الطلبة عن الأجابة.				
١٢.	يشرك اكثر من طالب في الأجابة الكاملة عن السؤال.				

قياس الخجل لدى طلبة كلية التربية/جامعة البصرة (بناء وتطبيق)

م. د. رياض ناصر رمضان

مشكلة البحث

يعد الخجل ظاهرة طبيعية تبرز في فترات محددة من العمر وتبعاً لظروف خاصة في حياة الشخص وبالتالي نجد ان بعض الاشخاص يخافون من التواجد الاجتماعي من الناس وان الخجل هو احدى الحالات الانفعالية التي قد تصاحب الخوف عندما يخشى الفرد الموقف الراهن المحيط به. وهو اتجاه نفسي خاص وحالة نفسية وانفعالية تتميز بالشعور بالضيق في اجتماع الخجول بالناس بسبب بعض الاعراض الجسمانية، مثل الشعور بالتعرق، احمرار الوجه، وتتوتر العضلات، زيادة ضربات القلب وجفاف الفم، او ارتعاش الصوت.

وقد اوضحت كثير من الدراسات ان مشكلة الخجل او الخوف من المجتمع تظهر بشكل اكبر في مرحلة المراهقة مع احتمال ظهورها قبل هذا السن، وهناك كثير من المتخصصين في الامراض النفسية يؤكدون ان هناك الكثير من الاشخاص يعانون من هذه المشكلة في صمت لاعوام طويلة ولكنهم لا يطلبون المساعدة إلا في حالة تزايد الحالة لدرجة انها قد تسبب بعض المشاكل الكثيرة والأزمات في الحياة حيث ان حالات الخوف من المجتمع هي حالة مزمنة تحتاج لعلاج طويل، وان حوالي نصف المرضى الذين يعانون من هذه المشكلة يعانون ايضاً من بعض المشاكل النفسية (الاخرى) مثل الهلع والاكتئاب.

والخجل يعد من المشكلات الشخصية السيكولوجية التي تحد الفرد عن تحقيق آماله وطموحاته لأنه يمنع الفرد عن تحقيق التوافق الاجتماعي سواء كان هذا التفاعل لفظي أو غير لفظي، (الجبوري، ٢٠٠٢، ص٦).

واذا كان الخجل عائقاً أمام الانسان اياً كان عمله، فإن عمل كلية التربية في إعداد مدرسي المستقبل، تحتاج إلى تجاوز الخجل عند الطلبة قدر الامكان للمضي في هذا الإعداد بحكمة، لذا تتلخص مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن الاسئلة التالية:

١. ماهو مستوى الخجل لدى طلبة الصف الرابع بكلية التربية الذين سينهون دراستهم في الجامعة ليصبحوا مدرسين؟
٢. هل يختلف مستوى الخجل لدى طلبة الصفوف المنتهية بكلية التربية بين الجنسين.
٣. هل للتخصص الدراسي دور في درجة الخجل عند الطلبة.

أهمية الدراسة والحاجة لها: يأتي الانسان في طليعة الموضوعات ذات القيم الكبيرة والتي شغلت العلماء على مختلف اختصاصهم، واصبحت قضية تفهم الفرد لقدراته وامكاناته مسألة مهمة له وللمجتمع طالما ان الهدف النهائي لتنمية المجتمع هو تقدم الفرد (القاضي، ١٩٨٠، ص٧٥).

فالاهتمام بالخجل اهتمام حديث نسبياً مقارنة بغيره من الظواهر النفسية الاخرى ولعل ذلك يرجع إلى عدة اسباب اهمها ان جوانب الخجل كانت بالفعل محل اهتمام العلماء ولكن تحت مسميات وموضوعات اخرى مثل الحساسية والخوف من التواصل الاجتماعي مما دفع الباحثين بدراسة الخجل كمفهوم محدد قائم بذاته (كروزبر، ٢٠٠٩، ص٢٩).

ويعتبر الخجل شكل من اشكال الخوف الذي يتميز بالاضطراب اثناء احتكاك الطفل بالاخرين وهو يستثار بواسطة الناس وليس بالاشياء او الحيوانات او المواقف وان الطفل يخجل لأن الناس غير مألوفين لديه أو لأنهم اكبر سناً منه، او انهم اكثر قوة منه لأنه يجهل استجاباتهم (هرمز وابراهيم، ١٩٨٨، ٣٦٦).

في حين عد البعض الاخر من علماء النفس والاجتماع الخجل مرضاً نفسياً واجتماعياً يسيطر على مشاعر وأحاسيس الفرد منذ الطفولة، ويعمل على بعثرة طاقاته الفكرية كما انه ثمرة شجرة الخوف والقلق، لذا فإنه يشتت امكاناته الابداعية وقدراته العقلية ويشل قدرته على السيطرة على سلوكه وتصرفاته تجاه نفسه وتجاه المجتمع الذي يعيش فيه (غالب، ١٩٧٨، ص١٠).

وتوصل جابر وآخرون ان مشكلة الخجل تقع في مقدمة المشكلات الاجتماعية للطلاب والطالبات في العراق، وأشارت دراسة "وحدة البحوث التربوية والنفسية في القاهرة" الى ان الطالب المراهق يعاني من سيطرة الخجل عند التحدث مع شخص غريب (الكبيسي والجنابي، ١٩٨٣، ص٨٧).

وقد اجرى الباحثون في الكثير من البلدان العديد من الدراسات تناولت طلبة الجامعة سواء كات هذه الجامعة في بلدهم الأصلي أو في بلد آخر للتعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم وأساليبهم في التوافق للحياة الدراسية الجديدة، فقد طبق استفتاء على الطلبة الجدد للتعرف على اهتماماتهم ومشاعرهم والصعوبات التي تواجههم واتضح ان مشكلات التكيف التي تواجههم في هذه المرحلة تتعلق بتكوين العلاقات الاجتماعية والصداقة مع زملائهم، وظهرت مشكلات اقل اهمية تدور حول ابتعادهم عن الاهل، وطبيعة العمل الدراسي والنظم الجامعية (السواد، ١٩٨١، ص٢٣١).

مما تقدم تبين لنا فإن اهمية البحث الحالي تتلخص بما يأتي:

١. تتأتى أهمية البحث من كونه موضوع جدير بالدراسة لأهميته النظرية والعملية فدراسته تمدنا بكثير من الاستبصارات عن العمليات المتضمنة في التفاعل الاجتماعي بين الافراد باختلاف طبيعته ومداه.
٢. إن اهمية دراسة الخجل هو ما يسببه من مشكلات لعدد كبير من الناس باعتباره مصدر أرق في حياتهم ومصدرشعور بالبؤس والتعاسة وعدم الراحة والاستقرار (كروزير، ٢٠٠٩، ص٢٨).
٣. ان الخجل من أكثر اسباب الانسحاب الاجتماعي شيوعاً. ويسهم في تخفيف طموحات الفرد وعزلته وبالتالي عدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعية جديدة.

٤. ان الخجل يمكن ان يتحول بمرور الزمن إلى حالة مرضية، لذا يجب الوقوف عنده والتعرف عليه كي لا يتفاقم ويشتد ويتطور مع مرور الزمن بسبب الضغوط الاجتماعية والمنافسات والانطواء والنزعات الفردية (يحيى،٢٠٠٠، ص١٩٤).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١. قياس مستوى الخجل لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.
٢. التعرف على الظروف في الخجل تبعاً لمتغير جنس الطلبة.
٣. التعرف على الفروق بين الطلبة في مستوى الخجل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (انسانيات-علميات).

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة كلية التربية للاقسام الانسانية والعلمية ومن كلا الجنسين (ذكور-اناث) في جامعة البصرة (٢٠١٠-٢٠١١).

تحديد المصطلحات

١. القياس: عرفه السيد ١٩٧٩ أنه اعداد للظواهر التي نلاحظها بالطريقة التي تيسر لنا تحليل تلك الاعداد وفق قواعد محددة على أن يؤدي هذا التحليل على اكتشاف خصائص الظاهرة التي تخضع للقياس (السيد ١٩٧٩ص٤٨٠).

٢. الخجل Shymess وعرفه كل من:

- سعيد٢٠٠١ انه حالة انفعالية يشعر فيها الفرد بالتوتر والقلق والارتباك اثناء تفاعله الاجتماعي ويتسم بالانسحاب من المجتمع، وتتشابه مشاعر النقص وضعف الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية غير المألوفة عنده (سعيد، ٢٠٠١، ص٩).
- جعفر٢٠٠٧ شعور ينتاب الفرد عند تعرضه لموقف اجتماعي معين يفقده القدر على ان يستجيب استجابة توافقية تجاه الموقف الذي يواجهه (جعفر، ٢٠٠٧، ص٨).

أما التعريف الاجرائي فهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على فقرات مقياس الخجل الذي سيعده الباحث.

وقدفسّرت النظريات النفسية الخجل ومنها:

أولاً: نظرية فرويد : يرى فرويد القلق جزءً من نظام الشخصية عنده، مؤكداً بأنه اساسي ومركزي لنشوء السلوك العصابي والذهاني وافترض فرويد ثلاثة أنواع من القلق تختلف كنتيجة لنوع الموقف الذي تولد عنه وتتباين انواع القلق بدرجة اذاها المحتمل للفرد، وهي القلق الموضوعي والقلق العصابي والقلق الخلقي(فرويد،١٩٥٧).

ثانياً: نظرية ادلر : اعتقد ادلر ان المؤثرات الاجتماعية ذات اهمية اكبر في صوغ الشخصية على ان ضعف الطفولة واتكالها يجلبان الاحساس بالدونية مما يؤدي إلى الشعور بالخجل ومشاعر النقص تنشأ من ضروب العجز التي يعانيها المرء ذاتيا أو

نفسيا كانت أو جتماعية أو ضعف جسمي أو عجز ما، ويؤكد ادلر ان الانسان ليس شرير بطبيعته ومهما تكن اخطاؤه فهي اخطاء تعزى لفهم خاطئ للحياة ويجب ان لا يضطهد بسببها فهو يمتلك القدرة على تعبير الماضي الى غير رجعة وهو حر لأن يعيش بسعادة (السبعاوي، ٢٠٠٥، ص٨٠، شلتز، ١٩٨٣، ص٦٧).

ثالثاً: نظرية هورني: يعد هورني (Horney) الخجل عبارة عن خلق عصابي وان مصدر القدر فيه غير محدد على العكس من فرويد، اذ يعتقد ان مصدر القلق يرجع إلى الصراع من الانا الاعلى للواقع وهو يعتقد بأولوية القلق في الخبرة الشعورية، وحدد هورني مصادر للقلق هي ثلاث عناصر: هي الشعور بالعجز والشعور بالعداوة والشعور بالعزلة، وهذه المصادر بدورها ترتبط بأسباب معينة هي الحرمان من الحب في الاسرة وعدم العدالة بين الاخوة وعدم احترام الطفل (الجبوري، ٢٠٠٢، ص٢٤، صالح، ١٩٨٨، ص٥٢).

رابعاً: نظرية اريكسون: يرى اريكسون ان عملية التطبيع الاجتماعي تمر بثمان مراحل أو أطوار وهو بذلك متأثر بعمق باتجاهات فرويد في هذه المراحل، ويعتبر اريكسون ان كل مرحلة من المراحل تمثل ازمة نفسية تتطلب الحل قبل أن يتمكن الفرد من الانتقال الى المرحلة الثانية بسلام وهكذا تتطلب الحل قبل أن يتمكن الفرد من الانتقال إلى المرحلة الثانية بسلام وهكذا فإن كل فرد له تأريخ فريد وهذا التاريخ يسهم في فهم سلوك الفرد الحاضر. (توق وعدس، ١٩٨٤، ص١٢٨)

خامساً: النظرية السلوكية: يعتقد السلوكيون ان الفرد يتعلم الخجل من خلال تفاعله مع البيئة. ان معظم السلوكيات معلمة باستثناء الانعكاسات، وعندما تحدث العلامة الوظيفية بين المبكر في البيئة واستجابة الفرد يحدث التعلم. ومن وجهة نظرهم ان السلوك السوي وغير السوي متعلم من خلال الخبرات التي تعلمها الفرد سابقاً من حيث الفاشل اذ العنوان التي حصل عليها الفرد من تلك الخبرات.

١. الفشل في اكتساب او تعلم سلوك مناسب.
٢. تعلم اساليب سلوكية غير مناسبة أو غير مرضية.
٣. مواجهة الفرد لمواقف متناقضة لا يستطيع معها الفرد اتخاذ ضرر مناسب.
٤. ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة.

سادساً: نظرية السمات الخجل مصطلح شائع يستخدم لوصف المزاج وهو عنصر من عناصر الشخصية كما وضح كأقل تأكيداً قويا على القلق والخجل كجانب من جوانب الشخصية بسبب النتائج الضارة التي يمكن أن يدفعها على الوظائف العقلية والجسمية وكما ينظر إلى القلق على انه حالة من حالات الوجود وانه سمة من سمات الشخصية، وهذا يعني اننا نعيش درجات مختلفة من القلق بشكل مزمن خفي هذه الحالة يكون القلق عاملاً او سمة من سمات شخصياتهم وقد ضعف كاتيل (Cattell) السمات إلى نوعين هما: السمات المشتركة او العامة والتي يعتقد بوجودها لدى كل شخص وبدرجات متفاوتة وارجع سبب وجودها الى العوامل الوراثية.

والنوع الثاني هو السمات المتفردة والتي تكون موجودة عند بعض الاشخاص وتكون خاصة بهم وارجع كايل سمة الخجل الى السمات المشتركة وينظر كاتيل الى المراهقة والتي تستخرج نظره من عمر (١٤-٢٣ سنة) على انها المرحلة الاكثر مشاكلاً والاكثر ارهاقاً الى النمو ان حوادث الاضطرابات العقلية والعصاب والجنوح تبرز الاضطرابات بحدة من خلال هذه القدرة ويظهر كثير من الصراع حول دوافع الاستقلالية التي تأكد للذات والجنس. (شلتز، ١٩٨٣، ص٣٥٢-٣٥٤)

سادساً: نظرية البورت

يعد البورت نظام فسيولوجي عصبي داخل الفرد ذاته ومع انه يدرك اننا لا نستطيع ان نصف سمات الشخصية بتعبيرات فسيولوجية الا انه لديه الامل بأن اخصائي الفسيولوجيا العصبية سيتوصل يوماً الى ذلك كما يعرف السمة بأنها بناء نفس عصبي.

وقد عرض البورت ثلاثة انواع رئيسية.

Cardinal ومركزية Central وثانوية Secondary. فأما السمة الرئيسية سمة شاملة عامة ومؤثرة بشكل خارق بحيث انها تسمى كل جانب من جوانب حياة الشخص، فالسمة الرئيسية مؤثرة جداً بحيث انها تسيطر على الشخص كل فعل بتأثرها. لقد سمي البورت سمة كهذه شغفاً حاكماً أو "عاطفة سائدة" وأعطى أمثلة لذلك بالسادية Sadism والشوفينية Chauvinism (شلتز، ١٩٨٣، ص٢٤٩).

سابعاً: النظرية المعرفية

يرى علماء الاتجاه المعرفي ان الناس يتعلمون من خلال التفكير في المواقف ومن خلال ادراك هذه المواقف وتفسيرها وخبرة الناس تجاهها وعليه الناس ليو كمختلف سلبية للاحداث. ولكن ما يفكر به هؤلاء ينعكس من خلال سلوكهم وخاصة عندما يكون تفكيرهم خاطئ وغير عقلاني ويشر ميشل وسكوت بأن للمهارة وقلة المعرفة دورٌ في عملية التعلم أو عدمه وبغير البس ومايكنسوم ان تفكير الفرد وحديثه الداخلي له دور كبير في عملية التعلم لسلوكيات بإيجابية.

وقد تناولت دراسات عديدة الخجل وقياسه، منها :

١-دراسة الرديني(١٩٨١) : واهم اهداف البحث قياس الخجل لدى طالبات كلية التربية جامعة قطر، وطالبات المرحلة الثانوية في قطر، وتكونت عينة البحث من

(١٠٠) طالبة في مرحلة الدراسة الثانوية وطالبات كلية التربية في قسم علن النفس والاجتماع.

وكانت اداة البحث بناء مقياس للخجل بالاعتماد على استفتاء ودراسات سابقة ومقياس البروفيل الشخصي.

وتوصلت الدراسة الى ان منخفضات الخجل اكثر اتزاناً وأقل قلقاً وتوتراً عصبياً، ومتوسطات الخجل اكثر اتزاناً وأقل قلقاً وتوتراً عصبياً من مرتفعات الخجل. أما مرتفعات الخجل فانهن يتميزن بارتفاع معدل العصابية وقلة الاتزان الانفعالي. (الرديني، ١٩٨١، ص).

٢-دراسة الكبيسي والجنابي (١٩٨٣): جرى هذا البحث في كلية الاداب جامعة بغداد، وتألف مجتمع البحث من طلبة الصفوف الثالثة في كلية الاداب وعددهم (١٠٤٩) طالباً وطالبة، وبواقع (٥٧٤) طالباً من الذكور و(٤٧٥) طالبة من الاناث وعينة (١٠٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي حسب الجنس والتخصص من طلبة الصفوف الثالثة من قسمي اللغة الانكليزية وعلم النفس وكانت اهم اهداف البحث هي التعرف على ظاهرة الخجل لدى طلبة الصفوف الثالثة تبعاً لمتغير (القسم . التخصص).

اما ادواته فهي مقياس بنش (Binch) الذي قام بتعريبه (رزق جرجيتي) لقياس ظاهرة الخجل، واستخدم الباحثات مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي ومعادلة سبيرمان براون لتحليل بيانات البحث، وكانت أهم النتائج:

- ان درجات الخجل التي حصل عليها قسم اللغة الانكليزية كانت أعلى من درجات الخجل التي حصل عليها طلاب قسم علن النفس، وان الفرق ذو دلالة احصائية عند متوسط دلالة (٠,٠٥).

- ومن أجل المقارنات بين الذكور والاناث في كلا القسمين توصل الباحثان ان عامل الجنس هو العامل المهم في ظاهرة الخل لدى الطلبة.

إجراءات البحث الحالي

لقد تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية . جامعة البصرة المنتظمين بالدراسة في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ ذكوراً واناثاً والبالغ عددهم ٨٣٧ طالباً وطالبة في الصفوف الرابعة بالشكل الذي يظهره الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) اعداد أفراد مجتمع البحث موزعين حسب القسم الدراسي

القسم	المرحلة			
	الرابعة	ذكور	اناث	المجموع
العلوم التربوية	الرابعة	١٥	٣٢	٤٧
الارشاد التربوي	الرابعة	٣١	٢٧	٥٨
الجغرافية	الرابعة	٣٣	٩٣	١٢٦
التاريخ	الرابعة	٢٤	٦٤	٨٨
اللغة العربية	الرابعة	٢٤	٧٦	١٠٠
اللغة الانكليزية	الرابعة	١٠	٧٤	٨٤
الرياضيات	الرابعة	١٣	٢٤	٣٧
حاسبات	الرابعة	٢٢	٢٩	٥١
بايلوجي	الرابعة	٢٠	٧٧	٩٧
الكيماء	الرابعة	٣٢	٤٧	٧٩
الفيزياء	الرابعة	٣٠	٤٠	٧٠
المجموع		٢٥٤	٥٨٣	٨٣٧

وقدجرت عملية اعداد اداة البحث الحالي حسب الخطوات التالية:

١. قام الباحث بالاطلاع على عدد من الادبيات ذات العلاقة بموضوع الخجل وبعض المقاييس السابقة المستخدمة في قياس الخجل ومن هذه الادبيات

والمقاييس تم اعداد صيغ أولية لفقرات يمكن الافادة منها في أداة البحث الحالي.

٢. أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الصف الرابع بكلية التربية/ جامعة البصرة، حاول من خلالها جمع عدد آخر من الفقرات والمواقف المثيرة للخجل لدى أفراد العينة وقد بلغ عدد افراد تلك العينة الأستطلاعية (٦٠) طالباً وطالبة موزعين على الاقسام الدراسية وفقاً للجنس بالشكل الذي بينه الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) (جنس الطلبة والقسم الدراسي: ن=٦٠)

التخصص الدراسي	ت	القسم الدراسي	الجنس		العدد الكلي
			ذكور	اناث	
الانسانيات	١	اللغة العربية	٨	٧	١٥
	٢	الجغرافية	٨	٧	١٥
العلميات	١	علوم الحياة	٨	٧	١٥
	٢	الكيمياء	٨	٧	١٥
المجموع			٣٢	٢٨	٦٠

٣. عن طريق افراد العينة الاستطلاعية والادبيات والمقاييس السابقة تم اختيار (٥٦) فقرة بعد اعادة صياغتها وتوحيدها، وحذف المكرر منها لتكون واضحة المعنى وقادرة على قياس ما وضعت لقياسه.

٤. الصدق الظاهري: وعرضت الفقرات على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكماً من المختصين بالارشاد التربوي والعلوم التربوية والنفسية، وعلى

أساس آرائهم ومقترحاتهم، تم حذف بعض الفقرات ودمج البعض الآخر والابقاء على الفقرات التي حظيت بموافقة (٨٠%) فأكثر من المحكمين لتصبح الاداة بعد هذا الاجراء تضم (٤٠) فقرة وبذلك يكون الباحث قد تحقق من الصدق الظاهري للمقياس.

٥. تم اعداد تعليمات الاجابة والميزان الخاص بالاستجابة للفقرات بطريقة لبكرت، وهو (تنطبق على . أحياناً . لا تنطبق على) ويصحح المقياس باعطاء (درجتين) للاستجابة بـ (تنطبق على) ودرجة واحدة للاستجابة بـ(أحياناً) و(صفر) للاستجابة بـ(لا تنطبق على).

٦. الصدق التمييزي: للتحقق من هذا النوع من الصدق استخدمت طريقة المجموعتين المتطرفتين (دوران، رودني، ١٩٨٥: ١٢٥).

جدول رقم (٣) عينة التمييز موزعة حسب الجنس والقسم الدراسي

التخصص الدراسي	ت	القسم الدراسي	الجنس		العدد الكلي
			ذكور	اناث	
الانسانيات	١	اللغة العربية	١٠	١٥	٢٥
	٢	الجغرافية	١٠	١٥	٢٥
العلميات	١	علوم الحياة	١٠	١٥	٢٥
	٢	الكيمياء	١٠	١٥	٢٥
المجموع			٤٠	٦٠	١٠٠

وقد تم تصحيح استجاباتهم على وفق مفتاح التصحيح واعطاء درجة كلية لكل استمارة ثم ترتيب الاستمارات تنازلياً حسب الدرجة الكلية، وسحب (٢٧) استمارة من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات، يقابلها (٢٧) استمارة من تلك الحاصلة على أدنى الدرجات الكلية. وبعد اجراء عملية تفريغ البيانات عن كل فقرة للمجموعتين العليا والدنيا تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد عن طريق

الحقيبة الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت جميع الفقرات التميز بين الطلبة الحاصلين على درجات عليا واقرانهم الحاصلين على درجات دنيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء فقرتين فقط. ينظر جدول (٤) . وعلى ضوء تلك النتائج حذفت هذه الفقرات لعدم قدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا وهي الفقرتين (١، ٧) ومن ثم اصلح عدد فقرات المقياس بصيغته الذاتية (٣٨) فقرة.

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج الفقرات بطريقة المجموعات المتطرفة

تسلسل الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	تسلسل الفقرة	القيم التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
١.	١,٨٠	غير دالة احصائياً	٢١.	١٠,٩٠	دالة احصائياً
٢.	٤,٥٦	دالة احصائياً	٢٢.	٨,٥٢	دالة احصائياً
٣.	٥,٧٠	دالة احصائياً	٢٣.	٧,٨٥	دالة احصائياً
٤.	٦,١٥	دالة احصائياً	٢٤.	٥,٧٠	دالة احصائياً
٥.	٩,٥٣	دالة احصائياً	٢٥.	٦,٦٤	دالة احصائياً
٦.	٧,٥٩	دالة احصائياً	٢٦.	٤,٥٦	دالة احصائياً
٧.	١,٦٨	غير دالة احصائياً	٢٧.	٦,٨٠	دالة احصائياً
٨.	٣,٣٠	دالة احصائياً	٢٨.	٦,٦١	دالة احصائياً
٩.	٥,٧٠	دالة احصائياً	٢٩.	٥,٢٩	دالة احصائياً
١٠.	٧,٢١	دالة احصائياً	٣٠.	٧,٨٥	دالة احصائياً
١١.	٩,٥٣	دالة احصائياً	٣١.	٥,٧٠	دالة احصائياً
١٢.	٣,٦٠	دالة احصائياً	٣٢.	٤,٢٢	دالة احصائياً
١٣.	٣,٠١	دالة احصائياً	٣٣.	٨,٣٧	دالة احصائياً
١٤.	٥,٢٩	دالة احصائياً	٣٤.	١٠,٨١	دالة احصائياً
١٥.	١٠,٦٩	دالة احصائياً	٣٥.	٦,٢٤	دالة احصائياً

تسلسل الفقرة	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	تسلسل الفقرة	القيم التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
.١٦	١٢,٢٢	دالة احصائياً	.٣٦	٤,٢٢	دالة احصائياً
.١٧	٤,٩١	دالة احصائياً	.٣٧	٩,٥٣	دالة احصائياً
.١٨	٣,٦٠	دالة احصائياً	.٣٨	٦,١٥	دالة احصائياً
.١٩	١,٠٦	دالة احصائياً	.٣٩	٨,٦١	دالة احصائياً
.٢٠	٣,٩١	دالة احصائياً	.٤٠	٦,٦٤	دالة احصائياً

القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للاختبار ذي النهايتين (٢,٠٦)

٧. ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة نيودور ريتشاردسون (دوران، ١٩٨٥، ص١٦٥)، لدرجات (٤٠) طالب وطالبة من أفراد عينة التميز فبلغت قيمة معامل الثبات (٧٨%) وهذا يعني ان المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي.

أما عينة البحث الاساسية فانها شملت (٥٠) طالباً و(٥٠) طالبة، تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصف الرابع بكلية التربية جامعة البصرة موزعين على اربعة اقسام دراسية اثنان منها علمية (علوم الحياة، الكيمياء) واثنتان اخرى انسانية وهي (اللغة العربية والجغرافية) وهم يكونون نسبة (١٢%) من أفراد مجتمع البحث الاصلي البالغ (٨٣٧) طالب وطالبة. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)اعداد افراد العينة الاساسية للبحث موزعين حسب الجنس والقسم الدراسي

التخصص الدراسي	ت	القسم الدراسي	الجنس		العدد الكلي
			ذكور	اناث	
الانسانيات	١	اللغة العربية	١٣	١٣	٢٦
	٢	الجغرافية	١٢	١٢	٢٤

العلميات	١	علوم الحياة	١٣	١٣	٢٦
	٢	الكيمياء	١٢	١٢	٢٤
المجموع			٥٠	٥٠	١٠٠

وقد اجريت المعالجات الاحصائية عند اعداد اداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها وكذلك تحليل نتائج تطبيقها باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبالتحديد الوسائل الاحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بالعدد لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لاغراض تميز الفقرات، وكذلك للتعرف على الفروق في مستوى الخجل لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.
٢. معادلة تيودور ريتشاردسون لاستخراج الثبات.
٣. الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مستوى الخجل بالنسبة لجميع افراد العينة مقارنة بالوسط الفرضي للمقياس.
٤. تحليل التباين الاحادي للتعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية ين افراد العينة باختلاف متغير الجنس والتخصص الدراسي والتي تنقسم إلى أربع فئات.

وفيما يأتي عرض لما توصل اليه البحث من نتائج ومناقشتها وعلى وفق اهدافه:

الهدف الاول: قياس مستوى الخجل لدى طلبة الصف الرابع بكلية التربية.

لتحقيق هذا البحث قام الباحث بقياس مستوى الخجل لدى جميع افراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة، بادخال جميع درجات افراد العينة على مقياس الخجل للبرنامج الاحصائي (SPSS)، فأظهرت النتائج ان متوسط درجاتهم على مقياس الخجل يساوي (٤١,٥٠) بانحراف معياري قدره (٨,٨٠٣) ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات جميع افراد العينة والوسط الفرضي للمقياس البالغة قيمته

(٣٨) تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة فكانت النتائج بالشكل الذي يظهره الجدول (٦)

جدول (٦) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لايجاد الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات جميع أفراد العينة والوسط الفرضي لمقياس الخجل

الوسط الحسابي لدرجات جميع افراد العينة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي لمقياس الخجل	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
٤١,٠٥٠	٨,٨٠٣	٣٨	٣,٤٦٥	الفرق دال احصائيا

القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٩٩) للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٩٨)

يلاحظ الجدول (٦) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت قيمتها (٣,٤٦٥) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة قيمتها (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٩٩) وتشير هذه النتيجة الى وجود فرق دال احصائياً بين المتوسط المحسوب من درجات افراد العينة بشكل عام على مقياس الخجل والوسط النظري للمقياس، ولما كان الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على المقياس اعلى من الوسط الفرضي للمقياس فهذا يعني ان مستوى الخجل لدى افراد العينة من طلبة الصف الرابع بكلية التربية مرتفع مقارنة بالوسط الفرضي.

ويرى الباحث ان هذه النتيجة ربما تعود الى ان التنشئة الاجتماعية للابناء في المجتمع العراقي تعد الشعور بالخجل واحدا من المزايا الشخصية، وترى ان الكثير من المواقف التي يمر بها الانسان مواقف محرجة بالشكل الذي يجعل الفرد يتحرج من ابداء رأيه، ويخجل من انتقاده، ويتجنب الحديث بأمور يفسرها على انها محرجة.. الى غير ذلك ن السلوكيات وصولاً إلى الخجل حتى من المواقف الخاطئة التي يرتكبها الاخرون دون ان يكون للفرد علاقة بهذه الاخطاء.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في مستوى الخجل لدى طلبة الصف الرابع بكلية التربية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور . اناث).

لغرض التعرف على دلالة الفروق في درجات الخجل على وفق متغير الجنس اظهرت نتائج التحليل الاحصائي والوسط الحسابي قيمة للدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الصف الرابع بكلية التربية شملتهم الدراسة والوسط الحسابي للدرجات التي حصلت عليها الاناث من طالبات المرحلة الدراسسية نفسها، من الكلية المذكورة ممن شملتهن الدراسة، فبلغ متوسط درجات الذكور على مقياس الخجل (٣٨,٣٠٠) بانحراف معياري قدره (٧,٨٤٠)، أما متوسط درجات الاناث على المقياس فقد بلغ (٤٣,٥٠٠) بانحارف معياري مقداره(٩,٠٩٦) ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين تم استخدام الاختبار التائي لعينيتين متساويتين بالعدد فكانت النتائج على وفق ما يظهره الجدول (٧).

الجدول (٧) نتائج الاختبارالتائي لعينتين مسقلتين لاختبار الفروق بين الجنسين في مستوى الخجل

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
ذكور	٥٠	٣٨,٣٠٠	٧,٨٤٠	٢,٨١	الفرق دال احصائيا
اناث	٥٠	٤٣,٥٠٠	٩,٠٩٦		

وكانت القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٤٩) للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٢,٠١)

يلاحظ من الجدول (٧) ان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٤٩) عند مستوى حرية (٠,٠٥)، وهذا يشير الى ان الفروق بينا الجنسين في مستوى الخجل دال احصاياً لصالح الاناث، اذ ان متوسط درجات الاناث اعلى من متوسط درجات الذكور، وهذا يعني ان الاناث لديهن مستوى من الشعور بالخجل يفوق اقرانهن الذكور من طلبة الكلية ممن كانوا ضمن عينة البحث الاساسية. ويمكن تفسير ما توصل اليه البحث في هذا البحث بأنه يعود الى ان التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي بشكل عام والعراقي بشكل خاص تركز على الفتيات اكثر من الفتيان في السلوكيات المرتبطة بالخجل، وتعد هذه التربية بعض السلوكيات غير مخجلة بالنسبة للذكور، وتتساهل معهم فيها، في حيث تتشدد مع الاناث في مثل هذه السلوكيات نفسها، مما يجعل المشاعر التي تحملها الفتيات ومستوى الخجل اعلى من مستواها لدى زملائهن الذكور.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى الشعور بالخجل لدى طلبة كلية التربية تبعاً للتخصص الدراسي (انسانيات . علميات).

لمعرفة الفروق في مستوى الشعور بالخجل بين الطلبة الجامعيين من كلية التربية بجامعة البصرة (الصف الرابع) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وباستخدام برنامج (SPSS) استخرج الوسط الحسابي لدرجات طلبة قسمي (الجغرافية واللغة العربية) من افراد العينة ليمثلوا طلبة التخصصات الانسانية، فبلغ (٤٠,٩٦٠) بانحراف معياري مقداره (٧,٣١٥)، مقابل ذلك تم ايجاد الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة من طلبة قسمي (علوم الحياة والكيمياء) ليمثلوا طلبة التخصصات العلمية والذي بلغ (٤١,١٤٠) بانحراف معياري قدره (١٠,١٥١)، تم اختبار الفرق بين المتوسطين

باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد المتضمن في الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). والجدول (٨) يوضح تلك النتائج.

الجدول (٨) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد للتعرف على الفروق بين طلبة كلية التربية في مستوى الشعور بالخجل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
انسانيات	٥٠	٤٠,٩٦٠	٧,٣١٥	٠,٠٩٨	الفرق غير دال احصائيا
علميات	٥٠	٤١,١٤٠	١٠,١٥١		

القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٤٩) للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) =(٢,٠١).

من ملاحظة الجدول (٨) تبين لنا ان متوسط درجات طلبة الاقسام الانسانية مقارب جداً لمتوسط درجات طلبة الاقسام العلمية، لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين من التخصصات في مستوى مشاعر الخجل، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٩٨) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة قيمتها (٢,٠١) بدرجة حرية (٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الشعور بالخجل لدى افراد العينة تبعاً لتخصصاتهم الدراسية العامة.

أما التفسير لهذه النتيجة كما يراها الباحث فإنها بما تعود الى ان التخصص يرتبط بالجانب الدراسي التحصيلي ويؤثر في المتغيرات العقلية، إلا أن انعكاسه على

الجوانب النفسية محدود، فضلاً عن ان الشعور بالخجل قد يكون سمة وليس حالة مما يجعل امكانية تأثير التخصص في رفع مستواه او انخفاضه غير واضح وغير محدد.

التوصيات يوصي الباحث بما يأتي:

١. عدم اختصار العملية التدريسية في الجامعة على التدريس داخل القاعات الدراسية فقط وانها اشراك الطبة على شكل مجموعات متفاعلة فيما بينها داخل المكتبات الجامعية او الزيارات الميدانية.
٢. استخدام طرائق تدريس حديثة تعتمد على اعطاء الطلبة فرصة بالمشاركة الصفية وجعله عامل ايجابي في التعلم وليس الاختصار على سماع المحاضرات وكتابة ملحقاتها من التدريس الجامعية.
٣. زيادة مستوى التفاعل فيه التدريسين والطلبة وتنشيط عملية الارشاد التربوي بإسناد الطلبة كافة على التدريسيين ليتولوا مهام الارشاد النفسي والتربوي لهم مما يسهم بتطوير شخصياتهم ورفع مستوى نموهم النفسي.

المقترحات يقترح الباحث اجراء الدراسات اللاحقة التالية:

١. قياس مستوى الخجل لدى طلبة كليات اخرى في جامعة البصرة أو غيرها من الجامعات العراقية.
٢. مستوى الخجل علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية والشخصية.
٣. العلاقة بين مستوى الخجل لدى طلبة كلية التربية المرحلة الرابعة وعلاقته بدرجة تقيمهم على خبرة التطبيق العملي في المدارس.

المصادر العربية

١. توق، محيي الدين وعدس عبد الرحمن (١٩٨٤)، اساسيات علم النفس التربوي مطبعة جون وايلي وأولاده، انكلترا.

٢. الجبوري، ثالبت حسن، ٢٠٠٢، بناء أداة لقياس الخجل لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة، كلية التربية، جامعة البصرة رسالة ماجستير (غير منشورة).
٣. الرديني، حسين عبد العزيز (١٩٨١)، مقياس الخجل، القاهرة، دار الفكر العربي.
٤. دوران، رودني، ١٩٨٥، أساسيات القياس والتقويم، الاردن، دار الامل، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون.

٥. السبعاوي، فضيلة عرفات،(٢٠٠٥) الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وبعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل، اطروحة دكتوراه كلية التربية.
٦. سعيد، حسين(٢٠٠١)، الارشاد النفسي، اساليبه وفنياته، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٧. السواد، عبد الخضر ناصر(١٩٨١)، مشكلات، مجلة التربية والعلم، العدد (٤) الموصل،
٨. السيد فؤاد البهي (١٩٧٩) علم النفس الاحصائي وقياس الفعل البشري ط(٣)، القاهرة، دار الفكر العربي.
٩. شلتز، دوان(١٩٨٣)، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، مطابع التعليم العالي، جامعة بغداد.
١٠. صالح، قاسم حسين(١٩٨٨) الشخصية بين التنظير والقياس، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد، مطبعة التعليم العالي.
١١. غالب، مصطفى(١٩٧٨)، في سبيل موسوعة نفسية، (تغلب على الخجل)، مكتبة الهلال، بيروت، لبنان.

١٢. فرويد، سيجموند(١٩٥٧)، حياتي والتحليل النفسي، ترجمة مصطفى زبور وعبد المنعم المليجي، مصر، دار المعارف.
١٣. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون(١٩٨٠)، الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، الطبعة الاولى، دار المريخ، الرياض، السعودية.
١٤. الكبيسي، وهيب مجيد، والجنابي يونس صالح(١٩٨٣)، ظاهرة الخجل لدى بعض طلاب كلية الاداب، مجلة التربوي، العددين(٢،١) كلية التربية، جامعة بغداد.
١٥. كروزير، راي(٢٠٠٩)، الخجل، ترجمة أ.د. معتز سيد عبد الله، ، عالم المعرفة)
١٦. هرمز، صباح، حنا وابراهيم يوسف حنا(١٩٨٨)، علم النفس التكويني، الطفولة والمراهقة، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
١٧. يحيى، خولة أحمد(٢٠٠٠)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الاولى، دار الفكر، عمان، الاردن.

العدد (٩٠)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١	فاعلية ستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول المتوسط	أ.د. رعد مهدي رزوقي أحمد لعيبي حسين التميمي	١-٢٨
٢	اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمعتقداتهم اللاعقلانية	أ.م.د. رشدي علي ميرزة الجاف م.د.ريزين ئوميد صديق	٢٩-١١٣
٣	أثر تدريس التاريخ على وفق إستراتيجية مكفرلاند في تنمية التفكير الناقد عند طلاب الصف الثاني المتوسط	أ٠م٠د٠ حيدر خزعل نزال م٠م نصير خزعل نزال	١١٤-١٥٢
٤	نمط الشخصية السائد وعلاقته بالإتجاهات العصابية (مسايرة . عدوان . إنسحاب) لدى طلبة جامعة بغداد	أ.م.د.طالب ناصر حسين القيسي م.د. براء محمد حسن الزبيدي	١٥٣-١٩٧
٥	مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وعلاقتها بالقدرةالقرائية للطلبة	أ.م.د. فدوى عباس مصطفى الباحثة شيماء حسين أكبر	١٩٨-٢١٨
٦	فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في تحصيل مادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط	م.د.زينب عزيز احمد العامر علي ثامر هاني الأسدي	٢١٩-٢٤٤
٧	تأثير كل من إستراتيجية مخططات التعارض المعرفي Cognitive conflict strategy plansوإستراتيجية إتقان التعلم Mastery learning strategyفي نمو مرحلة التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وفي تنمية مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى الطلاب	م.د.عادل كامل شبيب	٢٤٥-٢٨٢
٨	تأثير برنامج إرشادي علاجي في تحسين الأنتاج اللغوي لطفل مزدوج الإعاقة (متلازمة داون وأوتيزم)	د. حليمة سلمان خلف الحمداني	٢٨٣-٣١٤
٩	نموذج روبيرت أينس لتدريس التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق	م.م. أنور صباح محمود	٣١٥-٣٣٢
١٠	تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية في ضوء أهدافه التعليمية	م.عمار إسماعيل خليل	٣٣٣-٤١١
١١	التفكير النفعي لدى موظفي الدولة	م. د. ثريا علي حسين	٤١٢-٤٦٠
١٢	اثر برنامج تدريسي على مهارات التواصل الصفي الشفوي في اداء طلبة التربية العملية في كلية التربية . إبن الهيثم جامعة بغداد	د. بسمة محمد احمد محمد	٤٦١-٤٩٥
١٣	قياس الخجل لدى طلبة كلية التربية/جامعة البصرة (بناء وتطبيق)	م. د. رياض ناصر رمضان	٤٩٦-٥١٧