

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٣

العدد ٩٥

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

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكممة مكمصمة

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

رئفس التحرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

الهفئة الادارفة		
رئفساً	كامل علوان الزبفءف	الاستاذ الدكتور
	صبف شهاب مء	الاستاذ الدكتور
		عضوا
عضوا	لفلف عبء الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتور
عضوا	صاحب عبء مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	سناء مفل ففصل	الاستاذ المساعء الدكتور :

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوًا
عضوًا

كلمة العدد

عزيزي القارئ الكريم .. بين يديك العدد (٩٥) من مجلة العلوم التربوية والنفسية، في الزمن الذي نأمل فيه من الباري عز وجل أن يتغلب الشعب العراقي على المحن والمصاعب والآلام والأزمات التي تمر به ، وفيه تتميز العقول العراقية المبدعة رغم كل الجراحات لتسمو بالفكر ، وتنهض بالمسيرة العلمية بأقلام الباحثين المبدعين ، ودأبهم في مواصلة مسيرة البحث العلمي في الجوانب كافة التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، ومواكبتها لروح التقدم التقاني والعلمي .

وستبقى هذه الأقلام تكتب بحرفية أكاديمية ومهنية عالية ، لنشر كل ما يستجد على صعيد العلم والحضارة وستبقى هذه المجلة سباقاً دوماً في نشر كل ما هو جديد في هذا الميدان .

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

- ان يكون البحث مطبوعاً طباعة ليزيرية ويرفق معه (CD) ، وأن يكون خالياً من الأخطاء اللغوية والطباعية .
- ان يكون موضوع البحث جديداً ولم يسبق نشره ، ويتعهد الباحث بذلك .
- أن يكون البحث سليماً من الأخطاء العلمية والمنهجية ، ويقرر السلامة الخبير العلمي ذو الاختصاص الذي ترسل إليه وتجرى التصويبات ، ثم يعاد البحث إلى سكرتارية التحرير .
- لا يجوز الاعتراض على التقويم ، ولا يجوز المطالبة بكشف أسم الخبير .
- يكون ترتيب البحوث بحسب ما تراه هيئة التحرير وما يتفق وخطة المجلة .
- البحوث التي ترد من خارج العراق ، يُتفق مع هيئة التحرير بشأن أجور النشر .
- تنشر الابحاث كافة في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية .
- يدفع الباحث أجور النشر التي يقررها رئيس التحرير ويستلم وصل بالمبلغ ويعاد المبلغ في حالة عدم نشر البحث ، مستقطع منه أجور التقويم .
- يود الباحث بمستلين من بحثه مجاًناً .
- تعنون المراسلات كافة بأسم رئيسة التحرير – جامعة بغداد / كلية الآداب – قسم علم النفس ، مجمع البريد الطلابي في باب المعظم ، ص ب (٥٩١٠٦) .
- الأفكار الآراء الواردة في البحوث لا تعتبر وجهة نظر المجلة ، علماً أن هيئة التحرير لها حق رفض البحوث التي تراها خارجة عن الضوابط وتعتذر عن النشر ، والتي لا تتسجم مع التوجه العام لاهدافها من خلال بناء قاعدة علمية رصينة بعيدة عن الاهواء والعصبية .

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل
طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص
وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها

م. م. عامر خالد الخالد

أ. د. مولود حمد نبي

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي في مادة الأدب والنصوص، وتنمية دافعتهم لتعلمها، وللتحقق من هدي البحث وضع الباحثان أربع فرضيات صفرية. اعتمد الباحثان تصميم المجموعات المتكافئة، مجموعة تجريبية دُرست وفق إستراتيجية العصف الذهني، وأخرى ضابطة دُرست بحسب الطريقة الاعتيادية، وباالاختبارين القبلي والبعدي لمُتغير الدافعية نحو التعلم، و الاختبار البعدي بالنسبة لمُتغير التحصيل.

اختار الباحثان قصداً مدرسة (زانستي) الإعدادية من بين المدارس الإعدادية في مركز محافظة دهوك، واشتملت عينة البحث (٧٨) طالباً من شعبتين اختيرتا عشوائياً، حيث مثّلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية، ومثّلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة.

وأجرى الباحثان التكافؤ بين طلاب المجموعتين في بعض المتغيرات ذوات العلاقة. وأعدّ الباحثان أداتين، الأولى اختبار تحصيلي اشتمل (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وذات إجابة محددة، وتم التحقق من صعوبة فقراتها وقوتها التمييزية وفعالية البدائل الخاطئة، وكذلك من صدقه وثباته، وكانت الأداة الثانية مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص والذي اشتمل على (٣٢) فقرة، وتم التحقق من صدقه وثباته.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

وبعد الانتهاء من التجربة التي استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً وتطبيق الأدوات، وإجراء التعامل الإحصائي مع البيانات باستخدام الاختبار التائي (T. test)، أظهرت النتائج، التالي:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية العصف الذهني، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا المادة نفسها بحسب الطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية.
٢. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص في الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا بحسب الطريقة الاعتيادية.
٣. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص في الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق إستراتيجية العصف الذهني ولمصلحة الاختبار البعدي.
٤. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص عند طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق إستراتيجية العصف الذهني، ومتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم المادة نفسها لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا بحسب الطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج توصل الباحثان إلى نتائج عدة تؤكد فاعلية استعمال إستراتيجية العصف الذهني في التحصيل والدافعية للتعلم، وقدّما توصيات عدّة.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

الفصل الأول- التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

لقد استنتج الباحثان من خلال استقراء واقع تدريس مادة اللغة العربية للناطقين بغيرها بفنونها وفروعها، ومنها مادة الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية والصف الثاني عشر* منها بخاصة، إلى أنه واقع لا يتحقق في ظله المستوى المطلوب من الأهداف المتوخاة من تعليمها.

ومن خلال استبانات استطلاعية والتقاء الباحثين عدداً من المعنيين والمختصين، وبعض المتابعات الميدانية، وجدا أن هناك عوامل عدة قد تسببت في خلق هذا الواقع، منها ما يتعلق باستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه ووسائله وما أشبه ذلك، فالمنحى السائد المتبع في التدريس لا يجعل الطالب محور العملية التعليمية، ففي الغالب الأعم يكون الطالب سلباً متلقياً غير فاعل ولا نشط، وهذا ما يتعارض مع التربية الحديثة واتجاهاتها المعاصرة التي تنادي في هذا الجانب إلى ضرورة استعمال الاستراتيجيات التدريسية التي تتمحور حول الطالب وتجعله يسهم بفاعلية في أنشطتها وفعاليتها وإجراءاتها، وأن ينتمي إليها ويتفاعل مع ما تعالجه، وهذا أمر من شأنه أن يؤثر إيجابياً في تحصيله وفي رغبته في الاستزادة منها في إثارة دافعيته نحو ذلك، والمحافظة على استمراريتها وتوجيهها حتى تتحقق الأهداف المنشودة، وهذا ما يتمناه الباحثان من استعمال إستراتيجية العصف الذهني في التحصيل وخلق الدافعية للتعلم وتنميتها.

ويمكن تحديد مشكلة البحث، بالسؤال الآتي:

ما أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية دافعتهم لتعلمها.

* يقابل الصف السادس الإعدادي في النظام التعليمي القديم.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من خلال:

- ❖ إنّ بذل أي جهد لتيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بفنونها وفروعها كافة يكتسب أهمية خاصة.
- ❖ إنّ تناول أية إستراتيجية تدريسية تجعل الطالب محور عملية التعلم والتعليم بشكل خاص، والطالب والمدرس معاً بشكل عام، سيكون له أهميته في هذا المجال.
- ❖ إنّ تناول أية إستراتيجية تدريسية ثبت فاعليتها في التحصيل وفي إثارة وخلق الرغبة الدافعية للتعلم ستسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتطويرهما، وهذا ما يتوقعه الباحثان من أن استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الثاني عشر الإعدادي سيساهم في تغيير ما يمكن تغييره من الواقع الحالي لتدريسها باتجاه تحسين تحصيلهم فيها، وخلق مستوى من الدافعية لديهم لتعلمها، وبذا يمكن إفادة المعنيين من الأفراد والجهات .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. التعرف على أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص.
٢. التعرف على أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني عند تدريس مادة الأدب والنصوص في تنمية الدافعية لتعلمها لدى طلاب الصف الثاني عشر.

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرّسون مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية العصف الذهني، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرّسون المادة نفسها بحسب الطريقة الاعتيادية ."

الفرضية الثانية:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص في الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرّسون بحسب الطريقة الاعتيادية ."

الفرضية الثالثة:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص في الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرّسون وفق إستراتيجية العصف الذهني ."

الفرضية الرابعة:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرّسون وفق إستراتيجية العصف الذهني، وبين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرّسون وفق الطريقة الاعتيادية ."

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

١. طلاب الصف الثاني عشر في المدارس الإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة دهوك.

٢. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١)

٣. الموضوعات: (الأدب وتطوره، مدرسة الإحياء، محمود سامي البارودي، جماعة الديوان، مدرسة أبولو، عبد القادر الناصري، مدرسة المهجر، ميخائيل نعيمة)، من كتاب اللغة العربية المقرر للصف الثاني عشر في مدارس إقليم كردستان العراق للسنة الدراسية (٢٠١٠ - ٢٠١١). (حكومة إقليم كردستان العراق، ٢٠١٠: ٩١ - ١٠٧)

تحديد المصطلحات:

❖ إستراتيجية التدريس - Strategy of Teaching:

ويعرّفها، كل من:

❖ سليمان (١٩٨٨)، بأنّها:

" مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المُعدّة مسبقاً". (سليمان، ١٩٨٨: ١٣٠)

❖ الخوالدة (٢٠٠٣) بأنّها:

" مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية، التي يختارها المعلم في ضوء مبادئ وفرضيات بما يتلاءم مع بنية المادة التعليمية، وحاجات التلاميذ، لتحقيق الأهداف التربوية المقصودة من الموقف التعليمي أي (تعلم وعمل) في زمن محدد ". (الخوالدة، ٢٠٠٣: ٢٥)

❖ شبر وآخرون (٢٠٠٥) بأنّها:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

" مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف المنشودة. (شبر وآخرون، ٢٠٠٥: ٢١)

❖ العصف الذهني .. Brain Storming:

ويعرفه، كل من:

❖ (Stevens, 1990)، بأنه:

" نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها، وبالتالي يتطلب تضافر التفكير وخاصة عندما يصعب على الطالب حل المشكلة لوحده ".
(مطالقة، ١٩٩٨: ١٤)

❖ (الجاغوب، ٢٠٠٢)، بأنه:

" استمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين، بمشاركة مجموعة من الناس خلال مدة زمنية وجيزة، ويكون الهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعية لهؤلاء من أجل الوصول إلى أفكار إبداعية لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده ". (الجاغوب، ٢٠٠٢: ١٦٥)

❖ (محمد، ٢٠٠٥)، بأنه:

" توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح ، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار. (محمد، ٢٠٠٥: ٤)

❖ (عطية، ٢٠٠٨)، بأنه:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

" استظهار كل ما في العقل من أفكار حول قضية أو مشكلة ". (عطية، ٢٠٠٨: ٢٢٨)

وبالاستناد إلى التعاريف السابقة لكلٍ من (إستراتيجية التدريس) و(العصف الذهني)، وبما يتلاءم وأهداف البحث، يُعرّف الباحثان إستراتيجية العصف الذهني إجرائياً، بأنها: إجراءات تدريسية لإثارة تفكير طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي تقوم على أساس عرض موضوعات الأدب والنصوص على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهم للتوصل إلى أكبر عدد ممكن من الحلول والأفكار الجديدة، والتي يتم تقويمها في نهاية الدرس وعلى وفق الخطط التدريسية التي يضعها الباحثان.

❖ التحصيل الدراسي.. Academic achievement

ويعرّفه، كل من:

❖ (الزيود وعليان، ٢٠٠٥)، بأنه:

" مدى ما تحقق من أهداف تعلم موضوع سبق للطلاب دراسته، أو تدرب عليه من خلال مشاركته في الأعمال المبرمجة ". (الزيود وعليان، ٢٠٠٥: ٣٩)

❖ (علام، ٢٠٠٠)، بأنه:

" درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحزره أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين ". (علام، ٢٠٠٠: ٣٠٥)

❖ (أبو جادو، ٢٠٠٣) على أنّه:

" مُحصِّل ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم، ليحقق أهدافه، وما يصل إليه الطالب من معرفة تُترجم إلى درجات ". (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٤٢٥)

ويعرّف الباحثان التحصيل إجرائياً بأنه: ما اكتسبه الطالب عينة البحث من معلومات عن الموضوعات الخاضعة للتجربة في مقرر مادة الأدب والنصوص

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

للفصل الثاني عشر الإعدادي بعد دراسته لها، مُقدّرة بالدرجة التي حصل عليها من خلال استجابته عن فقرات الاختبار التحصيلي المُعدّ لهذا الغرض.

❖ الدافعية نحو التعلم .. Motivation towards learning

عرّفها كل من:

❖ جرجس (٢٠٠٥)، بأنّها:

الحافز أو السبب الذي يحثُّ المُتعلِّم على التعلم. (جرجس، ٢٠٠٥: ٢٨٩)

❖ سعيد (٢٠٠٨)، بأنّها:

" حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه، وتُسهم في إيصاله إلى حالة التناغم مع الموقف التعليمي، وتحقيق له التكيف مع البيئة المدرسية". (سعيد، ٢٠٠٨: ١٢٦)

❖ غباري (٢٠٠٨)، بأنّها:

" حالة خاصة من الدافعية العامة، تُشير إلى حالة داخلية عند المُتعلِّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط مُوجّه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلُّم ". (غباري، ٢٠٠٨: ٥٠)

وبالاستناد إلى التعاريف السابقة وبما ينسجم مع أهداف البحث الحالي، يُعرّف

الباحثان الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص إجرائياً، بأنّها:

حالة استثارة داخلية عند الطالب عيّنة البحث تدفعه إلى تعلم مادة الأدب والنصوص والاستمرار فيه حتى يتم تحقيق الأهداف المبتغاة منه، ويُستدل عليها من خلال استجابته عن فقرات (مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص) المُعدّ في الدراسة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

أولاً: خلفية نظرية:

العصف الذهني:

يشير مفهوم العصف الذهني (Brain Storming) على أنه طريقة تستخدم لحفز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين، وهي وسيلة للحصول على أكبر قدر من تلك الأفكار عن طريق مجموعة من الأفراد خلال فترة قصيرة. (مطالقة، ١٩٩٨: ١٤)، إذ أنّ تفكير طالب معين ضمن مجموعة من الطلاب يُساعد على إطلاق قدراته الإبداعية، ويرى (Stein, 1975) في هذا السياق أنّ مجموعة من الطلاب تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها كلّ على حدة، حتى ولو امتلك أحدهم معلومات ومعارف واسعة فانه يمكن لمعلومات شخص آخر أن تمثل له إسهاماً دالاً ضمن المجموعة حتى ولو كانت متواضعة وفردية. (Stein, 1974: 137)

ويُعدّ (Osborn) أول من اكتشف طريقة العصف الذهني عام ١٩٣٨ عندما كان يعمل في شؤون النشر والإعلام، فقد استحدث هذا الأسلوب أساساً من الديانة الهندوسية عندما استعملها معلمو هذا الدين قبل ٤٠٠ سنة، وكانوا يسمونها (براي - بارشانا) وكلمة (براي) تعني الجانب الذي يقع خارج نطاق تفكيرك، أمّا (بارشانا) فتعني السؤال. (عبد نور وشمعون، ١٩٩٤: ٤)

وقد أسس (Osborn) عام ١٩٥٤ مؤسسة للتعليم الإبداعي، إذ استعمل هذه الطريقة في تدريب الأشخاص في مجاميع لحل المشكلات بشكل إبداعي للتوصل إلى حلول جديدة لتلك المشكلات، وقد أكد على أن طريقة العصف الذهني يمكن تطبيقها في أغلب مجالات الحياة بما فيها العملية والإدارية والصناعية. (عزيز، ١٩٩٨: ٢٩) وأطلق على العصف الذهني تعابير عدة، منها: استمطار الأفكار، قدح الذهن، عصف الأفكار، الأسئلة المفتوحة، توارد الأفكار، ويقوم أساساً على تصوير حل المشكلة بأنه موقف به طرفان يتحدّى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

والمشكلة والتي تتطلب حلاً من جانب آخر، ولا بد للعقل أن يلتف حول المشكلة وينظر إليها من أكثر من جانب ويحاول اقتحامها بكل الحيل الممكنة، وهذه الحيل هي الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة، وكل ذلك يشبه العاصفة. (Rawlison, 1981: 36)

المبادئ الأساسية للعصف الذهني:

١. إرجاء التقييم: لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة، لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل، لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

٢. إطلاق حرية التفكير: أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي، وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ، بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريقة قد تنثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

٣. الكم قبل الكيف: أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

٤. البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة، تحويلها وتوليد أفكار أخرى منها، فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك. (عجاج، ٢٠٠٩: ب. ص) إجراءات تنفيذ جلسة العصف الذهني:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

هناك عدة مراحل يجب إتباعها في أثناء حل المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهني وهي:

(١) مرحلة صياغة المشكلة: يقوم المسئول عن جلسات العصف الذهني بطرح المشكلة على الأفراد، وشرح أبعادها وجمع بعض الحقائق حولها بغرض تقديم المشكلة للأفراد.

(٢) مرحلة بلورة المشكلة: وفيها يتم تحديد دقيق للمشكلة، وذلك بإعادة صياغتها وتحديدها من خلال مجموعة تساؤلات، وإن إعادة صياغة المشكلة قد تقدم في حد ذاتها حلولاً مقبولة دون الحاجة إلى إجراء المزيد من عمليات العصف الذهني.

(٣) العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تمت بلورتها: تعتبر هذه الخطوة مهمة لجلسة العصف الذهني حيث يتم من خلالها إثارة فيض حر من الأفكار، وتتم هذه الخطوة مع مراعاة الجوانب الآتية:

- ✓ عقد جلسة تنشيطية.

- ✓ عرض المبادئ الأربعة للعصف الذهني.

- ✓ استقبال الأفكار المطروحة حتى لو كانت مضحكة.

- ✓ تدوين جميع الأفكار وعرضها (الحلول المقترحة للمشكلة).

- ✓ قد يحدث أن يشعر بعض الأفراد بالإحباط أو الملل، يجب تجنب ذلك.

(٤) تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها: تتصف جلسات العصف الذهني بأنها تؤدي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معينة، ومن هنا تظهر أهمية تقويم هذه الأفكار وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

وبذلك يكون العصف الذهني من أهم الاستراتيجيات لتوليد أفكار إبداعية؛ لأنه يعتمد علي أفكار حرة لا تخضع لقيود، وإحدى أهم وسائل حل المشكلات. (الحسيني، ٢٠٠٨: ب. ص)

محاسن العصف الذهني:

هنالك العديد من المحاسن التي يتمتع بها العصف الذهني، ومنها:

بالنسبة للطلاب:

- تشجعهم على طرح الأفكار حول المشكلة قيد النقاش، دون وجل أو خجل.
- تساعدهم على البحث عن الحلول المناسبة.
- تنمي فيهم حب التعاون وتبادل الأفكار.
- تزيد من قدرتهم على التخيل والتفكير في مناحٍ مختلفة.

بالنسبة للمدرسين:

- تُساعدهم على اكتشاف المخزون المعرفي لدى طلبتهم.
- تعينهم على معرفة خلفية الطالب التربوية.
- تتيح لهم التعرف على أساليب تفكير طلبتهم لحل المشكلات.

معوقات العصف الذهني:

شخصت (Amabile) جملة من عوائق التفكير التي تعود إلى أسباب شخصية واجتماعية، أهمها:

١. عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة في التفكير والنظر إلى الأشياء من جانب واحد فقط.

٢. عوائق نفسية تتمثل في الخوف من الفشل أو الضغط الناتج عن العمل الزائد.

٣. عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين.

٤. عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات وقلة المصادر والمعلومات.

٥. عوائق تتعلق بالتسرع بالحكم على الأفكار الجديدة والغريبة. (Locke, 2003: 2)

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

الدافعية للتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي تسعى لتحقيقها، مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي ذا فاعلية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل. هذا وتُعد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين. علماً بأن السلوك المعقد لا ينبعث عادة من حاجة واحدة، أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة.

ومن المشكلات التي يتعرض لها المدرس مع تلاميذه شرودهم عن الدرس، وتحولهم إلى الضيق والتبرم والملل والضجر من الموضوع المقرر، وذلك يرجع إلى أسباب، منها:

- ✚ عدم تمشي المنهاج مع اهتمامات المتعلمين، وحاجاتهم المتجددة، وميولهم.
- ✚ نظام الصف وما يتطلبه من قيود وضوابط.
- ✚ عدم جاذبية البيئة المدرسية بشكل عام، بمكوناتها كلها أو بعضها.
- ✚ جمود المعلم أمام السبورة طيلة الحصة الدراسية بأكملها.
- ✚ النشاطات الروتينية المملة والمتكررة التي تقلل، وتخفف درجة النشاط عند الطلاب.
- ✚ عدم منح المتعلم الفرصة الكافية للتعبير عن آرائه، وأفكاره، ومشاعره بحرية وأمن ونشاط.

- ✚ عدم استعمال استراتيجيات التدريس الفعّالة في شرح المقررات الدراسية.
- (بليغ، ٢٠٠٩: ب. ص)

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

ومن المفضل أن لا يلجأ المدرس إلى العقاب، فقد ثبت بالتجربة أن التعزيز الإيجابي أكثر فاعلية من العقاب في تعديل سلوك الفرد، كما أثبت (سكنر) أن آثار العقاب مؤقتة، وإذا كان لابد من العقاب في بعض الحالات، فيفضل استخدام التعزيز السلبي، أي أسلوب الحرمان من المعززات، كحرمان الطفل من التلفاز، أو الذهاب في رحلة ترويحية، أو من تناول قطعة حلوى، أو إبراز ملامح عدم الرضا، أو الصمت، والعقوبة البدنية مرفوضة رفضاً باتاً من الناحية التربوية والإنسانية، ولا يعاقب الطالب على تدني تحصيله الدراسي. (سعيد، ٢٠١٠: ب. ص)

دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

إن الاهتمام بدوافع المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلم). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين، لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة.

وتعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ في نظر الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين، إذ يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة. وأن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكاناته لاشك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في الدراسة، لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط. (المحيسن، ٢٠٠٥: ب. ص)

إثارة الدافعية للتعلم والتحصيل:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

يُمكن إثارة دافعية الطلبة نحو المقررات الدراسية أو موضوعات التعلم خلال عمليات التدريس من خلال إتّباع إجراءات عدّة، منها:

١. إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم من خلال إثارة الاهتمام والتفكير وطرح أسئلة مثيرة للتفكير بأفكار موضوع التعلم، وإلى غير ذلك.
٢. الحفاظ على استمرارية انتباه الطلبة من خلال تنويع الأنشطة التعليمية والطرائق والأساليب التدريسية والوسائل التعليمية.
٣. تجنب كل المثيرات التي تؤدي إلى تشتيت الانتباه.
٤. إشراك الطلبة في أنشطة الدرس وفعالياته، وبذلك يكون الطالب هو المحور الأساس فعلاً لعمليتي التعليم والتعلم.
٥. استخدام التعزيز الإيجابي وتوفير التغذية الراجعة.
٦. تعزيز ثقتهم بأدائهم ومستوى تقدمهم.
٧. ربط موضوعات التعلم بحياة الطلبة وإدراكهم لأهميتها الوظيفية في حياتهم المستقبلية. (السليتي، ٢٠٠٨: ٢٨٥-٢٨٦)

الدراسات السابقة:

دراسة (السامرائي، ١٩٩٤):

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في كلية التربية- إرشاد تربوي بالجامعة المستنصرية في العراق، إلى تحديد فاعلية طريقة العصف الذهني في تحصيل الطلبة في مادة علم النفس، تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية تضم (١٤) طالبا وطالبة درسوا مادة علم النفس بطريقة العصف الذهني، ومجموعة ضابطة تضم (١٧) طالبا وطالبة درسوا مادة علم النفس بالطريقة التقليدية، وتم التوصل إلى النتائج التالية بعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، كوسائل إحصائية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طلبة المجموعة

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

التجريبية، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طلبة المجموعة الضابطة، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة. (السامرائي، ١٩٩٤: ١- ٥٦)

دراسة (سكيكر، ١٩٩٥):

أجريت هذه الدراسة في سوريا في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٩٩٤- ١٩٩٥)، وهدفت التعرف على فاعلية عدد من الطرائق التفكيرية ومنها العصف الذهني في تحسين تدريس وحدات البيئات الطبيعية للصف الثاني في المرحلة الإعدادية.

اشتملت عينة البحث على (٣٠٠) طالبا وطالبة، وزعت بالتساوي على مجموعتين للريف والمدينة (تجريبية وضابطة)، وأجري التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات. وكانت إحدى أدوات البحث هي اختبار تحصيلي لقياس التحصيل المعرفي البيئي.

أظهرت الدراسة بعد استعمال الاختبار التائي عدة نتائج، منها: وجود فرق دال معنوياً في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود تحسناً في الاتجاهات للمجموعة التجريبية أكثر من الضابطة. (سكيكر، ١٩٩٥)

دراسة (حسين، ١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في كلية الفنون الجميلة ببغداد في العراق إلى الكشف عن أثر استعمال طريقة العصف الذهني في تدريس مادة التصميم في التربية الفنية. تكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي (تجريبية وضابطة)، درست التجريبية وفق العصف الذهني، والضابطة وفق الطريقة الاستقرائية، وبعد اكتمال التجربة التي استمرت (١٠) أسابيع، قام الباحث بتحليل النتائج بواسطة الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، وأظهرت النتائج في قسم منها:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الإبداع لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. (حسين، ١٩٩٦)

دراسة (أحمد، ٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في كلية اللغات بجامعة بغداد في العراق إلى التعرف على فاعلية طريقة العصف الذهني في تعليم الاستيعاب القرائي باللغة الانكليزية لطلبة لمرحلة الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تمّ تدريس التجريبية وفقاً للعصف الذهني، أما الضابطة فدرست وفقاً للطريقة الاعتيادية، وأجري التكافؤ في متغيرات عدة.

أعدّ الباحث برنامجاً للعصف الذهني يتألف من (٥) قطع استيعابية مأخوذة من كتاب (الطلاقة في اللغة الانكليزية)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و الاختبار التائي لعينتين مترابطتين أظهرت النتائج بوجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً وجود فرق ذو دلالة إحصائية ضمن المجموعة التجريبية بين المستوى الواضح والضمني للاستيعاب القرائي لصالح المستوى الضمني.

(Ahmed, 2001: 125- 126)

دراسة (الكيومي، ٢٠٠٢):

طبقت الدراسة في منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان. واقتصرت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (ذكور) خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2001/ ٢٠٠٢، بلغ عددها (١١٢) طالباً، قسموا بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيها تم إعداد نموذج تحضير دروس وحدتين من الكتاب المقرر (تاريخ أوروبا الحديث)، وتم تدريس فصلين (المجموعة التجريبية) بالعصف الذهني بينما درس فصلين (المجموعة الضابطة) بالطريقة التقليدية.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

واستخدم في الدراسة اختبار تورنس للتفكير الابتكاري، وبعد أن تم قياس صدقه وثباته على عينة استطلاعية، وتم ضبط المتغيرات التالية (القدرة على التفكير الابتكاري، الجنس، الجنسية، البيئة المدرسية). واستخدم اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين والعينات المترابطة لفحص أسئلة الدراسة، كما تم استخدام معاملات الارتباط ومعاملات صدق الاتساق الداخلي لقياس صدق وثبات صورتي الإختبار. كانت النتائج كالتالي: تفوقت المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية.

(الكومي، ٢٠٠٩: ١-٧)

دراسة (صالح، ٢٠٠٤):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى التعرف على تأثير برنامج للعصف الذهني على التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبحسب الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من الصف الأول المتوسط، قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالتساوي، وأستخدم اختبار التفكير العلمي والاختبار التحصيلي كأدوات لإجراء الدراسة.

أستخدم تحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه، كوسائل إحصائية، وتوصلت النتائج إلى: وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

(صالح، ٢٠٠٤: ١-١٣٢)

دراسة (الدليمي، ٢٠٠٥):

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الرابع العام في مادة الأحياء في مدينة الموصل.

تألّفت عينة البحث من (٥٤) طالبا وزعوا عشوائيا بين مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بواقع (٢٧) طالبا لكل مجموعة وأجري التكافؤ بين طلاب المجموعتين بالمتغيرات.

استخدمت الباحثة أداتين في البحث، الأولى اختبار التفكير الإبداعي (تورانس) والثانية اختبار تحصيلي من إعداد الباحث. واستخرج الصدق والثبات لكلا الاختبارين كما استخرج القوة التمييزية والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي درست المجموعة التجريبية مادة الأحياء بطريقة العصف الذهني، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية ولمدة (٤١) يوما، وفي نهاية التجربة خضعت المجموعتان إلى اختبار التفكير الإبداعي البعدي واختبار التحصيل الدراسي. وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين والاختبار التائي لعينتين مستقلتين على نتائج استجابات الطلاب وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية. (الدليمي، ٢٠٠٥)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان في أدناه بعض المؤشرات والدلالات المتعلقة بالدراسات السابقة، مع الإشارة إلى بعض جوانب الإفادة منها:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

١: تناولت الدراسات السابقة العصف الذهني باستخدامات مختلفة، وأُخضعت لإجراء التجارب عليها مقررات دراسية مختلفة، في بلدان عدة وبلغات متعددة، وفي مراحل تعليمية شتى وعلى الجنسين وأصول متعددة ومستويات ذكاء وتحصيل مختلفة، وعلى متغيرات عدة منها التحصيل، وتعليم الاستيعاب القرائي، والتفكير العلمي، والتفكير الإبداعي. وهذا يعني أن العصف الذهني محض اهتمام الباحثين، وأنها جديرة بتجريبها على مواد دراسية أخرى، ومنها: مادة الأدب والنصوص.

٢: تراوحت عينة الدراسات ما بين (١٠ - ٣٠٠). والبحث الحالي كانت عينته (٧٨) طالباً.

٣: استعملت تلك الدراسات وسائل إحصائية متنوعة، منها: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، اختبار شيفيه. أما البحث الحالي فسيوظف ما يفيد البحث منها.

٤: وضع الباحثون أدوات تخدم دراساتهم، منها: اختبار للتحصيل، اختبار تورنس للتفكير الأبتكاري. أما البحث الحالي فأعدت له أداتين، الأولى اختبار التحصيل، والثانية مقياس لقياس الدافعية نحو تعلم الأدب والنصوص.

٥: توصلت أكثر هذه الدراسات إلى أنّ للعصف الذهني أثراً إيجابياً في المتغيرات التي تناولتها ومنها (التحصيل)، والدراسة الحالية ستوظف نتائج هذه الدراسات بحسب النتائج التي ستسفر عنها.

٦: لقد أفادت الدراسات السابقة الباحثان في جوانب عدة وبالأخص منهجية البحث وإجراءاته المتعددة.

الفصل الثالث إجراءات البحث:

التصميم التجريبي:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي الذي يُطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة ذوات الاختبار القبلي والبُعدي (فان دالين، ٢٠٠٧: ٤٠٤)، وهو يشمل على مجموعتين، الأولى تجريبية تُدرّس وفق إستراتيجية العصف الذهني، والثانية ضابطة تُدرّس بحسب الطريقة الاعتيادية، كما ويتضمن اختباراً قبلياً وبعدياً للمتغير التابع (الدافعية لتعلم الأدب والنصوص) واختباراً بعدياً فقط للمتغير التابع الآخر (التحصيل). والمخطط التالي يوضح تفاصيل ذلك.

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البُعدي
التجريبية	الدافعية لتعلم الأدب والنصوص	إستراتيجية العصف الذهني	-الدافعية لتعلم الأدب والنصوص
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	- التحصيل الدراسي

مجتمع البحث وعينته:

يبلغ عدد مدارس التعليم الإعدادي النهارية للبنين في مركز محافظة دهوك تلك التي لا يقل عدد شعب الصف السادس الإعدادي فيها عن شعبتين (٩) مدارس، اختار الباحثان قصداً إعدادية زانستي، لتكون مكاناً لإجراء التجربة لأن أحدهما* يعمل مدرساً لمادة اللغة العربية فيها. واختارا منها عشوائياً شعبتين وقاما بتوزيع الطريقتين على الشعبتين عشوائياً أيضاً، فأصبحت شعبة (أ) البالغ عدد طلابها (٤٠) طالباً تُدرّس وفق إستراتيجية العصف الذهني وهي المجموعة التجريبية، وشعبة (ج) البالغ عدد طلابها (٣٨) طالباً تُدرّس وفق الطريقة الاعتيادية المتبعة وهي المجموعة الضابطة، وبسبب عدم وجود أيّ طالبٍ راسبٍ في الصفين، أصبح العدد الكلي لطلاب عينة البحث هو (٧٨). وكما موضح في الجدول رقم (١).

* م. م. عامر خالد

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

جدول رقم (١)

عدد طلاب عينة البحث

الشعبة	المجموعة	إستراتيجية/ طريقة التدريس	عدد الطلاب
أ	التجريبية	إستراتيجية العصف الذهني	٤٠
ج	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	٣٨
المجموع			٧٨

تكافؤ مجموعتي البحث:

أجرى الباحثان التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر بشكل أو بآخر في المتغيرين التابعين، مما قد ينعكس بالتالي على نتائج البحث ودقتها، وتلك المتغيرات هي:

١. المعدل العام للصف الحادي عشر.
٢. درجات اللغة العربية للصف الحادي عشر.
٣. الدافعية لتعلم الأدب والنصوص*. (الملحقين المرقمين ١، ٢)
٤. حاصل الذكاء.
٥. العمر الزمني بالأشهر.
٦. التحصيل الدراسي للآباء.
٧. التحصيل الدراسي للأمهات.

ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين (منسي، ١٩٩٤: ٣٢١)، وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة في كل متغير أقل من قيمتها الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فرق ذي

** سيتم الحديث عن تفاصيل إعداد هذا المقياس لاحقاً.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

دلالة إحصائية في كل تلك المتغيرات، أي أنّ المجموعتين متكافئتان فيها. والجدول رقم (٢) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٢)

نتائج الاختبار التائي للتكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات المحددة

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
غير دالة	المعدل العام للصف الحادي عشر	التجريبية	٦٩,٢	٥,٦٠	٠,٧٣	١,٩٩٥
		الضابطة	٦٨,٣	٥,٢٠		
	درجات اللغة العربية للصف الحادي عشر	التجريبية	٦٢,٨	٩,٢٠	٠,٤٢	١,٩٩٥
		الضابطة	٦١,٩	٩,٧٠		
	الدافعية لتعلم الأدب والنصوص	التجريبية	٦٠,٦٨	٧,١٥	٠,٣٢	١,٩٩٥
		الضابطة	٦٠,١٣	٨,٠٢		
	حاصل الذكاء	التجريبية	٨٧,٩٥	٦,٠٢	٠,٩٠٧	١,٩٩٥
		الضابطة	٨٩,٦١	٥,٩٣		
	العمر الزمني بالأشهر	التجريبية	٢١٠,٧	٧,١٨	٠,١٩٦	١,٩٩٥
		الضابطة	٢١١,٠٤	٨,١٣		
	التحصيل الدراسي للآباء	التجريبية	١٠,٨٥	٤,٨٣	٠,١٥٤	١,٩٩٥
		الضابطة	١١,٠١	٥,٠٤		
	التحصيل الدراسي للأمهات	التجريبية	٨,٥٧	٥,٨٠	١,٢٦١	١,٩٩٥
		الضابطة	٧,١٢	٤,١٩		

أداتا البحث:

يتطلب تحقيق هدفي البحث وفرضياته إعداد أداتين، هما: اختبار التحصيل و مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص.

(١) الاختبار التحصيلي:

أعدّ الباحثان اختباراً لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في المادة الخاضعة للتجربة بحسب الخطوات التالية:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

أ . تحديد المادة التعليمية:

سبق أن حدّد الباحثان في حدود البحث المادة الخاضعة للتجربة، وهي (٨) موضوعات من مادة الأدب والنصوص من المقرر الدراسي اللغة العربية للصف الثاني عشر في مدارس إقليم كردستان العراق للسنة الدراسية ٢٠١٠ - ٢٠١١، وحدّدا عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع.

ب. اشتقاق الأهداف السلوكية وصياغتها:

حلّل الباحثان محتوى المادة الخاضعة للتجربة بالاعتماد على ثلاث مستويات من المجال المعرفي لتصنيف بلوم، وهي: (التذكر، والاستيعاب، والتحليل)، واشتقاقاً (٣٦) هدفاً سلوكياً بواقع (١٤، ١٢، ١٠) هدفاً على التوالي.

ومن أجل التأكد من سلامة الاشتقاق والصياغة والتصنيف عرض الباحثان قائمة الأهداف السلوكية مع نسخة من محتوى المادة على لجنة مُحكّمين من المختصين في مجال التربية وعلم النفس ومدرسي مادة اللغة العربية (الملحق رقم ٣)، وقد أخذ الباحثان بملاحظاتهم وتعديلاتهم وبخصوص صلاحية الهدف من عدمها اعتماداً نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر وذلك بتطبيق معادلة (جي كوبر - j.coper)، (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٧: ٢٣٦)، وقد حظي (٣٠) هدفاً منها وبواقع (١١) أهداف في مستوى التذكر، و(١١) أهداف في مستوى الاستيعاب، و(٨) أهداف في مستوى التحليل بالموافقة، لذا تمّ إبقاؤها في حين لم تحظ (٦) أهداف بالموافقة بهذه النسبة؛ لذا تمّ حذفها (الملحق رقم ٤).

ج. فقرات الاختبار:

في ضوء الأهداف السلوكية المشتقة ومستوياتها التي سبق ذكرها مُفصّلةً، أعدّ الباحثان (٣٠) فقرة اختبارية (أي: لكل هدف سلوكي فقرة إختبارية واحدة، وبواقع

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

(١١) فقرة لمستوى التذكر، ومثلها لمستوي الاستيعاب، و(٨) فقرات لمستوى التحليل)، منها (١٠) فقرة من نوع الصواب والخطأ، و(١٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(١٠) فقرات من ملئ الفراغات. واختار الباحثان هذه الأنواع من الأسئلة؛ لاتصافها بعدة مميزات، منها: الشمولية للمحتوى، والموضوعية في تقدير الدرجة، وقياس أنواع متعددة من الأهداف.

(الداهري، ٢٠٠٨: ٢٧٤)

وقد عرض الباحثان الاختبار مع نسخة من محتوى المادة وقائمة الأهداف السلوكية على عدد من المحكمين من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية واللغة العربية (الملحق رقم ٣)، ووجدوا أنّ الاختبار قد حظي بموافقة الجميع باستثناء بعض الملاحظات والتصويبات ذوات العلاقة بالسبك والصياغة اللغوية والتي أخذ بها الباحثان.

صدق الاختبار:

يُقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أنّ الاختبار الصادق اختبار يقيس ما يُرغب في قياسه لا أن يقيس شيئاً آخر.

(ملحم، ٢٠٠٥: ٢٧٠)

وقد اعتمد الباحثان نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري الذي يدل على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المراد قياسها، وذلك من خلال حُكم فريق من الخبراء والمختصين عليه ظاهرياً (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٧٥). وقد تحقق الباحثان من هذا النوع من الصدق من خلال عرض الاختبار على عدد من المُحكمين والأخذ بآرائهم.

والنوع الآخر الذي اعتمده الباحث هو صدق المحتوى والذي يرتبط بمدى تمثيل الاختبار للمحتوى الراد بقياسه. (علام، ٢٠٠٠: ١٠٧)

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

وقد تحقّق الباحثان من هذا النوع من الصدق من خلال الإجراءات التي قاما بها من اشتقاق الأهداف السلوكية للمحتوى وبناء فقرات الاختبار في ضوءها، ثم عرضاها على لجنة من المُحكّمين والأخذ بأرائهم وملاحظاتهم واعتماد نسبة موافقة (٨٠%) منهم على قبول الفقرة، واستخراج معامل صعوبة فقرات الاختبار وقوتها التمييزية والتحقق من فعالية البدائل الخاطئة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

لغرض التعرف على مستوى صعوبة فقرات الاختبار، وقوتها التمييزية ووضوح الاختبار، وتعليماته والوقت المستغرق طبّق الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً من إعدادية (رياد) بلغت (٣٤) طالباً ممن درسوا مادة الاختبار عينها، وبعد تصحيح الإجابات رُتّبت الدرجات تنازلياً، وقسمت إلى نصفين النصف العلوي (١٧) إجابة، والنصف السفلي (١٧) إجابة.

أ: مستوى الصعوبة:

استخرج الباحثان مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار (الزوبعي وآخران، ١٩٨١: ٧٥)، وتبين أنّها تتراوح بين (٠,٣٨ - ٠,٧٥)، وبما أنّ فقرات الاختبار تُعدّ جيدة إذا تراوح مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (الظاهر وآخران، ١٩٩٩: ١٢٩)، لذا فإنّ فقرات هذا الاختبار هي جيّدة وبمستوى صعوبة مقبول. (الملحق رقم ٥)

ب: القوة التمييزية:

يُقصد بالقوة التمييزية للفقرة قدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا و الدنيا (الزيود وعليان، ٢٠٠٥: ١٢٩)، وبعد استخراج القوة التمييزية للفقرات بتطبيق معادلة مُعامل التمييز (الصمادي والدرايع، ٢٠٠٤: ١٥٦)، تبين أنّها تتراوح ما بين (٠,٣٦ - ٠,٧٠)، وهي تُعدّ فقرات مميزة؛ لأنّ الفقرة تكون مُميزة إذا بلغت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر. (الزوبعي وآخران، ١٩٨١: ٨٠). (الملحق رقم ٥)

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

ج: فعالية البدائل الخاطئة:

إنَّ المقصود من وجود البدائل الخاطئة أو المموهات في اختبار (الاختبار من متعدد) هو جذب الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة إليها من بين طلاب المجموعتين العليا والدنيا، وعندما يكون عددهم في المجموعة الدنيا أكبر من عددهم في المجموعة العليا يُعدّ البديلُ فعّالاً. (العزاوي، ٢٠٠٧: ٨٣).

وبالرغم من أنَّ مُعامل التمييز يُعامل وكأنّه مقياس لقدرة الفقرة على التمييز، إلّا أنَّ في فقرات الاختبار من المتعدد يرتبط بالبديل الصحيح فقط، وبما أنَّ كل بديل خاطئ يُفترض أن يكون جذاباً ويقوم بدوره التمويهى بشكل جيد، لذا يجب أن يكون عدد الطلاب الذين يختارونه في المجموعة الدنيا أكبر من أقرانهم في المجموعة العليا، وإذا حدث العكس ينبغي أن يحذف أو يُعدّل. (دوران، ١٩٨٥: ١٢٦ - ١٢٧). ويُعدّ المُموه مموهاً جيداً وجذاباً إذا كان يُميّز باتجاه معاكس لمُعامل تمييز الفقرة، بمعنى أنَّ الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكثر من الذين اختاروه في المجموعة العليا، و أن لا يقل الفرق عن (٥%). (عودة، ١٩٩٩: ٢٩١)

ومن أجل ذلك قام الباحثان بإحصاء عدد الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا الذين اختاروا البدائل الخاطئة في كل فقرة من فقرات الاختبار، فوجدا أنَّ عدد الطلاب في المجموعة الدنيا الذين اختاروا كل بديل من البدائل الخاطئة كان أكبر من عدد أقرانهم في المجموعة العليا، وأنَّ نسبة الفرق كان أكثر من (٥%)، وهذا يعني أنَّ كل بديلٍ من البدائل الخاطئة في الفقرات كافّة كان جيّداً وجذاباً.

د: وضوح الاختبار وتعليماته:

لقد تبين للباحثان أنَّ فقرات الاختبار و تعليمات الإجابة عنها كانت واضحة ومفهومة للطلاب، وأنَّ (٤٠) دقيقة تُعدّ وقتاً مناسباً للإجابة عنها.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ثبات الاختبار التحصيلي:

يُقصد بثبات الاختبار: دِقَّة الاختبار أو اتساقه، أي: أن يُعطي الاختبار النتائج عينها أو القريبة منها إذا ما أعيد على نفس الأفراد في الظروف نفسها تقريباً، فإذا حصل الأفراد أنفسهم على نفس الدرجات (أو درجات قريبة منها) في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة وفي نفس الظروف (أو في ظروف مشابهة) فإنَّ الاختبار في هذه الحالة يُوصف بأنَّه اختبار ثابت. (العزاوي، ٢٠٠٧: ٩٧)

و اعتمد الباحثان لاستخراج ثبات الاختبار معادلة (كودر- ريتشاردسون- ٢٠ - KR) (الكبيسي، ٢٠٠٧: ٢٠٥ - ٢٠٦)، والتي تستخدم لحساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، وتكون قابلة للتطبيق في الحالات التي تقدر إجابة الطالب ب (صفر - ١)، (Linn & Gronlund, 2000:115)، وبعد إجراء التعامل مع الإجابات (عينة تحليل الفقرات) البالغة (٣٤) إجابة اتضح أنَّ مُعامل الثبات قد بلغ (٠,٨٢)، وهو معامل ثبات جيد. (أبو حويج، وآخرون، ٢٠٠٢: ١٣٩) وبعد هذه الإجراءات اتخذ الاختبار الصيغة النهائية، وأصبح جاهزاً للتطبيق. (الملحق رقم ٦)

٢) مقياس الدافعية للتعلم:

إنَّ من متطلبات البحث إعداد مقياس يقيس دافعية طلاب مجموعتي البحث لتعلم مادة الأدب والنصوص، وبالنظر لعدم توافر مثل هذا المقياس قام الباحثان بإعداده، واتخذوا لغرض ذلك الإجراءات التالية:

أ: الاطلاع على عدد من مقاييس الدافعية نحو تعلم مواد دراسية غير مادة الأدب والنصوص. ب: الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت الدافعية للتعلم. ج: اعتماداً على الإجراءات السابقة قام الباحثان بإعداد صورة أوليّة للمقياس اشتمل على (٣٨) فقرة. صدق المقياس:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

لغرض التحقق من صدق المقياس تم عرضه على عدد من المُحكّمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية واللغة العربية، (الملحق رقم ٣)، وطلبا منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن فقراته من حيث الصلاحية لقياس ما يفترض قياسه، وإضافة ما يروونه ضرورياً من الفقرات ، لسلامة الصياغة وتناسبها لمستوى العينة . وفي ضوء آراء المحكمين واعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) منهم لقبول كل فقرة من فقرات المقياس فقد حظيت (٣٢) فقرة بالموافقة، في حين تم حذف (٦) فقرات لعدم الموافقة عليها بحسب النسبة المذكورة وأجريت التعديلات المقترحة في صياغة بعضها الآخر. وبذلك تحقق الصدق الظاهري للمقياس.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بهدف إيجاد القوة التمييزية للفقرات والتعرف على وضوحها وكذا وضوح التعليمات والزمن المستغرق للإجابة طبق الباحثان المقياس على عينة بلغت (٣٤) طالباً اختيرت عشوائياً من إعدادية (رباد)، وبعد تصحيح الإجابات رُتبت الدرجات تنازلياً، وقسمت إلى نصفين النصف العلوي (١٧) إجابة، والنصف السفلي (١٧)، ثم طبقا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين على الفقرات (إبراهيم، ٢٠٠٠: ٣٦٠)، وكانت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٢,٠٣٨) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٣٢). وهذا يعني وجود فرق معنوي بين متوسطي دافعية الفئتين، وبذلك تعد الفقرات مميزة. (الملحق رقم ٧)، وأن صياغة الفقرات وتعليمات الإجابة كانتا واضحتين، وأن وقت الإجابة البالغ (٤٠) دقيقة يعد وقتاً مناسباً.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحثان معامل للتحقق من ثبات المقياس صورته النهائية، وأصبح جاهزاً للتطبيق، إذ (٢٠٠٢: ١٣٩).

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

اشتمل على (٣٢) فقرة، أمام كل واحدة منها ثلاث بدائل للإجابة، هي: (نعم، أحياناً، لا). (الملحق رقم ١)

صدق التصميم:

وجب اتخاذ الإجراءات التي من شأنها الحد أو التقليل من تداخل تأثير المتغيرات الدخيلة من داخل التصميم أو من خارجه.

١. الصدق الداخلي للتصميم :

يتحقق الصدق الداخلي لأيّ تصميم عندما يسيطر الباحث نسبياً على العوامل الدخيلة التي يمكن أن تهدده وبالتالي التأثير سلباً في مدى الوثوق بالنتائج ودقتها. (الزوبعي والغنّام، ١٩٨١: ٩٥).

وقد حاول الباحثان - قَدْر المُستطاع - السيطرة على مجموعة من هذه العوامل، وهي: (فروق الاختيار في أفراد التجربة، ظروف التجربة والحوادث المصاحبة، النضج، الاندثار التجريبي، أدوات القياس).

٢. الصدق الخارجي للتصميم:

حاول الباحثان - قَدْر المُستطاع - الحدّ من تأثير العوامل التالية: (تفاعل تأثير المتغير المستقل مع تحيزات الاختيار، أثر الاختبار القبلي، أثر الإجراءات التجريبية).

الخُطط التدريسية:

في ضوء محتوى الموضوعات الخاضعة للتجربة، والأهداف السلوكية المشتقة لكل موضوع، والاطلاع على نماذج من خطط تدريسية في عدد من الدراسات السابقة، ونماذج في بعض الأدبيات ذوات العلاقة، واستشارة عدد من المختصين في مجال تدريس مادة اللغة العربية أعدّ الباحثان (١٦) خطةً تدريسية بواقع (٨) خطط بحسب إستراتيجية العصف الذهني، ومثلها بحسب الطريقة الاعتيادية المُتَّبعة.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

فقد التقى الباحثان بعدد من مدرسي اللغة العربية، وسألوه عن الخطوات التي يتبعونها في تدريس موضوعات الأدب والنصوص بقصد إعداد الخطط التدريسية للمجموعة الضابطة على وفق ما هو متبع في التدريس.

كما أعدّا خططاً تدريسيةً للمجموعة التجريبية بحسب الخطوات التي ينبغي إتباعها في أثناء السير في الدرس بحسب إستراتيجية العصف الذهني.

وقد عرض الباحثان أنموذجين من الخطط التدريسية بحسب كل من الطريقة الاعتيادية وإستراتيجية العصف الذهني، على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم ٣)، وأخذاً بملاحظاتهم وآرائهم (الملحق رقم ٨).

تنفيذ التجربة:

بعد أن استكمال متطلبات إجراء التجربة تمّ تنفيذها في الفصل الدراسي الأول بتاريخ ٩/١٩ / ٢٠١٠ لمجموعتي البحث، حيث دُرّس طلاب المجموعة التجريبية بحسب إستراتيجية العصف الذهني في ضوء الخطط الموضوعية لذلك، في حين دُرّس طلاب المجموعة الضابطة بحسب الخطوات المتبعة في التدريس الاعتيادي، في ضوء الخطط الموضوعية لذلك، وبمعدل (٢) حصتين في الأسبوع بواقع حصة واحدة لكل مجموعة، وبحسب جدول وازنا فيه زمن تدريس حصصهما، واستمرت التجربة طيلة الفصل الدراسي الأول (١٢) أسبوعاً.

ثامناً: تطبيق أداتي البحث وتصحيحهما:

١. تطبيق الأداتين:

أ. مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص:

طبق الباحثان المقياس على مجموعتي البحث في قاعة واحدة وفي آن واحد بتاريخ (٩/١٢/٢٠١٠). (الملحق رقم ٩)

ب. الاختبار التحصيلي:

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

طبّق الباحثان الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث وفي آن واحد بتاريخ (٢٠١٠/١٢/١٢). (الملحق رقم ١٠)

٢. تصحيح الأدوات:

أ. الاختبار التحصيلي:

صحّح الباحثان إجابات الطلاب على اختبار التحصيل بالاعتماد على أنموذج التصحيح الذي أعده لذلك، حيث خصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و (صفرًا) لكل إجابة غير صحيحة، أو فقرات متروكة الإجابة، أو تلك التي تحمل أكثر من إجابة.

ب. مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص:

سبق أن قام الباحثان بتصحيح هذا المقياس بعد تطبيقه لغرض التكافؤ و(كاختبار قبلي بقصد معرفة مدى التنمية في الدافعية)، فقد أعطى البدائل: (نعم، أحيانًا، لا) الأوزان (٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات الإيجابية، والأوزان (١، ٢، ٣) على التوالي للفقرات السلبية. وبما أنّ فقرات المقياس تبلغ (٣٢) فقرة فإنّ درجته تتراوح بين (٣٢ - ٩٦) درجة.

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحثان في معالجة بيانات البحث إحصائياً على الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين.
٢. الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مترابطتين.
٣. معادلة (j. cooper).
٤. معادلة معامل صعوبة الفقرة.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

٥. معادلة القوة التمييزية.
٦. معادلة فعالية البدائل الخاطئة.
٧. معادلة كودر - ريتشاردسون - $(KR - ٢٠)$.
٨. معامل (ألفا - كرونباخ - (a) Coefficientc).

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سيقوم الباحثان في هذا الفصل بعرض النتائج التي توصلوا إليها، وبحسب فرضيات البحث، وعلى النحو الآتي:

الفرضية الأولى:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرّسون مادة الأدب والنصوص وفق إستراتيجية العصف الذهني، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرّسون المادة نفسها بحسب الطريقة الاعتيادية "

وللتحقق من صِحّة هذه الفرضية استخرج الباحثان المُتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين، ثم طبقا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، فكانت النتيجة أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٥,٠٢) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٦). وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة معنوية بين مُتوسطي تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة. والجدول رقم (٣) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث

في الاختبار التحصيلي في مادة الأدب والنصوص

الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	١,٩٩٥	٥,٠٢	٤,٥٧	٢١,٨٢	٤٠	التجريبية
			٣,٨٠	١٧,٢٦	٣٨	الضابطة

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ويعزو الباحثان هذا الفرق بين المجموعتين في التحصيل الذي مال إلى كفة المجموعة التجريبية؛ لما كان من أثر واضح لإستراتيجية العصف الذهني في تحسين التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة؛ إذ أنها تطلق العنان لتفكيرهم، وتعطيهم الحرية في إبداء الرأي، وكذلك عدم الوقوف في وجه أفكارهم حتى ولو كانت غريبة وغير مرغوب بها، وكان للجو المثالي التفاعلي لبيئة الصف دوره الهام؛ إذ أن الطلاب لم يتعودوا على وضعهم في مجموعات تعمل وفق آليات بسيطة، يعتمد كل واحد منهم على الآخر في تقبل أفكاره واكتساب الخبرة المتبادلة بينهم. ولا يفوتنا ذكر أهمية إعطاء الطالب أدناً صاغية من قبل المدرس يقول ما يشاء دون وجل أو خجل كانت إحدى مفاتيح هذا النجاح، على عكس الطريقة الاعتيادية التي نرى فيها أن المدرس يكون وحده السيد في الصف، وقد لا يجد المجال لإتاحة الفرصة لطلابه بالتعبير عن أفكارهم حتى ولو أراد ذلك، كل ذلك شجع الطلاب على التأقلم مع المادة، وتطلعوا في كثير من الأحيان إلى الاستزادة منها، وكل تلك العوامل تتلاءم وطبيعة الطلاب الذين يميلون في هذه السن إلى الاستقلالية وحرية التعبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل.

الفرضية الثانية:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط

درجات الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص في الاختبارين القبلي والبعدي

لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدرَّسون بحسب الطريقة الاعتيادية".

للتحقق من هذه الفرضية استخرج الباحثان متوسطي الدرجات والانحراف

المعياري للتطبيقين القبلي والبعدي للدافعية، ثم طبقا الاختبار التائي لعينتين

متربطتين، فكانت النتيجة أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١,٥٥) وهي أصغر

من قيمتها الجدولية البالغة (١,٦٩٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٧).

وهذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة معنوية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد والبعدي للدافعية نحو تعلم مادة الأدب والنصوص. وبذلك تقبل هذه الفرضية. والجدول رقم (٤) يوضح تفاصيل ذلك.

الجدول رقم (٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للدافعية نحو تعلم الأدب والنصوص

الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري لمتوسط الفرق	الفرق	المتوسط الحسابي		العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة			القبلي	البعدي		
غير دالة	١,٦٩٣	١,٥٥	١٣,٩٢	٣,٥	٦٣,٦٣	٦٠,١٣	٣٨	الضابطة

ويرى الباحثان أن عدم وجود أثر دال معنوياً لهذه الطريقة في تنمية الدافعية لدى الطلاب الذين درّسوا وفقها، إلى أنهم لم يجدوا في إجراءاتها و أنشطتها ما يُنمّي دافعتهم نحو تعلم هذه المادة بالشكل الذي ينبغي.

الفرضية الثالثة:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص في الاختبارين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدرّسون وفق إستراتيجية العصف الذهني ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخرج الباحثان الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، والانحراف المعياري، ثم طبّقوا الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، فكانت النتيجة أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٨,٥١٢) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٦٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩).

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة معنوية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للدافعية نحو تعلم مادة الأدب والنصوص. وبذلك ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك بالتفصيل.

الجدول رقم (٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة

الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للدافعية نحو تعلم الأدب والنصوص

الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري لمتوسط الفرق	الفرق	المتوسط الحسابي		العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة			القبلي	البعدي		
دالة	١,٦٨٥	٨,٥١٢	٩,١٤	١٢,٣	٧٢,٩٨	٦٠,٦٨	٤٠	التجريبية

الفرضية الرابعة:

" لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين يُدْرَسُون وفق إستراتيجية العصف الذهني، وبين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المجموعة الضابطة الذين يُدْرَسُون وفق الطريقة الاعتيادية ".

وللتحقق من صِحّة هذه الفرضية استخرج الباحثان المُتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين، ثم طبقا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، فكانت النتيجة أنّ القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣,٢٧٣) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٧٦). وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة معنوية بين متوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص عند طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرِسوا وفق إستراتيجية العصف

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

الذهني، وبين مُتوسط فرق نمو الدافعية لتعلم مادة الأدب والنصوص عند طلاب المجموعة الضابطة الذين دُرِّسوا وفق الطريقة الاعتيادية المُتَّبعة، ولمصلحة المجموعة التجريبية، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة. والجدول رقم (٦) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٦)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي فرق النمو في الدافعية نحو تعلم

مادة الأدب والنصوص لدى مجموعتي البحث

الدالة عند مستوى ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري للفرق	المتوسط الحسابي للفرق	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	١,٩٩٥	٣,٢٧٣	٩,١٤	١٢,٣	٤٠	التجريبية
			١٣,٩٢	٣,٥	٣٨	الضابطة

يتضح من النتائج المعروضة في الجدولين (٥، ٦) أنّ لاستعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص، أثراً ملموساً وفعّالاً في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية لتعلمها، سواء أكان للمجموعة نفسها بين التطبيقين القبلي والبعدي، أو عند الموازنة مع أقرانهم في المجموعة الضابطة. ويعزو الباحثان هذا الأثر إلى فاعلية إستراتيجية العصف الذهني، إذ أنّها توفر استمطار الأفكار وإطلاقها بغض النظر عن صحتها أو عدم صحتها وقبولها، الأمر الذي يدفع الطالب إلى طرح كل ما يريد أن يطرحه دون خوف وبكل جرأة وحرية، كما أن الالتزام بمبدأ إرجاء الحكم أو تقييم الأفكار إلى نهاية الجلسة يفسح المجال أمام الطلاب ليولدوا كمّاً هائلاً من الأفكار، وأن هذا الكم يُؤدّد الكيف والنوع، وكلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء المجموعة زاد احتمال بلورة أكبر عدد ممكن من الأفكار المقبولة والأصيلة التي قد تؤدي لاحقاً إلى الوصول إلى حلول

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب
والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

إبداعية للمشكلة أو المشكلات المطروحة. كل هذه الأمور تدفع بالطالب إلى خلق نوع
من الرغبة والاهتمام وإثارة الدافعية لديه نحو التعلم والمحافظة عليه واستدامته وتنميته.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحثان:

١. إنّ إستراتيجية العصف الذهني لها أثر فعّال في تحسين تحصيل طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي في مادة الأدب والنصوص.
٢. إنّ إستراتيجية العصف الذهني لها أثر في إثارة الدافعية وتكوينها وتنميتها لدى طلاب الصف الثاني عشر الإعدادي نحو تعلم مادة الأدب والنصوص.

ثانياً: التوصيات :

في ضوء نتائج هذا البحث واستنتاجاته ضمن حدوده يُوصي الباحثان بـ:

- ١- استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص.
- ٢- تدريب مُدرّسي مادة اللغة العربية ومُدرّساتها أثناء الخدمة على استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص.
- ٣- تضمين (إستراتيجية العصف الذهني) في مادة المناهج وطرائق التدريس المُقرر الدراسي لطلبة الأقسام كافة في كليات التربية والتربية الأساسية والعلوم الإنسانية ضمن مفرداتها.

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- ١- دراسات لمعرفة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل الطلبة في فروع اللغة العربية الأخرى وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها.
- ٢- دراسات لمعرفة فاعلية إستراتيجية العصف الذهني عند تدريس الأدب والنصوص في متغيرات تابعة أُخرى مثل: التفكير الناقد، والثقة بالنفس، وغيرها.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

المصادر:

١. إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٠)، الإحصاء الوصفي والاستدلالي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان - الأردن.
٢. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣)، علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان - الأردن.
٣. أبو حويج، مروان، وآخرون (٢٠٠٢)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمّان - الأردن.
٤. بليغ، نور الدين (٢٠٠٩)، الدافعية نحو التعلم، بحث من الانترنت منشور على موقع: ركن المقالات التربوية.
<http://www.madrassaty.com/play-1854.html>
فتح في: ١٥ - ٦ - ٢٠٠٩
٥. الجاغوب، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢)، النهج القويم في مهنة التعليم، دار وائل للنشر، ط ١، عمّان - الأردن.
٦. جرجس، ميشال جرجس (٢٠٠٥)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت - لبنان.
٧. الحسيني، تامر (٢٠٠٨)، العصف الذهني، بحث من الانترنت منشور على موقع: http://teeblogspot.blogspot.com/2008/04/blog-post_09.html
فتح في: ٢١ - ٤ - ٢٠٠٩
٨. حسين، يوسف سعدي سعيد (١٩٩٦)، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات مادة الأحياء من وجهة نظرهم في المرحلة الإعدادية في

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

مدينة الموصل، جامعة الموصل، كلية التربية، (رسالة دبلوم عالي غير منشورة).

٩. حكومة اقليم كردستان العراق، وزارة التربية (٢٠٠٩)، اللغة العربية للصف الثاني عشر الإعدادي، الطبعة الرابعة، مطبعة أكاسيا - أربيل.

١٠. الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٣)، مقدمة في التربية، الطبعة الأولى، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.

١١. الداهري، صالح حسن (٢٠٠٨)، علم النفس، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان - الأردن.

١٢. الدليمي، عبد الستار (٢٠٠٥)، أثر طريقة العصف الذهني في التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع العام في مادة الأحياء، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الموصل، كلية التربية.

١٣. الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام عامر (٢٠٠٥)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الثالثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

١٤. دوران، رودني (١٩٨٥)، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة: محمد سعيد صباريني وآخرون، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد - الأردن.

١٥. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وبكر، محمد الياس، والكناني، إبراهيم عبد الحسن (١٩٨١)، الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل - العراق.

١٦. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، والغنّام، محمد أحمد (١٩٨١)، مناهج البحث في التربية، الجزء الأول، مطبعة جامعة بغداد.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

١٧. الزيود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان، (٢٠٠٥)، مبادئ القياس

والتقويم في التربية، الطبعة الثالثة، دار الفكر للنشر والتوزيع،

عمان-الأردن.

١٨. السامرائي، هاشم جاسم (١٩٩٤)، عصف الدماغ وأثره في تحصيل الطلبة،

مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد الثاني، ص ١-

٤٨.

١٩. سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٨)، علم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث للنشر

والتوزيع، عمان- الأردن، وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع،

إربد-الأردن.

٢٠. سعيد، منار (٢٠١٠)، الدافعية نحو التعلم، بحث من الانترنت منشور على

موقع: نشرة تربوية للآباء والمعلمين.

<http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com>
[m](#)

٢١. السليتي، فراس (٢٠٠٨)، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)،

الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،

وجدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، إربد-الأردن.

٢٢. سليمان، ممدوح محمد (١٩٨٨)، أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة

بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية

فعّالة، مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي،

العدد ٢٤، السنة الثامنة، (ص ١١٩ - ١٤٣).

٢٣. سكيكر، فياض سكيكر (١٩٩٥)، فاعلية مجموعة من الطرائق التفكيرية

الكشفية في تدريس التربية البيئية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)،

جامعة دمشق، كلية التربية.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

٢٤. شبر، خليل ابراهيم، وآخران (٢٠٠٥)، أساسيات التدريس، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

٢٥. صالح، هناء محمد (٢٠٠٤)، أثر العصف الذهني في تنمية التفكير العملي والتحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد، المعهد العالي للدراسات التربوية والنفسية.

٢٦. الصمادي، عبدا لله، والدرايع، ماهر (٢٠٠٤)، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

٢٧. الظاهر، زكريا محمد، وتمرجيان، جاكليين، وعبد الهادي، جودت عزت (١٩٩٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

٢٨. عبد، نور، وشمعون، قيس كبرو (١٩٩٤)، أثر استخدام مبادئ العصف الذهني على كم ونوع الأفكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات، صلاح الدين، جامعة تكريت، كلية التربية للبنات، مقبول للنشر في مجلة الأستاذ، طبع روني، ص

٣- ٣٤.

٢٩. عجاج، صلاح عبد المحسن (٢٠٠٩)، العصف الذهني، بحث من الانترنت منشور على موقع: <http://salahagag.jeeran.com> فتح في: ١٩- ٤- ٢٠٠٩

٣٠. العزّاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٧)، المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الأولى، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

٣١. عزيز، عمر إبراهيم (١٩٩٨)، أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الابداعي لطلبة المرحلة الإعدادية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد).

٣٢. عطية، محسن علي (٢٠٠٨)، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان - الأردن.

٣٣. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة - مصر.

٣٤. عودة، أحمد (١٩٩٩)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الطبعة الثانية، الإصدار الثالث، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد - الأردن.

٣٥. غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨)، الدافعية - النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

٣٦. فان دالين، ديو بولد. ب (٢٠٠٧)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانكلو المصرية، القاهرة - مصر.

٣٧. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٧)، القياس والتقويم: تجديدات ومناقشات، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن.

٣٨. الكيومي، محمد بن طالب بن مسلم (٢٠١٠)، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

٣٩. محمد، عبد الرحيم (٢٠٠٨)، العصف الذهني- ضرورة أعمال العقل، بحث

من الانترنت منشور على موقع:

<http://drabdo.nireblog.com/post/2008/10/07>

٤٠. المحيسن، إبراهيم (٢٠٠٥)، الدافعية نحو التعلم، بحث من الانترنت

منشور على موقع: منتديات الحوار - منتدى المعلم وتعليم العلوم.

٤١. مطالقة، سوزان خلف مصطفى (١٩٩٨)، أثر أسلوب العصف الذهني في

تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي،

(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية والفنون، الأردن.

٤٢. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،

الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-

الأردن.

٤٣. منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩٤)، القياس والإحصاء النفسي والتربوي،

دار المعارف، مطبعة التوني، الإسكندرية- مصر.

٤٤. النبهان، موسى (٢٠٠٤)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، الطبعة

الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن.

٤٥. الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (٢٠٠٧)، أسس بناء المناهج

وتنظيماتها، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،

عمان- الأردن.

46. Ahmed, M. M. S (2001), "The Effect of Brainstorming on Teaching Reading Comprehension in English to University Students". University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd), (Unpublished Doctoral – A thesis)

47. Linn, Robert .L& Gronlund, Norman E. (2000), **Measurement and Assessment in Teaching**, 8th Ed, New jersey: Prentice Hall, Inc.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

- 48.Locke, John (2003), **What are Innovation, Creative and Design**. From internet: [www.// thingsmart. Com](http://www.thingsmart.com) (ERIC).
- 49.Rawlison, Geoffry (1981), **Creative Thinking and Brain Storming**, A Halsted Press Book John Wiley& Sons, New York.
- 50.Stein, U. M (1974), **Stimulating Creative**, Vol. 1, New York, Academic Press.

ملحق رقم (١)

مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص

عزيزي الطالب:

بين يديك مقياس يشتمل على (٣٢) فقرة تقيس بمجملها دافعيّتك لتعلم الأدب والنصوص، وتمثل إجاباتك على كل واحدة منها رأيك وأحاسيسك حولها فقط، لأنه لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صحيحة. المطلوب منك أن تقرأ كل فقرة بدقة وتأنّ ثم تضع إشارة (/) تحت أحد بدائل الفقرة التي ترى أنّها تنطبق عليك أكثر من غيرها .

فمثلا إذا كان محتوى الفقرة الآتية تنطبق عليك، فضع إشارة (/) تحت
الحل (نعم) . وهكذا

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

ت	محتوى الفقرة	نعم	أحياناً	لا
١		✓		

وشكرا لحسن التعاون

الباحثان

أ.د. مولود حمد نبي م. م. عامر خالد الخالد

ت	الفقرات	نعم	أحياناً	لا
١	أشعر بالاندفاع لتعلم الأدب والنصوص أقل من اندفاعي نحو تعلم مواد فروع اللغة العربية الأخرى.			
٢	أرغب في أن أتابع مع زملائي الموضوعات الأدبية التي لم أفهمها في الصف.			
٣	أحب المشاركة في النشاطات اللاصفية المتعلقة بـ الشعر العربي.			
٤	يبدو لي أن الوقت يمر ببطء في دروس الأدب والنصوص.			
٥	أشعر بأن تعلم مادة الأدب والنصوص سهلاً نوعاً ما.			
٦	أنتظر بشوق بدء درس الأدب والنصوص.			
٧	أستمتع بتعلم مادة الأدب والنصوص.			
٨	أشعر بنوع من الانزعاج عندما أكلف بواجبات صفية أو بيتية في مادة الأدب والنصوص.			
٩	أرغب في أن يثير مدرس المادة في دروس فروع اللغة العربية الأخرى، أسئلة تخص الأدب والنصوص بين حين وآخر.			

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ت	الفقرات	نعم	أحياناً	لا
١٠	أشعر بالارتياح في درس الأدب والنصوص.			
١١	ما يهمني في دراستي لمادة الأدب والنصوص هو النجاح فقط.			
١٢	أتمكن من حل ما يصعب على الآخرين شرحه من أبيات شعرية.			
١٣	أجد أنه ليس من المفيد أن أذكر موضوعات الأدب والنصوص بتعمق فإنها تضيق الوقت.			
١٤	أسعى لأن أكون بمستوى الطلبة المتفوقين في اللغة العربية، وخاصة في الأدب والنصوص.			
١٥	أشعر أنني لا أجد في مادة الأدب والنصوص ما يدفعني إلى الجد والمثابرة الطموحين.			
١٦	أعتمد على الطلاب الآخرين في شرح الأبيات الشعرية المطلوبة.			
١٧	أميل إلى المطالعة الخارجية ذات العلاقة بموضوعات الأدب والنصوص بهدف التعلم الأفضل.			
١٨	أشعر بأنني لا اندفع مثلما ينبغي إلى التركيز على شرح المدرس داخل الصف.			
١٩	أجد أن رغبتني في إتقان الأدب والنصوص هي التي تدفعني إلى قضاء المزيد من الوقت في دراستها.			
٢٠	أشعر أن تمكني في اللغة العربية وخاصة في مادة الأدب والنصوص يؤدي إلى سلامة تعبيرتي اللغوي ودقته.			
٢١	أحب دروس اللغة العربية بفروعها كافة لأنها تساعدني على الاطلاع على ثقافة وآداب الآخرين.			
٢٢	أشعر بأنني لا أستطيع إتقان المهارات التي يتضمنها مقرر مادة الأدب والنصوص.			
٢٣	أفضل مناقشة أي موضوع غير الموضوعات المتعلقة بالأدب والنصوص مع زملائي في وقت الفراغ.			
٢٤	أشعر أنني سوف أتفوق في مادة الأدب والنصوص بغض النظر عن صعوبتها النسبية.			
٢٥	أشعر بالارتياح عندما يأتي مدرس اللغة العربية إلى الصف ولا يؤدي درس الأدب والنصوص.			
٢٦	أشعر بقلق يُذكر عندما يحين وقت الاختبار في هذه المادة.			
٢٧	أندفع لتعلم اللغة العربية بفروعها كافة كونها لغة رسمية ثانية في إقليم كردستان العراق.			
٢٨	أرغب في أن أنصرف مباشرة عن حفظ أي بيت شعري في الأدب			

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ت	الفقرات	نعم	أحياناً	لا
	والنصوص عندما لا أتمكن من فهمه.			
٢٩	أندفع لكي أتمكن من مادة الأدب والنصوص لأنها تساعدني في الانسجام مع الآخرين.			
٣٠	أعتقد أنني إذا ما اجتهدت بشكل كافٍ، فسوف أفهم مادة هذا المقرر مثلما ينبغي.			
٣١	أحاول أن ألجأ إلى أي مسوغ يمكّني من أن لا أحضر درس الأدب والنصوص.			
٣٢	أشعر بأنني سوف أتعلم محتوى هذا المقرر بتمكن إذا ما دُرِّسَ بالأساليب والطرائق الملائمة.			

ملحق رقم (٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي للدافعية نحو تعلم مادة الأدب والنصوص

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٦٥	66	21	58	68
٢	٦٧	63	22	62	73
٣	70	49	23	64	65
٤	52	48	24	66	77

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

73	72	25	70	58	٥
65	73	٢٦	71	52	٦
53	37	٢٧	51	69	٧
58	39	28	٦٢	75	٨
46	48	29	٥٩	٧١	٩
44	56	30	50	٦٠	١٠
53	61	31	43	٥٤	١١
62	69	32	39	٤٩	١٢
67	76	33	48	40	١٣
73	68	34	55	38	١٤
55	53	35	62	72	١٥
73	60	36	68	71	١٦
51	52	37	62	64	١٧
55	70	38	74	65	١٨
	64	39	70	60	١٩
	68	40	65	59	٢٠

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (٣)

أسماء المحكمين الذين تمت الاستعانة بخبراتهم في بعض إجراءات البحث

ت	الاسم واللقب العلمي*	الاختصاص العلمي الدقيق	العنوان الوظيفي	طبيعة الاستشارة**			
				١	٢	٣	٤
١	أ.م. د. أبي إبراهيم حسن	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الموصل - كلية التربية	*	*	*	*
٢	أ.م. د. بدرخان مصطفى	طرائق تدريس عامة	جامعة كوفة - كلية العلوم الإنسانية	*	*	*	*
٣	أ.م. د. عبد الرزاق ياسين	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة الموصل - كلية التربية	*	*	*	*
٤	أ.م. عرب حسن حيدر	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة دهوك - كلية التربية	*	*	*	*
٥	م.د. نزار خورشيد مامه	اللغة عربية/ علم اللغة	جامعة دهوك - كلية التربية	*	*	*	*
٦	م.د. صباح حسين محمد	اللغة عربية/ النحو	جامعة دهوك - كلية التربية	*	*	*	*
٧	م. م. آزاد أحمد سليمان	مدرس اللغة العربية	إعدادية زانستي - دهوك	*	*	*	*

* رُتبت الأسماء حسب الحروف الألفبائية ضمن المرتبة العلمية الواحدة والشهادة.

** وهي:

١. مقياس الدافعية لتعلم الأدب والنصوص.
٢. الأهداف السلوكية.
٣. الخطط التدريسية.
٤. الاختبار التحصيلي.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (٤) الأهداف السلوكية

ت	الهدف السلوكي	المستوى المعرفي		
	يُتوقع من الطالب - بعد دراسة الموضوع- أن يكون قادراً على أن: الأدب وتطوره	تذكر	استيعاب	تحليل
١	يعرّف الأدب.	§		
٢	يعرّف المعنى.	§		
٣	يبين بداية الأدب الحديث زمنياً.		§	
٤	يحلل كون عصر التدوين هو العصر الذهبي للأدب العربي.			§
مدرسة الإحياء				
٥	يعرف مصطلح (مدرسة شعرية).	§		
٦	يناقش ماهية الإحياء.		§	
٧	يميز سمات مدرسة الإحياء.			§
محمود سامي البارودي				
٨	يكتب أبياتاً من قصيدته.	§		
٩	يوضح رأيه بالعصر الذي عاش فيه.		§	
١٠	يبين مصادر ثقافته.		§	
مدرسة المحافظين (المعتدلين)				
١١	يسمي أهم شعراء مدرسة المحافظين.	§		
١٢	يعلل تسمية الشعراء المحافظين بالمعتدلين.		§	
١٣	يحلل مذهب هذه المدرسة.			§
حافظ إبراهيم				
١٤	يترجم لحياته.	§		
١٥	يستنتج وصف حافظ إبراهيم بتلميذ الفن العباسي.			§
١٦	يفسر أسباب نظمه لقصيدة مدرسة البنات.		§	

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ت	الهدف السلوكي	المستوى المعرفي		
	يُتوقع من الطالب - بعد دراسة الموضوع- أن يكون قادرا على أن:	تذكر	استيعاب	تحليل
	الأدب وتطوره			
جماعة الديوان				
١٧	يعلل تسمية هذه الجماعة بجماعة الديوان.		§	
١٨	يسمي أهم شعراء هذه الجماعة.	§		
١٩	يلخص آراء هذه الجماعة في الشعر.			§
مدرسة أبولو				
٢٠	يذكر أهم محاولات مدرسة أبولو في مجال الشعر.	§		
٢١	يعلل تسمية هذه المدرسة بمدرسة أبولو.		§	
٢٢	يوازن بين هذه المدرسة وجماعة الديوان.			§
عبد القادر الناصري				
٢٣	يذكر من هو عبد القادر الناصري.	§		
٢٤	يوضح أهمية النخلة عند الشاعر.		§	
مدرسة المهجر				
٢٥	يعرف مدرسة المهجر.	§		
٢٦	يناقش سبب دراسة مدرسة المهجر بعد الديوان وابولو في المقرر.		§	
٢٧	يعلل التفات هذه المدرسة إلى التجديد في الشعر.		§	
٢٨	يحلل تطرق شعراء هذه المدرسة إلى الموضوعات المتعلقة بالحياة الجديدة.			§
ميخائيل نعيمة				
٢٩	يترجم لحياته.	§		
٣٠	يحلل قصيدته.			§

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (٥)

معامل صعوبة فقرات الاختبار وقوتها التمييزية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية
١	٠,٦١	٠,٤١
٢	٠,٦٤	٠,٤٧
٣	٠,٥٢	٠,٣٥
٤	٠,٢٦	٠,٥٢
٥	٠,٤١	٠,٣٥
٦	٠,٤٧	٠,٣٥
٧	٠,٤١	٠,٣٥
٨	٠,٦١	٠,٦٤
٩	٠,٧٩	٠,٦٤
١٠	٠,٣٨	٠,٤١
١١	٠,٤٨	٠,٥٨
١٢	٠,٥٢	٠,٥٨
١٣	٠,٧٣	٠,٤١
١٤	٠,٦٤	٠,٣٥
١٥	٠,٢٦	٠,٥٢
١٦	٠,٧٦	٠,٤٧
١٧	٠,٥٨	٠,٤٧
١٨	٠,٧٣	٠,٤١

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	القوة التمييزية
١٩	٠,٧٠	٠,٣٥
٢٠	٠,٧٠	٠,٧٠
٢١	٠,٣٨	٠,٤١
٢٢	٠,٤٧	٠,٣٥
٢٣	٠,٢٩	٠,٣٥
٢٤	٠,٧٠	٠,٥٨
٢٥	٠,٧٣	٠,٥٢
٢٦	٠,٦٤	٠,٤٧
٢٧	٠,٦٤	٠,٣٥
٢٨	٠,٧٠	٠,٣٥
٢٩	٠,٦٤	٠,٣٥
٣٠	٠,٦٤	٠,٥٨

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (٦)

الاختبار التحصيلي في صيغته النهائية

ت	السؤال الأول: ضع علامة () أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة، لكل مما يأتي:
الفقرات	
١	الإحياء يعني إستيعاء الشعر العربي الحديث.
٢	توفي الشاعر حافظ ابراهيم سنة ١٩٣٢م.
٣	سميت مدرسة أبولو بهذا الاسم نسبة إلى كتاب الديوان.
٤	مدرسة المهجر هي مدرسة شعرية تأسست في مصر.
٥	ولد الشاعر عبد القادر الناصري في السلیمانية.
٦	كان على رأس جماعة الديوان الشاعر عبد الرحمن شكري.
٧	الأدب هو كلام موزون مقفى.
٨	من الكتب التي ألفها ميخائيل نعيمة هو كتاب ليالي السطوح .
٩	ما يميز مدرسة أبولو عن جماعة الديوان هو كثرة شعرهم.
١٠	ينتقد البارودي العصر الذي يعيش به بسبب الفوضى وانتشار الخوف.
السؤال الثاني: ضع حرف الإجابة الصحيحة داخل دائرة لكل فقرة من الفقرات الآتية:	
١١	حاول شعراء مدرسة الإحياء : ٧ أ. التعبير عن الواقع بصدق. ب. التعبير عن أنفسهم بصدق. ت. التعبير عن الماضي بصدق.
١٢	طرق شعراء المهجر المواضيع الشعرية التي : ٢٨ أ. تتعلق بالسياسة. ب. تتعلق بالوصف. ت. تتعلق بالحياة الجديدة من الإنسان والحياة والطبيعة.
١٣	وُصِفَ حافظ إبراهيم بتلميذ الفن العباسي، بسبب أن جمال شعره يكمن في: ١٥

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

	أ. قوة أسلوبه وفصاحته. ب. قوة عاطفته وموسيقى ألفاظه. ت. قوة عاطفته وفصاحة ألفاظه.	
١٤	سمي شعراء مدرسة المحافظين بالمعتدلين، بسبب: ١٢ أ. لأنهم التزموا بالشعر العمودي وعبروا عن الحياة الجديدة بروح رغبة في التغيير. ب. لأنهم اعتدلوا في أشعارهم. ت. لأنهم آمنوا بالتطور المتأني المعتدل المنسجم مع تطور الحياة.	
١٥	يُبتدأ الأدب العربي الحديث من القرن: ٣ أ. ١٩ ب. ١٨ ت. ٢٠	
١٦	سميت جماعة الديوان بهذا الاسم نسبة إلى: ١٧ أ. كتاب الديوان ب. ديوانهم الشعري. ت. أهمية الديوان.	
السؤال الثاني: ضع حرف الإجابة الصحيحة داخل دائرة لكل فقرة من الفقرات الآتية:		
١٧	التفت شعراء مدرسة المهجر إلى التجديد، تلبيةً: ٢٧ أ. لدواعي العصر وتأثراً بالأدب الغربي. ب. لتطور الشعر الغربي. ت. لتطور الشعر العربي.	
١٨	في قصيدة حافظ إبراهيم نجد أن الشاعر: ١٦ أ. يمجّد بلده. ب. يمجّد الحاكم. ت. يمجّد الخلق الرفيع ويعلي شأن الأم.	
١٩	في قصيدة ميخائيل نعيمة نجد أن الشاعر: ٣٠	

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

	أ. يؤمن بالحياة. ب. يؤمن بالخير. ت. يؤمن بخلود الروح بعد تحررها من الجسد.
٢٠	عصر التدوين هو العصر الذهبي للأدب العربي، بسبب: ٤ أ. ازدهار قسم من الفنون الشعرية فيه. ب. ازدهار الفنون النثرية فيه. ت. ازدهار الفنون الشعرية والنثرية جميعها.
السؤال الثالث: املأ الفراغات الآتية:	
الفقرات	
٢١	يقول محمود سامي البارودي في إحدى أبياته: ٨ فَحَتَّامٌ
٢٢	النخلة برأي عبد القادر الناصري هي الشجر. ٢٤
٢٣	كان من أهم ما ميّز شعراء مدرسة المحافظين: التزامهم بـ ١٣
٢٤	سبب تأخر دراسة مدرسة المهجر في المقرر: لكونها تأسست و في بلاد المهجر. ٢٦
٢٥	من المحاولات التي قام بها شعراء مدرسة أبولو: تجديد ٢٠
٢٦	من الشعراء الذين أعجب بهم محمود سامي البارودي: ١٠
٢٧	المدرسة الشعرية تعني..... ٥
٢٨	من أهم آراء جماعة الديوان في الشعر: إباحة ١٩
٢٩	المعنى الشعري يعني: والغرض المحدد. ٢
٣٠	من شعراء مدرسة المحافظين: ١١

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

الملحق رقم (٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية نحو تعلم مادة الأدب والنصوص

الفقرة	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
١	العليا	١٧	١,٧٦٤	٠,٥٤١	٢,١٣٠
	السفلى	١٧	١,٤٧٠	٠,١٢٢	
٢	العليا	١٧	٢,٤٧٠	٠,٦٩٤	٣,٩٢٢
	السفلى	١٧	١,٧٦٤	٠,١٩٢	
٣	العليا	١٧	٢,٤٧٠	٠,٦٩٤	٣,٩٢٢
	السفلى	١٧	٢,٧٦٤	٠,١٩٢	
٤	العليا	١٧	٢,٦٣	٠,٧٢٩	٤,٠١٠
	السفلى	١٧	٢,٠٠	٠,٨٣٢	
٥	العليا	١٧	٢,٩٤١	٠,٢٣٤	٤,٢٩١
	السفلى	١٧	٢,٤٧٠	٠,٦٩٤	
٦	العليا	١٧	٢,٨٨٢	٠,٤٧٠	٣,٨٣٢
	السفلى	١٧	٢,٠٥٨	٠,٧٢٤	
٧	العليا	١٧	٢,٩٣٠	٠,٢٦٧	٨,١١٠
	السفلى	١٧	٢,٠٧٠	٠,٧٣٠	
٨	العليا	١٧	٢,٥٢٩	٠,٥٤٤	٣,٠٧٨
	السفلى	١٧	١,٩٤١	٠,٦٨٥	
٩	العليا	١٧	٢,٧٠٥	٠,٣٦٨	٣,٣٥٢
	السفلى	١٧	٢,٠٠٠	٠,٧٦٦	
١٠	العليا	١٧	٢,٧٦٤	٠,٤٢٣	٤,٢٩١
	السفلى	١٧	٢,١٧٦	٠,٣٤٩	
١١	العليا	١٧	٢,٨٨٢	٠,٤٧٠	٣,٨٣٢
	السفلى	١٧	٢,٠٥٨	٠,٧٢٤	

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

الفقرة	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
١٢	العليا	١٧	٢,٤٧٠	٠,٦٩٤	٣,٩٢٢
	السفلى	١٧	١,٧٦٤	٠,١٩٢	
١٣	العليا	١٧	٢,٧٠٠	٠,٥٤٢	٣,٤٢٠
	السفلى	١٧	٢,٢٦٠	٠,٧٦٤	
١٤	العليا	١٧	٢,٧٤٠	٠,٤٤٧	٥,٠٠٠
	السفلى	١٧	٢,٠٧٠	٠,٨٧٤	
١٥	العليا	١٧	٢,٨٢٣	٠,٥١١	٣,٧٩٣
	السفلى	١٧	٢,٢٣٥	٠,٣٥٦	
١٦	العليا	١٧	٢,٤٤٠	٠,٨٠١	٣,٦٦٠
	السفلى	١٧	١,٨٥٠	٠,٨٦٤	
١٧	العليا	١٧	٢,٨٢٣	٠,٥١١	٣,٧٩٣
	السفلى	١٧	٢,٢٣٥	٠,٣٥٦	
١٨	العليا	١٧	١,٧٦٤	٠,٧٢٩	٢,٩٥٦
	السفلى	١٧	٢,٩٤١	٠,٢٣٤	
١٩	العليا	١٧	٣,٣٥٢	٠,٤٧٧	٢,٧٢٩
	السفلى	١٧	١,٧٠٥	٠,٨٢٣	
٢٠	العليا	١٧	٢,٧٠٥	٠,٣٦٨	٣,٣٢٥
	السفلى	١٧	٢,٠٠٠	٠,٧٦٦	
٢١	العليا	١٧	٢,٧٦٤	٠,٤٢٣	٤,٢٩١
	السفلى	١٧	٢,١٧٦	٠,٣٤٩	
٢٢	العليا	١٧	٢,٨٢٣	٠,٥١١	٣,٧٩٣
	السفلى	١٧	٢,٢٣٥	٠,٣٥٦	
٢٣	العليا	١٧	٢,٥٢٠	٠,٥٠٩	٣,٢٤٠
	السفلى	١٧	٢,١٥٠	٠,٦٦٢	

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

الفقرة	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
٢٤	العليا	١٧	٢,٧٠٥	٠,٣٦٨	٢,٨٠٠
	السفلى	١٧	٢,١١٧	٠,٧٥٧	
٢٥	العليا	١٧	٢,٥٨٨	٠,٤٩٠	٢,٥٩
	السفلى	١٧	٢,٠٠٠	٠,٧٦٦	
٢٦	العليا	١٧	١,٨٨٢	٠,٤٧٠	٣,٥٣٠
	السفلى	١٧	٢,٣٥٢	٠,٣٧٢	
٢٧	العليا	١٧	٢,١٧٦	٠,٧٨٤	٢,٢٤٦
	السفلى	١٧	١,٥٢٩	٠,٨٤٧	
٢٨	العليا	١٧	٢,٧٠٥	٠,٣٦٨	٢,٨٠٠
	السفلى	١٧	٢,١١٧	٠,٧٥٧	
٢٩	العليا	١٧	٢,٣٥٠	٠,٤٧٧	٤,٤٥٦
	السفلى	١٧	١,٥٨٨	٠,٤٩٠	
٣٠	العليا	١٧	٢,٥٦٠	٠,٦٩٨	٤,٥٦٠
	السفلى	١٧	١,٩٣٠	٠,٧٣٠	
٣١	العليا	١٧	٢,٦٧٠	٠,٦٧٩	٥,٠٩٠
	السفلى	١٧	١,٨٩٠	٠,٨٩٢	
٣٢	العليا	١٧	٢,٤٤٠	٠,٨٠١	٣,٢٠٠
	السفلى	١٧	٢,٠٤٠	٠,٤٣٧	

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (٨)

أنموذج خطة للتدريس على وفق إستراتيجية العصف الذهني

التاريخ: الصف: الثاني عشر المادة: الأدب والنصوص الموضوع: الشاعر حافظ إبراهيم	
الأهداف السلوكية: ١. يترجم لحياة الشاعر. ٢. يذكر أهم مؤلفاته. ٣. يسمي قصيدته. ٤. يبين إلى أية مدرسة شعرية ينتمي. ٥. يمثل لأبيات من قصيدته. يشرح أبيات قصيدته.	
الزمن	خطوات تنفيذ حلقة العصف الذهني
٣ د	التمهيد: طرح الشاعر رؤية خاصة عن سبب كتابته لقصيدة مدرسة البنات، وطرح بعد ذلك عدداً من الأفكار التربوية من وجهة نظره الخاصة .
	بعد ذلك يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل جماعي .
٣ د	المرحلة الأولى: (ما قبل العصف الذهني) تذكير الطلاب بخصائص ومبادئ حلقة العصف الذهني (جماعي - تفاعلي - قبول جميع الأفكار - غزارة الأفكار - تأجيل نقد الأفكار - سرعة طرح الأفكار) .
٨ د	المرحلة الثانية: (حلقة ١ من العصف الذهني) 📌 تحديد المشكلة الأولى من خلال طرح السؤال التالي: من هو الشاعر حافظ إبراهيم والى أية مدرسة ينتمي: 📌 ترك مدة ثلاث دقائق للتفكير والتأمل الفردي لحلول المشكلة.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

	استمطار الأفكار وتدوينها من قبل مقرر المجموعة دون نقدها.
٨ د	المرحلة الثالثة: (ما بعد حلقة العصف الذهني ١) وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار يمكن تطبيقها الآن – أفكار يمكن تطبيقها مستقبلاً – أفكار غير قابلة للتطبيق) وعلى ضوءها يتم تصنيف الأفكار . نقد الأفكار واختيار الممكن تطبيقه . يتم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.
٢ د	استراحة
٨ د	المرحلة الرابعة: (حلقة ٢ من العصف الذهني) تحديد المشكلة الأولى من خلال طرح السؤال التالي: ما هي الحلول التي تساعد على تربية البنات تربية لائقة وإعداد جيل طيب ومسالم ومتعلم؟
٨ د	المرحلة الخامسة: (ما بعد حلقة العصف الذهني ٢) وضع معايير لتصنيف الأفكار (أفكار يمكن تطبيقها الآن – أفكار يمكن تطبيقها مستقبلاً – أفكار غير قابلة للتطبيق) وعلى ضوءها يتم تصنيف الأفكار . نقد الأفكار واختيار الممكن تطبيقه . يتم عمل ملخص من قبل المعلم لحلول المشكلة من خلال ما توصلت إليه المجموعات.

ملحق رقم (٨)

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

أنموذج خطة للتدريس على وفق الطريقة الاعتيادية

الصف والشعبة / الثاني عشر ج

المادة/ الأدب والنصوص

اليوم والتاريخ/

الموضوع: الشاعر حافظ إبراهيم

الأهداف السلوكية للدرس :

يتوقع من الطالب - بعد الانتهاء من دراسة الموضوع - أن يكون قادراً على أن :

١ . يترجم لحياة الشاعر.

٢ . يذكر أهم مؤلفاته.

٣ . يسمي قصيدته.

٤ . يبين إلى أية مدرسة شعرية ينتمي.

٥ . يمثل لأبيات من قصيدته.

٦ . يشرح أبيات قصيدته.

الوسائل التعليمية :

- الكتاب المقرر، والسبورة، والأقلام الملونة.

خطوات سير الدرس :

أ. التمهيد: (٥) دقائق

- يقوم المدرس/ الباحث بالتمهيد للدرس من خلال إثارة بعض الأسئلة وذلك لربط

الدرس الحالي بالدرس السابق ، ومنها:

- ما نقصد بمدرسة المحافظين؟

- لماذا لقبوا بالمعتدلين؟

- قارن بين مدرسة المحافظين ومدرسة الإحياء..

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي - م. م. عامر خالد الخالد

- من هم أبرز شعرائها من العراق.
- ثم يتطرق إلى موضوع الدرس وهو الشاعر حافظ إبراهيم.
- ب. العرض: (٣٠ دقيقة)
- يبدأ المدرس/ الباحث (ومن خلال الشرح وتوجيه الأسئلة والمناقشة وبحسب الموقف التعليمي) وبإشراك طلابه بين الحين والآخر، بذكر وقت ولادة الشعر، وأهم ما تضمنته سيرة حياته.
- ثم ينتقل إلى مكانة الشاعر في مدرسة المحافظين وفي الشعر العربي بصورة عامة.
- ثم يتناول والطلاب بعضاً من مؤلفاته وتراجمه، والتحدث عنها بشيء من التركيز.
- وهي:
- أ. ديوان شعره.
- ب. كتاب ليالي السطوح.
- ت. ترجمة البؤساء لفكتور هيكو.
- يذهب المدرس بطلابه إلى قصيدة مدرسة البنات بقراءة واضحة منه، تلحقها قراءة صامتة من طلابه، فقراءة من بعض الطلاب.
- يشرح المدرس الأبيات المطلوبة بشيء من الإسهاب، والوقوف عند الكلمات الغامضة.
- ثم يلخص الموضوع في دقائق، وبعد ذلك يطلب من أحد الطلاب الذين فهموا بصورة جيدة، أن يلخص حياة الشاعر، وهكذا.

ج . التقويم : (٣ دقائق)

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

بعد الانتهاء من عرض الموضوع ، يطرح المدرس على طلابه عدد من الأسئلة بقصد التقويم، منها:

✚ من يذكر متى ولد الشاعر ؟

✚ من يذكر أهم مؤلفاته ؟

✚ من يسمي قصيدته ؟

✚ من يبين إلى أية مدرسة شعرية ينتمي ؟

✚ من يمثل لأبيات من قصيدته؟

✚ يشرح أبيات قصيدته

د . الواجب البيتي : (دقيقتان)

.مراجعة موضوع درس اليوم.

.تحضير موضوع جماعة الديوان.

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (٩)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للدافعية نحو تعلم مادة الأدب والنصوص

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	٦٨	76	21	61	66
٢	٧٠	71	22	77	72
٣	75	68	23	83	73
٤	72	77	24	67	65
٥	68	76	25	80	70
٦	75	68	٢٦	68	62
٧	78	60	٢٧	78	58
٨	80	٥٩	28	82	52
٩	٥٢	٦٢	29	81	48
١٠	٥٠	50	30	78	50
١١	٨٥	58	31	84	67
١٢	٨٢	68	32	55	70
١٣	79	70	33	59	75
١٤	74	72	34	80	60

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١٥	65	60	35	79	62
١٦	68	59	36	78	54
١٧	78	60	37	70	60
١٨	84	78	38	75	62
١٩	78	70	39	74	
٢٠	60	68	40	69	

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ملحق رقم (١٠)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١	27	14	21	25	22
٢	24	19	22	11	17
٣	19	18	23	26	13
٤	26	16	24	28	17
٥	19	12	25	20	14
٦	17	10	26	22	20
٧	20	23	27	18	24
٨	23	26	28	25	11
٩	24	20	29	23	17
١٠	18	17	30	14	15
١١	19	18	31	28	21
١٢	24	14	32	23	27
١٣	25	12	33	25	10
١٤	27	17	34	19	11
١٥	12	13	35	18	12

أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها..... أ. د. مولود حمد نبي- م. م. عامر خالد الخالد

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
١٦	18	19	36	24	19
١٧	22	20	37	19	23
١٨	27	18	38	23	18
١٩	26	17	39	27	
٢٠	19	22	40	19	

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير
المنظومي الجغرافية عند طلاب الصف الأول المتوسط

أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

الفصل الأول

التعريف بالبحث Definition OF Research

مشكلة البحث Problem of the Research

تعد الجغرافية من المواد الدراسية التي يسود فيها المدخل الخطي في عمليات التعلم والتعليم، والذي يعني تدريس الحقائق والمفاهيم الجغرافية للطلاب بالتتابع بشكل لا يساعدهم على استخدامها استخداماً منظومياً وبالتالي عدم قدرتهم على مواجهه التغيرات العلمية والتكنولوجية، ويهدف إلى مساعدتهم على قياس الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا بعيداً عن التفكير في مستويات أعلى.

ان هذا يضعنا أمام مشكلة تتجلى في صعوبة الإجابة على الأسئلة المعقدة والديناميكية، لذلك جاء المدخل المنظومي في التعلم والتعليم لكي يساهم في غلق الفجوات وسد الثغرات بهدف تنمية التفكير وتحليل الموقف وإعادة تركيبة (حمادات، ٢٠٠٩، ص ٢٩٦)، أي يجمع بين التفكير التركيبي والتحليلي. ونظراً لان مجتمعنا يركز على التفكير التحليلي أكثر من التركيبي، لذا فنحن في حاجة إلى إعادة التوازن بتحسين مهارتنا في التفكير التركيبي، ويتم ذلك من خلال التدريبات النظرية والعملية على تحليل أي موقف إلى عناصره الأساسية ثم إعادة تركيب العناصر في منظومة تعطي وظائف نوعية أو تقدم حلاً جديداً .

وبما ان المخ يتكون من نصفين، النصف الأيسر يتصف بأنه تحليلي يقوم على التتابع (التتالي)، بينما نجد نصف المخ الأيمن تخليقي (تركيبي) بصري مكاني جشطلتي،

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

والنصفان الكرويان يعملان معا طبقا لقوانين البناء المنظومي، حيث تتحكم نظم المعلومات، نوع المعلومات، مقدار المعلومات، مستوى تنظيم المعلومات في تشكيل المخ البشري ليعمل كمنظومة متكاملة، وان استخدام المدخل الخطي لا يؤدي إلى عمل جميع أجزاء المخ بشكل متكامل، ومن ثم فأنه التدريب على التفكير المنظومي يتطلب تشغيل وإسهام نشاط كلا النصفين الكرويين بالمخ معا. (كامل، ١٩٩٧، ص ٢٣٢-٢٣٣)

أهمية البحث Need OF the research

يشهد القرن الحالي تطورا واضحا ومذهلا في كافة الميادين المعرفية والتكنولوجية التي أثرت على كل جوانب الحياة، تلك التغيرات التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي مما جعل العملية التربوية أمام تحديات هائلة تدعو إلى إعادة النظر في كل عناصرها ومكوناتها. (حمادات، ٢٠٠٩، ص ٢٩٣) وهذا بدوره يلقي المسؤولية الكبيرة على التربية في كيفية مسايرة هذا التطور، فالتربية هي إصلاح البشرية وتهذيبها وتنقية عقولها وصقل مواهبها وتدريب اجسامها وتقويتها وتعمل على تماسكها وتكاملها وحل مشكلاتها لنهوض أفرادها ورفقي أممها، وبفضلها استطاعت الكثير من الدول ان تحقق لمجتمعاتها تقدما هائلا في مجالات الحياة المختلفة (عبد الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨، ص ٢٠)

ونتيجة هذا التغير نحو التطور يتطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية بناء وتطوير المناهج، ومنها بناء المناهج على وفق المدخل المنظومي والذي يعني بناء المنهج بصورة مترابطة بين المقررات الدراسية، كما ينظم محتوى كل مقرر بترابطات تبادلية بين مفاهيمه ومهاراته ونظرياته، بحيث يتكون لدى الطالب صورة متكاملة قبل ان يتعرف على جزئيات منعزلة فيه. وهذا ما يزيد من أهمية البحث ليتماشى مع هذه التطور. (الكبيسي، ٢٠١٠، ص ٣٧)

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

ولما كانت طرائق التدريس والأساليب المتبعة فيها عنصرا مهما من العناصر الأساسية المكونة للمنهج فهي ترتبط ارتباطا قويا بالأهداف، والمحتوى والوسائل التعليمية، والتقويم، كما أنها تؤدي دورا في تحقيق الأهداف، إذ يتحدد من خلالها دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية. (زيتون، ٢٠٠١، ص ٥٣)

ان طريقة التدريس ركنا من أركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في أنجاح العملية التعليمية، لما لها من اثر في تفكير الفرد، وأنها وأساليبها ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع، بل هي وليدة حاجات، وظروف ومطالب اجتماعية، فهي تتغير بتغير الأهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته (الموسوي، ١٩٩٤، ص ٢٤-٢٥)

وتعتبر جزء من منظومة متكاملة وهي العملية التعليمية، فالاهتمام ينبغي ألا ينصب على المادة التعليمية فقط ، ولكن على الإستراتيجية المستخدمة من المصمم لهذه المنظومة، وعلى كيفية استخدام وسائلها التعليمية لتحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقا، وضرورة مراعاة الإمكانيات البشرية وتوافرها، وقدرات المتعلمين على اختيار الوسائل وكيفية استخدامها. (قطامي، ١٩٨٩، ص ٢٠٤)

ان معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوعة، وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعلم شائقة وممتعة للطلبة، ومناسبة لقدراتهم، وثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية. وعلى المدرس ان يكون المبتدع لطريقته، مرنا في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بأنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠، ص ٢٥).

ولكون الجغرافية تهتم بدراسة الإنسان وبيئته، لذا يجب على المدرس ان يدرس طبيعة العلاقات الإنسانية المختلفة، والتعرف على وسائل وطرائق واستراتيجيات التدريس، لتمكن المتعلمين من إدراك العلاقات وخلق جو من التفكير لتحليل المواقف ومعالجة المشكلات المستجدة. (برهم ،٢٠٠٦، ص٣١-٣٣)

وان تدريس أي مادة لا ترمي فقط إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات والخبرات وإنما تساعدهم إلى تطوير وتنمية قدراتهم العقلية وقدراتهم التفكيرية، لأن التدريس ليس مجرد توصيل المعرفة إلى الطلبة، وإنما اشمل من ذلك إذ يضمن أرشاد الطلبة وتوجيههم ويعمل على تنمية أفكارهم. (شليبي ، ١٩٩٧ ، ص٥٩-٦٠)

وبما ان المتعلم يواجه كمّاً هائلاً من المعلومات، فإذا عرضت بصورة غير منظمة كان من الصعب الاستفادة منها، ولكن إذا عرضت بصورة منظمة فيمكن بنظرة واحدة أخذ فكرة كاملة عن هذه المعلومات، والمتعلم الذي يبحث عن المعنى في مجموعة غير منظمة من المعلومات والبيانات هو بحاجة ماسة إلى إعادة تنظيمها وتكاملها ودون هذا الإجراء لن يكتشف المعنى. (قطيط ،٢٠٠٨، ص١٩)

فإذا تمكن الطالب من إتقان مهارات التفكير المنظومي والتفاعل المنظومي مع معطيات البيئة ومتطلبات العصر، واستخدام مهارات العلم بطريقة منظومية صحيحة، تمكن من ان ينمو علمياً، ويكتسب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات والمقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة وعصر العلم والتكنولوجيا وعصر الانترنت والصراعات الدائمة، أي ينمو بصورة متكاملة في كل جوانب التعلم المعرفية والنفس حركية والوجدانية. (أبو عودة ،٢٠٠٦، ص٤). والتفكير المنظومي وسيلة تساعدنا على توسيع آفاق التفكير لدينا ورؤية العالم من حولنا بشكل اشمل وتحديد وفهم المسببات الحقيقية للأحداث التي تقع من حولنا والتعامل معها بطريقة فعالة. كما أنه تجمع وتمحور للأشياء أو الأفكار أو المبادئ أو العقائد أو ما إلى ذلك ليشكل كل متناغماً

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. نداء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

متربطاً ضمن شبكة منظمة من التفاعلات المعتمدة على بعضها البعض. (الكبيسي، ٢٠١٠، ص ١١٤-١١٥)

ان تنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي يقتضي إلى استخدام طريقة أو نموذج أو إستراتيجية حديثة، ويعتبر المدخل المنظومي من المداخل التي ظهرت حديثاً، وهو مدخل قائم على الفلسفة البنائية التي تركز على ان يكون التعلم ذا معنى، فتعلم شي أو محاولة فهم شي جديد غير معروف يعتمد على استعمال الطالب تجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية ليتمكن من فهم المعارف اللاحقة، ويتم بهذا المدخل مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية بصورة منظومية. (السعيد والنمر، ٢٠٠٦، ص ١٤)

هدف البحث وفرضياته Research Aims and Hypotheses

يهدف البحث إلى تعرف: **اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير**

المنظومي الجغرافية عند طلاب الصف الأول المتوسط

من خلال التحقق من صحة الفرضية الآتية:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير المنظومي بين طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية العامة باستعمال المدخل المنظومي وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها من غير استعمال المدخل المنظومي.

حدود البحث Limitation of the Research يقتصر البحث الحالي على :

١ - طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة الصباحية للبنين في مدينة بغداد.

٢ - موضوعات مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

٢٠١٢. الطبعة ٢٩ المنقحة، السنة ٢٠١٠.

٣- الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٠-٢٠١١.

تحديد المصطلحات Determination of Terms

حدد الباحث المصطلحات الواردة في عنوان البحث وكما يلي :

أولاً- المدخل المنظومي(Systemic approach):

عرفة الكبيسي(٢٠١٠): " دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على ربط ما سبق دراسته في مرحله سابقة ومع سوف يدرسه ".(الكبيسي ،٢٠١٠، ص١٩)

التعريف النظري : "منظومة متكاملة من المفاهيم الرئيسية والفرعية التي تتفاعل وتتشابك وتتكامل بما يمكن المتعلمين من إدراك العلاقات بينها وتحقيق الأهداف المرسومة" .

التعريف الإجرائي: وهي طريقة لتنظيم مفاهيم محتوى المادة الخاضعة لتجربة البحث، لمساعدة طلاب الصف الأول المتوسط(المجموعة التجريبية) من دراسة عناصر أو مفاهيم المحتوى ، وذلك من خلال منظومة متكاملة ،تتناول جميع هذه المفاهيم من ترابط وتفاعل ،وذلك لإبراز العلاقات وتكوين صورة شمولية لمادة أو موضوع التعلم.

ثانياً - التنمية(Development):

عرفها (Hurlock, 1972) سلسله من العمليات التي يتقدم من خلالها الإنسان بشكل منتظم ومتناسك. (Hurlock, 1972)

التعريف النظري:التقدم الذي يحصل على مهارات الطلاب العقلية والحركية بعد تجاوزهم أو مرورهم بالمواقف التعليمية .

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

التعريف الإجرائي: التقدم الحاصل في مستوى الأداء المعرفي والمهاري لطلاب الصف الأول المتوسط بعد دراستهم مادة الجغرافية العامة وفق خطوات التدريس بالمدخل المنظومي.

ثالثاً - المهارة (Skill):

عرفها معروف (٢٠٠٨) "كفاءة متقدمة يغلب عليها الأدائي والتطبيقي، وتكسب عادة بالممارسة والتدريب، ويكون من نتائجها مزيد من الإتقان في قليل من الوقت". (معروف، ٢٠٠٨، ص ٢٠٣)

التعريف الإجرائي: قدرة طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) على استعمال الخرائط والصور ومخططات المفاهيم الجغرافية، وتحديد معالمها وفهمها وتمييز أنواعها وقراءتها بشكل صحيح بأقل وقت وجهد وكلفة .

التعريف النظري: قدرة الفرد على الانجاز العقلي والحركي (النفس حركي) بسهولة وبأقل وقت وجهد وكلفة .

رابعاً- التفكير (Thinking) عرفة:

(Costa, 1985) المعالجة العقلية للمدخلات الحسية لتشكيل الأفكار وبالتالي قيام الفرد من خلال هذه المعالجة بادراك الأمور والحكم عليها(1985, Costa, p;55) **التعريف النظري:** نشاط عقلي أو مجموعة مهارات عقلية يوظفها الفرد في مواجهة بعض المشكلات أو المواقف التي تواجهه وصولاً إلى حلها .

التعريف الإجرائي: نشاط عقلي يقوم به طلاب عينة البحث عندما يواجهون مشكلات أو مواقف جغرافية تتضمنها المادة المشمولة بتجربة البحث.

خامساً - التفكير المنظومي(Systemic thinking):

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

عرفة أبو عوده (٢٠٠٦): " منظومة من العمليات العقلية المركبة تكسب المتعلم القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم والموضوعات ومن ثم تكوين صورة كلية لها". (الكبيسي، ٢٠١٠، ص ٥٩)

التعريف النظري: منظومة من العمليات العقلية العليا تقوم على تحليل الموقف إلى مكوناته الفرعية بغية إدراك علاقاته ثم إعادة ترتيبها وتركيبها وصولاً إلى نتائج معينة

التعريف الإجرائي: هو ذلك النوع من التفكير تمارسه عينة البحث ويقوم على توظيف مهاراتهم العقلية العليا في إدراك العلاقات بين المواقف الجغرافية، من خلال تحليلها ومن ثم إعادة تركيبها وتكوين صورة كلية لها .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة Previous Studies

اولاً: عرض الدراسات السابقة Presentation of Previous Studies

١. دراسة عمر (٢٠٠٥)

أجريت الدراسة بكلية التربية بسوهاج بجمهورية مصر العربية وهدفت " التعرف على فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس مقرر الأحياء على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الإبداعي لطلاب المرحلة الثانوية "

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية بسوهاج ،حيث تمثلت عينة البحث في مجموعتين إحداهما تجريبية من طالبات فصل (١/٣) ،والأخرى ضابطة من طالبات فصل (١/٥) تم اختيارهما بطريقة عشوائية من بين خمس فصول .

اعد الباحث اختبارين، احدهما اختبار التحصيل المعرفي في مستويات التحليل والتركيب والتقييم، واختبار التفكير الإبداعي في مستويات الطلاقة والمرونة والأصالة. وبعد استخدام المعالجة الإحصائية، تم التوصل إلى النتائج لتالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي .(عمر،

٢٠٠٥، ج - د)

٢. دراسة المولد (٢٠٠٧)

أجريت الدراسة بمدينة مكة المكرمة في السعودية وهدفت إلى "معرفة اثر تنظيم وحدة في مقرر الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الثانوي العلمي".

بلغ عدد طالبات العينة (٦٤) طالبة من طالبات الثانوية الثامنة والعشرون بمكة المكرمة، قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بلغ حجم المجموعة التجريبية (٣٣) طالبة درست بالمدخل المنظومي، في حين بلغت المجموعة الضابطة (٣١) طالبة درست بالطريقة التقليدية .

استخدمت الباحثة اختبار التفكير الناقد (قبلي-بعدي) معد مسبقاً، كما استخدمت اختبار تحصيلي (قبلي- بعدي) من إعداد الباحثة، بعد التأكد من صدقة وثباته. تمت المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين المصاحب معامل ارتباط بيرسون. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في مكونات التفكير الناقد.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة عند مستويات الأهداف المعرفية من تصنيف بلوم الأربعة الأولى.

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة عند مستويات الأهداف المعرفية من تصنيف بلوم التركيب.

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل والتفكير الناقد لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بالمدخل المنظومي.(المولد،٢٠٠٧،ج)

٣. دراسة نبهان (٢٠٠٧)

أجريت الدراسة في فلسطين، وهدفت إلى "معرفة فعالية استخدام المدخل المنظومي في التدريس على التحصيل وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب الصف التاسع في الرياضيات(موضوع العلاقات والاقترانات)"

بلغت عينة البحث (٩٠) طالب وتوزعوا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، اعد الباحث اختبارين، احدهما اختبار تحصيلي في العلاقات والاقترانات، والآخر اختبار التفكير المنظومي. وبعد تطبيق الاختبارين على الطلاب استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية لوصف درجات طلاب مجموعتي البحث على الاختبار التحصيلي واختبار التفكير المنظومي.
- اختبار (t-test) لمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعتين وحساب الدلالة الإحصائية.
- النسبة المئوية للمقارنة بين آراء طلاب المجموعة التجريبية. وكانت نتائج الدراسة :
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي طلاب مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي في العلاقات والاقترانات ولصالح المجموعة التجريبية.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية .
 - هنالك أثر ايجابي بين أسلوب المدخل المنظومي وارتباطه بالتفكير المنظومي.(نبهان،٢٠٠٧،ص٤٥٥-ص٤٩٢).

٤. دراسة أبو عودة (٢٠٠٦)

أجريت الدراسة بمدينة غزة في فلسطين، وهدفت إلى التعرف على "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع "

اختار الباحث فصلين من الصف السابع الأساسي بمدرسة دار الأرقم النموذجية للبنين وعددهم (٦٧) طالباً ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية (٣٣) طالباً، وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة (٣٤) طالباً.

اعد الباحث اختبار التفكير المنظومي المتكون من (١٢) سؤال، وبعد تطبيق الاختبار على عينة البحث البعدي والمؤجل لقياس مهارات التفكير المنظومي، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام (t-test) و (man Whitney test) لغرض الحصول على النتائج. أشارت نتائج الدراسة إلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل لقياس احتفاظهم بمهارات التفكير المنظومي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب (مرتقي، ومتوسطي، ومنخفضي) التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية. (عفانه، ٢٠٠٦ ، ن-س).

٥. دراسة الكبيسي (٢٠٠٨)

أجريت الدراسة في محافظة الأنبار مدينة الرمادي، وهدفت إلى معرفة اثر " استعمال خرائط المفاهيم في التحصيل والتفكير المنظومي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية " .

بلغ عدد أفراد العينة (٤٢) طالباً منهم (٢١) طالباً كمجموعة تجريبية، و (٢١) طالب كمجموعة ضابطة. اعد الباحث اختبارين الأول في التحصيل يتكون من (٦٠) فقرة، والثاني في التفكير المنظومي يتكون من مجموعتين، الأولى من (٦) أسئلة، والمجموعة الثانية من (٥) أسئلة . وبعد تطبيق الاختبارين على عينة البحث، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لغرض الحصول على النتائج .

وأظهرت النتائج ان هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط التحصيل والتفكير المنظومي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية . (الكبيسي، ٢٠٠٨، د- ذ)

ثانياً- دلالات ومؤشرات عن الدراسات السابقة

بعد ان عرض الباحث عدد من الدراسات العربية والعراقية ذات العلاقة ببحثه، سيعرض مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة، وهي على النحو الآتي :

١- هدف الدراسة : انققت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية التي تناولت المدخل المنظومي كمتغير مستقل independent variable ، لكنها اختلفت في معرفة أثرها في المتغيرات التابعة، كمتغير التحصيل وتنمية التفكير الناقد كدراسة المولد (٢٠٠٧)، وفي التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي كدراسة عمر (٢٠٠٥)، أما دراسة نبهان (٢٠٠٦) استخدمت التفكير المنظومي كمتغير تابع إلى جانب متغير التحصيل . أما الدراسات التي تناولت التفكير المنظومي كمتغير تابع dependent variable فأنها تباينت في متغيراتها المستقلة، فقد تناولت دراسة ابو عودة (٢٠٠٦) النموذج البنائي في حين استخدمت دراسة الكبيسي (٢٠٠٨) خرائط المفاهيم. أما

الدراسة الحالية فستستخدم التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي وبهذا فهي تتفق مع دراسة نبهان .

٢- **مكان الدراسة** : تباينت الدراسات السابقة في مكان إجرائها، فكانت معظمها عربية، إذ أجريت دراسة عمر (٢٠٠٥) في جمهورية مصر العربية، أما الدراسات التي أجريت في فلسطين فهي دراسة ابو عودة (٢٠٠٦)، ونبهان (٢٠٠٧)، أما دراسة المولد (٢٠٠٧) فقد أجريت في السعودية، أما دراسة الكبيسي (٢٠٠٨) أجريت في العراق. وبهذا تتفق دراسة الكبيسي مع الدراسة الحالية التي سيكون إجرائها في العراق (بغداد).

٣- **المادة التعليمية** : تنوعت الدراسات السابقة من حيث تناولها للمادة التعليمية، فبعض الدراسات تم تطبيقها في مادة الرياضيات كدراسة أبو عودة (٢٠٠٦)، ونبهان (٢٠٠٧)، وفي مادة الأحياء فهي دراستي عمر (٢٠٠٥)، و المولد (٢٠٠٧)، وفي مادة الجغرافية كدراسة الكبيسي (٢٠٠٨) أما الدراسة الحالية ستتناول مادة الجغرافية وهي تتفق مع دراسة الكبيسي من حيث المادة.

٤- **حجم وجنس العينة** : تباينت الدراسات السابقة في حجم وجنس العينة، إذ تراوحت بين (٤٢-٩٠) طالب وطالبة، إذ بلغت دراسة أبو عودة (٢٠٠٦) (٦٧) طالب، والمولد (٢٠٠٧) (٦٤) طالبة، ونبهان (٢٠٠٧) (٩٠) طالب والكبيسي (٢٠٠٨) (٤٢) طالب، وبهذا فان جميع الدراسات عيناتها صغيرة الحجم، وهي تتفق مع الدراسة الحالية التي ستكون عينتها من (٦٢) طالب .

٥- **الوسائل الإحصائية** : تباينت الوسائل الإحصائية المعتمدة في الدراسات السابقة وذلك تبعاً لاختلاف متطلبات كل دراسة في معالجة بياناتها، فمنها اعتمد الاختبار التائي t-test مثل دراسة نبهان (٢٠٠٧) والكبيسي (٢٠٠٨)، ومنها استخدم تحليل التباين كدراسة المولد (٢٠٠٧)، وستستخدم الدراسة الحالية الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين.

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

٦- التصميم التجريبي : اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية التي ستستخدم مجموعتين في تصميمها التجريبي، فقد قسمت جميعها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

procedures of the research

أولاً- التصميم التجريبي Experimental Design

يعد التصميم التجريبي مخططاً وبرنامج عمل للإجراءات وأسلوب تنفيذ التجربة وتخطيطاً للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها، والتي يمكن من خلالها اختبار الفروض والوصول إلى نتائج صادقة حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، واختياره أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث. (داوود وأنور، ١٩٩٠، ص ٢٥٦) ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الضبط الجزئي، يقصد بالمجموعة التجريبية، المجموعة التي يتعرض طلابها للمتغير المستقل (المدخل المنظومي) عند دراسة مادة الجغرافية العامة، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي لا يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل وتدرس بالطريقة التقليدية، والشكل (١) يوضح ذلك.

المجموعة	العينة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	٣١	المدخل المنظومي	تنمية مهارات التفكير المنظومي
الضابطة	٣١	—	

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً - مجتمع البحث وعينته Research Community and at Sample

١- **مجتمع البحث:** ويتحدد مجتمع البحث بطلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية للبنين في مدينة بغداد، للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ والتي تضمنت ستة مديريات موزعة على الكرخ (الأولى والثانية والثالثة) والرصافة (الأولى والثانية والثالثة).

٢- عينة البحث : على الباحث أن يختار عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق أهدافه وتساعد على التغلب على المشكلات التي تواجهه (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٥)، وفيما يأتي وصفاً دقيقاً لإجراءات اختيار العينة:

أ- عينة المدارس : لأجل اختيار عينة المدارس تم اختيار المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى قصدياً من بين ست مديريات في محافظة بغداد، وزار الباحث مديرية التخطيط التربوي التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى والكائنة في شارع فلسطين وفق كتاب تسهيل مهمة وذلك للاطلاع على أسماء المدارس، وبعدها زار الباحث المدارس واطلع على الإمكانيات المتوفرة فيها لإجراء التجربة ،وقد اختار الباحث متقصداً متوسطة آشور للبنين لتكون عينة البحث للأسباب الآتية :

١.أبدت إدارة المدرسة استعدادها للتعاون مع الباحث ،أي تقديم التسهيلات والإمكانيات المطلوبة لإتمام التجربة.

٢. احتوائها على وسائل تعليمية ملائمة.

٣.احتوائها على ست شعب لطلاب الصف الأول، وهذا يساعد الباحث في الاختيار والتكافؤ بين المجموعتين.

ب- عينة الطلاب: بعد تحديد الباحث المدرسة، زارها معتمداً على كتاب تسهيل مهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى وذلك لإجراء التجربة فيها، وقد وجد ان عدد شعب الصف الأول المتوسط في المدرسة (٦) شعب، وعدد الطلاب الكلي (٢٠٣) طالب، وفي ضوء التصميم التجريبي اختار ألباحث شعبتين بطريقة السحب العشوائي البسيط، فوقع الاختيار على شعبتي (أ،ج) وتم بالتعيين العشوائي ايضاً اختيار شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس بالمدخل المنظومي، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية. بلغ عدد طلاب شعبتي البحث(أ) و(ج) (٦٧) طالب ، بواقع (٣٣) طالب في شعبة (أ) و (٣٤) طالب في شعبة (ج) ، والجدول (١) يوضح ذلك .

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

جدول (١)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	٣٤	٣	٣١
الضابطة	أ	٣٣	٢	٣١
المجموع		٦٧	٥	٦٢

ثالثاً - تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of studying Groups حرص الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إحصائياً في بعض المتغيرات التي تؤثر في دقة نتائج التجربة، وهذه المتغيرات هي :

١- اختبار المعرفة السابقة: لغرض إجراء التكافؤ في هذا المتغير، أعد الباحث اختبار المعرفة السابقة لغرض معرفة ما يمتلكه طلاب مجموعتي البحث من معرفة وخبرات ومعلومات سابقة ذات صلة بمحتوى موضوعات تجربة البحث في مادة الجغرافية. تكون الاختبار من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تصحيح أوراق الاختبار والحصول على درجات أفراد عينة البحث، ولمعالجة البيانات إحصائياً ومعرفة الفروق بين المجموعتين، تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المعرفة السابقة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						الحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣١	٩,٩٠	٤,٧٨٤	٦٠	٠,٢٧	٢	غير دالة إحصائياً
٢.	الضابطة	٣١	١٠,٢٥	٥,٣١				

٢- العمر الزمني (بالأشهر) : تم الحصول على العمر الزمني من البطاقة المدرسية ومن الطلاب أنفسهم حيث طلب الباحث من طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) إحضار هويات الأحوال المدنية ، وتم تسجيل سنة التولد وحساب العمر الزمني بالأشهر، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لأعمار أفراد المجموعتين محسوباً بالأشهر

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						الحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣١	١٥٥,٧٠	١١,٩٥	٦٠	٠,٩٥	٢	غير دالة
٢.	الضابطة	٣١	١٥٨,٤٨	١٠,٨٨				

٣- مستوى الذكاء : ولغرض معرفة مستوى ذكاء طلاب البحث، وتحقيق التكافؤ بين ذكاء المجموعتين ولأجل الدقة في نتائج البحث، طبق الباحث اختبار رافن (Raven)

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

للمصفوفات المتتابة والمقننة على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون، ١٩٨٣ ص ١٤٢). يتكون الاختبار من خمسة أقسام هي (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وفي كل قسم أو مجموعة تحتوي على ١٢ شكل وفي كل شكل (٦) بدائل من أشكال (أ ، ب ، ج) و (٨) بدائل في كل شكل من أشكال المجاميع (د ، هـ). طبق الباحث الاختبار ذات الأقسام الثلاثة الأولى (أ ، ب ، ج)، وبعد تصحيح إجابات الطلاب والحصول على الدرجة الكلية لكل طالب من طلاب عينة البحث، وعند معالجة تلك البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ، كما مبين في الجدول (٤)

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لذكاء أفراد

المجموعتين

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						١٠	٢٠	
١.	التجريبية	٣١	٢١,٩٣	٧	٠,٤٣	٢		غير دلالة إحصائية
٢.	الضابطة	٣١	٢١,١٩	٦,٤٦				

٤ - درجات مادة الجغرافية للسنة السابقة : تم الحصول على درجات التحصيل السابق في مادة الجغرافية لعينة البحث من البطاقة المدرسية الخاصة بالطلاب، وبعد الحصول على الدرجات، ولمعرفة الفروق بين المجموعتين أجرى الباحث عملية التكافؤ باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مادة الجغرافية للسنة السابقة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	القيمة التائية		الدالة عند مستوى ٠,٠٥
						الجدولية	الحسابية	
١.	التجريبية	٣١	٦٩,٢٥	١٢,٥٤	٦٠		٠,٥٩	غير دالة إحصائياً
٢.	الضابطة	٣١	٦٧,٤٥	١١,٥٣				

٥- اختبار مهارات التفكير المنظومي: لمعرفة مدى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المنظومي ولإجراء عملية التكافؤ بين المجموعتين في هذا المتغير، اعد الباحث اختبار التفكير المنظومي، وتأكد من صدقة، وذلك بعرضه على مجموعة من المختصين في مجال الجغرافية وطرائق التدريس والقياس والتقويم، طبق الباحث الاختبار على طلاب مجموعتي البحث قبل تطبيق التجربة في يوم الخميس ٢٠١٠/١٠/١٤ وبعد تصحيح أوراق الاختبار والحصول على الدرجات، ولمعرفة الفرق بين المجموعتين استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات اختبار مهارات التفكير المنظومي القبلي

ت	حجم	المتوسط	الانحراف	القيمة التائية	الدالة عند

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

المجموعة	العينة	الحسابي	المعياري	التحسب	التحسب	مستوى ٠,٠٥
١. التجريبية	٣١	١٤,٦٧	٥,٣٥	٦٠	٠,٦٩	٢
٢. الضابطة	٣١	١٣,٧٧	٤,٨٠			
غير دالة إحصائياً						

رابعاً - ضبط المتغيرات الدخيلة Control of Extraneous Variables

أ- **الحوادث المصاحبة:** يقصد بها الحوادث والكوارث الطبيعية التي يتعرض لها أفراد العينة أثناء تطبيق التجربة، ولم يتعرض أفراد المجموعتين لأي حادث من هذه الحوادث.

ب- **الترك والانقطاع :** ظهر بعض التغيب الضئيل المتفاوت بين المجموعتين وقد حاول الباحث السيطرة على هذا العامل وذلك من خلال محاسبة الطلاب الغائبين لحد من غياباتهم .

ج - **النضج :** لم يكن لهذه العامل أي تأثير على نتائج التجربة ،لأنه مدة التجربة كانت قصيرة وموحدة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) .

د - **اختيار أفراد العينة:** وقد سيطر الباحث على الفروق بين أفراد العينة وذلك من خلال الاختيار العشوائي لأفراد العينة وذلك باختيار شعبتين من ست شعب، وكذلك اعتماد العشوائية البسيطة في تحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فضلاً عن عمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات التي سبق ذكرها .

هـ- **اثر الإجراءات التجريبية:** حاول الباحث الحد من تأثير هذا العامل في سير التجربة وهي كالاتي :

١. **سرية التجربة:** حرص الباحث على سرية التجربة وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة وجميع ملاكها التدريسي على عدم إخبار الطلاب بالتجربة .

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

٢. التدريس: درّس الباحث بنفسه المجموعتين (التجريبية والضابطة) .
٣. تحديد المادة الدراسية: وحد الباحث المادة الدراسية التي ستدرس للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، إذ درّست مجموعتي البحث هذه المادة طيلة مدة التجربة.
٤. بناية المدرسة: طبق الباحث التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متشابهة من حيث المساحة، والإنارة، والتهوية، والمقاعد الدراسية.
٥. مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث ، اذ بدأت التجربة يوم الاثنين ١٨ / ١٠ / ٢٠١٠ وانتهت يوم الاثنين ١٧ / ١ / ٢٠١١ .
٦. الوسائل التعليمية : حرص الباحث على أنّ يقدم وسائل تعليمية متشابهة لطلاب مجموعتي البحث مثل نفس (السبورة، الأقلام المستخدمة، الخرائط، الصور).
٧. توزيع الحصص الدراسية: ورّع الباحث حصص مجموعتي البحث وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس الجغرافية ، حيث وضع الحصص كما في الجدول (٧) .

توزيع حصص مادة الجغرافية على طلاب مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الشعبة	الحصة	الساعة
الاثنين	التجريبية	ج	الثانية	٨:٥٠
	الضابطة	أ	الرابعة	١٠:٣٠
الخميس	الضابطة	أ	الثانية	٨:٥٠
	التجريبية	ج	الرابعة	١٠:٣٠

خامساً - مستلزمات البحث Researches Requirements

١. تحديد المادة العلمية: حدد الباحث قبل البدء بالتجربة المادة العلمية اعتماداً على مفردات الكتاب المدرسي لطلاب الصف الأول المتوسط المقرر للعام الدراسي ٢٠١٠

- ٢٠١١ التي والتي تضمنت الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة وهي :

الفصل الأول : الخرائط والصور الجوية والفضائية من ص ٤ - ص ١٣.

الفصل الثاني : المجموعة الشمسية والأرض من ص ١٤ - ص ٢١.

الفصل الثالث : أغلفة الأرض من ص ٢٢ - ص ٣١.

الفصل الرابع : الطقس والمناخ من ص ٣٢ - ص ٤٨.

٢. **تصميم المخططات المنظومية:** بعد ان حدد الباحث المادة العلمية وتحليلها تحليلًا دقيقاً شاملاً، وتحديد كل موضوع من موضوعات المادة، واستكمالاً إلى تعريف الاتجاه المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وما تم من تجارب في هذه الاتجاه وبناء العلاقات المتبادلة بين وحدات كل موضوع أو موضوعات البحث، عمل الباحث مخططات منظومية لشبكة العلاقات وكما مبينة في مخططات الخطط التجريبية اليومية والفصلية البالغة (٢٠) مخطط، وقد تم عرض نماذج من هذه المخططات على مجموعة من الخبراء في الجغرافية وطرائق التدريس والقياس والتقييم .

٣. **إعداد الخطط التدريسية:** ولما كان إعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، لاهتمام التدريسي بعمله ومن اجل تطبيق التجربة، وفي ضوء أهداف البحث وفرضياته ومتغيراته، حيث اعد الباحث (١٦) خطة تدريسية يومية لكل مجموعة من المجموعتين (التجريبية) التي تدرس باستعمال (المدخل المنظومي)، و(الضابطة) التي تدرس بالطريقة التقليدية، كما اعد الباحث(٤) خطط تدريسية فصلية لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) حيث تم إعداد الخطط الفصلية التجريبية استكمالاً لتحقيق هدف المدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي وخاصة مهارات إدراك العلاقات بين الكل والجزء، والعلاقة بين منظومة ومنظومة أخرى، والرؤية الشاملة للموقف .

سادساً-أداتي البحث (إعداد الاختبار) (the Instrument (Preparing Test)

ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار لقياس تنمية مهارات التفكير المنظومي وذلك لمعرفة فاعلية التدريس بالمدخل المنظومي، ولتحقيق هدف البحث وعدم وجود اختبار جاهزة، قام الباحث بإعداد:

اختبار التفكير المنظومي Systemic thinking test

ولما كان البحث الحالي يتطلب إعداد اختبار للتفكير المنظومي وذلك للتعرف على مدى تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية العامة بعد الانتهاء من التجربة. ونظراً لعدم وجود اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات ويغطي فصول التجربة، اعد الباحث اختباراً في التفكير المنظومي، بناء على الخطوات التالية :

أ- تحديد مهارات التفكير المنظومي بعد الاطلاع على أدبيات الموضوع والتي أشارت إلى أن مهارات التفكير المنظومي (في مجال التعليم) تتحدد بأربع مهارات، وهي مهارة :

- إدراك العلاقات بين أجزاء الشكل المنظومي الواحد أو بين المنظومات الأخرى.

- تحليل المنظومة أو المنظومات .

- تركيب المنظومة أو المنظومات (بناء الشكل المنظومي) .

- تقويم المنظومة أو المنظومات .

ب- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير المنظومي .

ج- التحقق من صدق قائمة المهارات، من خلال عرض ما توصل إليه الباحث من مهارات خاصة بالتفكير المنظومي على مجموعة من المحكمين، وتم الأخذ بأرائهم للوصول إلى تحديد المهارات .

د- تم صياغة أسئلة التفكير المنظومي على ضوء المهارات والمخططات التي تم بنائها في تدريس المجموعة التجريبية، والتي تكونت من (٥) أسئلة.

صدق الاختبار:

وبقصد به هو ان يقيس الاختبار الشيء الذي اعد من أجله (Hils,1976,p.11) ومن اجل التحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث نوعين من الصدق هما :

- **الصدق الظاهري (Face Validity):** يعتمد الصدق الظاهري على الصدق المنطقي لعدد أسئلة الاختبار لمعرفة مدى صلاحيتها في قياس الظاهرة المراد قياسها، وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس والجغرافية، وقد اعتمد الباحث على نسبة الخبراء، وكانت نسبة الاتفاق على عدد الأسئلة (٨٠%) من عدد الخبراء وهذا دليل على بقاء الأسئلة كما هي.

- **صدق المحتوى (Content Validity):** يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب ان يكون المحتوى ممثلاً تمثيلاً جيداً لنطاق المفردات الذي يتم تحديده مسبقاً. (علام، ٢٠٠٠، ص ١٩٠) يتطلب هذا الجانب من الصدق دون غيره من الجوانب أدلة منطقية، لذا تحقق الباحث من صدق المحتوى منطقياً من خلال تحديد وتنظيم المحتوى على شكل مخططات منظومية، وتم عرض المحتوى والمخططات التي تمثل الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مادة الجغرافية والقياس والتقويم وطرائق التدريس لمعرفة مدى تمثيل أسئلة محتوى الاختبار لمحتوى المادة .

التجريب الأولي (العينة الاستطلاعية للاختبار)

لغرض معرفة وضوح أسئلة الاختبار ومستوى صعوبتها، وقوة تمييزها، ومعامل الثبات، والوقت المستغرق في الإجابة عنها، طبقَ الباحث اختبار مهارات التفكير المنظومي على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول المتوسط، التي تألفت من (١٢٠) طالب ولها مواصفات العينة نفسها، ولغرض حساب الوقت، تم اختيار شُعبة من الشعب الأربعة، وهي الشُعبة التي يراقب عليها الباحث (ج)، وتم حساب الوقت عن طريق تسجيل وقت كل طالب من طلاب الشُعبة البالغ عددهم (٣٢) طالب، وبعد

انتهاء تطبيق الاختبار اتضح ان الوقت المستغرق في الإجابة عن جميع الفقرات يتراوح بين (٣٤-٥٨) دقيقة، وبعد حساب الوسط الحسابي لاستخراج متوسط الوقت لجميع الطلاب ،حصل الباحث على (٤٦) دقيقة.

تحليل أسئلة الاختبار : يعد تحليل أسئلة الاختبار وسيلة لتحسين نوعه من خلال معرفة قوة صعوبة الأسئلة وقدرتها على التمييز، واستبعاد الأسئلة أو الفقرات غير الصالحة (Scannell, 1975,p;211) بعد تطبيق الاختبار، وتصحيح إجابات العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) طالب، رتب الباحث درجات الطلاب تنازلياً، وبعد حساب معادلة النسبة المئوية، تم الحصول على (٣٢) طالب يمثلون المجموعة العليا و(٣٢) طالب يمثلون المجموعة الدنيا، وعلى ضوء هذه المجموعتين تم حساب صعوبة الفقرات وقوة تمييزها و كما يأتي:

أ- **معامل سهولة/صعوبة الفقرات :** يحسب معامل سهولة وصعوبة الفقرات من خلال النسبة المئوية للإجابات الصحيحة على فقرات الاختبار، فإذا كانت هذه النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة ،أما إذا كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (جلال ،٢٠٠١، ص٤٥). وبعد حساب معامل (سهولة /صعوبة) كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير المنظومي باستخدام معادلة (السهولة والصعوبة) وجد الباحث انها تتراوح بين (٠,٣٠-٠,٧٠)، وبهذا فان فقراته تعد صالحة للتطبيق.

ب- **قوة تمييز الفقرات :** وتعني قدرة الفقرات ألياختباريه على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا والدنيا في الصفة التي يقيسها الاختبار (أبو صالح وآخرون ،٢٠٠٠، ص٢١٥) وعند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات اختبار مهارات التفكير المنظومي باستخدام المعادلة الخاصة لحساب قوة التمييز وجد الباحث ان قوة تمييز الفقرات تتراوح بين (٠,٦٦-٠,٣٠) وبهذا فان فقراته تعد صالحة للتطبيق.

النتائج

يكون الاختبار ثابتاً إذا كان هناك اتساق في نتائجه ،أي إذا كان تطابق في النتائج في كل مرة يستخدم فيها الاختبار ،والثبات يعطي الموضوعية ودقة القياس ،وعدم تأثر نتائج الاختبار بذاتية الفاحص (العدوان والحوامدة، ٢٠١١، ص ٢٠٥). ولحساب ثبات اختبار مهارات التفكير المنظومي تم استعمال:

معادلة ألفا .كرونباخ

ولحساب الثبات بهذه المعادلة ،اختار الباحث (٥٠) إجابة من إجابات عينة التحليل الإحصائي عشوائياً ،وتم حساب تباين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار وجمعها ،وحساب التباين الكلي لدرجات الاختبار،وعند تطبيق المعادلة، بلغ معامل الثبات (٠,٨٥,٥) وهو معامل ثبات جيد.

سابعاً - تطبيق التجربة : Experiment Application

لتحقيق هدف البحث والوصول إلى النتائج ،قام الباحث بتحديد الخطوات والإجراءات التالية :

أولاً - قبل تطبيق التجربة Before the application of experience

قام الباحث بتهيئة متطلبات التجربة قبل ان يباشر بتطبيق التجربة ومنها :

١. تحديد طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال عملية السحب العشوائي من الشعب الست .

٢. تطبيق اختبار التفكير المنظومي (القبلي) على مجموعتي البحث في يوم الخميس ١٤ / ١٠ / ٢٠١٠ للتكافؤ بين المجموعتين .

٣. إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تم ذكرها سابقاً.

٤. ترتيب الجدول الأسبوعي لحصص تدريس الجغرافية، وذلك بتخصيص يوم الاثنين والخميس بمعدل حصتين في الأسبوع لكل شعبة.

٥. توضيح طريقة التدريس على وفق المدخل المنظومي (المجموعة التجريبية) .

٦. تحديد خطوات تنظيم محتوى الجغرافية منظومياً (مستلزمات البحث) .

ثانياً- أثناء تطبيق التجربة During the application of experience

قام الباحث بتطبيق تجربته على مجموعتي البحث في يوم الاثنين ١٨ / ١٠ / ٢٠١٠، واتباع الإجراءات التالية :

١- تدريس نفس الفصول الأربعة الأولى من مبادئ الجغرافية العامة لكلتا المجموعتين .

٢- استعمال نفس الخرائط والصور والنماذج الجغرافية .

٣- حرص الباحث على ضبط المتغيرات الدخيلة أثناء تطبيق التجربة .

ثالثاً- بعد تطبيق التجربة After the application of experience

بعد انتهاء الباحث من تطبيق تجربته يوم الاثنين ١٧ / ١ / ٢٠١١ أي بعد مرور ثلاث أشهر من تاريخ التجربة قام الباحث بتطبيق: اختبار مهارات التفكير المنظومي على أفراد مجموعتي البحث في يوم الاثنين ١٧ / ١ / ٢٠١١ الساعة ٨,٤٥ صباحاً، وقد اشرف الباحث على تطبيق الاختبار من اجل المحافظة على تنفيذه بصورة سليمة، وبعد تصحيح الإجابات والحصول على الدرجات، أستخدم الباحث بعض الوسائل الإحصائية لحساب الفرق بين المجموعتين.

ثامناً - الوسائل الإحصائية : Statistical Methods

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات :-

١. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، وقد استعمل في :

أ - إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث ب - اختبار التفكير المنظومي البعدي.

$$T = \frac{s_1^2 - s_2^2}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

(سليم ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠٢)

٢. الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لقياس تنمية التفكير المنظومي:

$$t = \frac{d -}{S.d/\sqrt{n}}$$

(المنيغل وغرايبيية ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٣٩) .

٣. معامل السهولة / الصعوبة: استعمل لحساب سهولة وصعوبة كل فقرة من فقرات اكتساب المفاهيم الجغرافية .

$$\text{سهولة الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

إما استخراج الصعوبة للفقرة فيتم من

صعوبة الفقرة = ١ - معامل السهولة (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١١٢)

٤. معامل التمييز للفقرة: استعمله الباحث لإيجاد قوة تمييز فقرات الاختبار .

$$\text{الفقرة التمييزية} = \frac{\text{ن ص ع} - \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

٥. معادلة الفا كرونباخ: استعمل هذه المعادلة لحساب معامل ثبات الاختبار .

ن مج ع ٢ هـ

معامل (a) - { ١ — }

ن - ١ ع ٢ ك (علام ، ٢٠٠٦ ، ص ١٠٠)

الفصل الرابع

نتائج البحث Results of the Research

أولاً. عرض النتائج Results Presentation :

١ - نتائج اختبار تنمية مهارات التفكير المنظومي :

بعد تطبيق الاختبار وتصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث عن أسئلة اختبار مهارات التفكير المنظومي والحصول على الدرجات، وللتحقق من صحة الفرضية الأولى، تم حساب متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث، ظهر أنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٥,٤٨)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٦,٤٥)، ولمعرفه دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لإظهار النتائج، كما موضح في

جدول رقم (٨) الجدول (٨)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب

مجموعتي البحث في اختبار تنمية مهارات التفكير المنظومي

ت	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						حسوبة	جدولية	
١.	التجريبية	٣١	٣٥,٤٨	١١,٢٧٧٩	٦٠	٣,٣٢٥	٢	دالة لصالح التجريبية
٢.	الضابطة	٣١	٢٦,٤٥	١٠,١٦١				

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٣,٣٢٥) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٠)، مما يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نتائج

مجموعتي البحث في اختبار تنمية مهارات التفكير المنظومي ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- نتائج اختبار تنمية مهارات التفكير المنظومي (القبلي - ألبعدي)

بعد تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي وتصحيح إجابات طلاب المجموعة التجريبية للبحث عن أسئلة الاختبارين لمهارات التفكير المنظومي الجغرافية (القبلي والبعدي) والحصول على الدرجات، وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، تم حساب الفرق بين درجات الاختبارين، وتم حساب متوسطات الفرق والانحراف المعياري، ولمعرفه دلالة الفروق الإحصائية استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين لإظهار النتائج، كما موضح في جدول رقم (٩):

الجدول (٩)

الوسط الحسابي و الانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعة

التجريبية (القبلي -البعدي) في اختبار تنمية مهارات التفكير المنظومي

ت	اختبار المجموعة التجريبية	العدد	الوسط الحسابي d-	الانحراف المعياري s.d	القيمة التائية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						قبلي	بعدي	
١.	القبلي	٣١	٢,٨٠	١٢,٥٥٣	٣٠	٨,٩٨٨	٢,٠٧	دالة لصالح التجريبية
٢.	ألبعدي							

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٨,٩٨٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٠)، مما يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين ولصالح الاختبار ألبعدي .

ثانياً- تفسير النتائج ؛Results Interpretation:

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث، ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال المدخل المنظومي على طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس من غير استعمال المدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي ويعزى هذه التفوق الجوهرى بالمدخل المنظومي إلى عدة نقاط أهمها:

١. يساعد المدخل المنظومي الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم عن طريق الأنشطة والمشاركة الفعالة والمخططات المنظومية .

٢. تنظيم محتوى المادة الدراسية بطريقة تثير لطلاب حب الاستطلاع والبحث والتمييز والتركيب وإدراك العلاقات له الأثر في تنمية مهارات التفكير المنظومي.

٣. يرجع تفوق المخطط المنظومي إلى زيادة محاولات الطلاب تصميم مخططات منظومة بأنفسهم مما يكون له الأثر الفاعل في تنمية مهارات التفكير المنظومي .

٤. من أكثر الطرق فاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وخاصة التفكير المنظومي .

ثالثاً: الاستنتاجات Conclusion

في ضوء نتائج البحث الحالي ،توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية :

١- ان التدريس يتطلب وقتاً وجهداً وخبرة ومهارة من قبل المدرس اكبر مما تتطلبه الطريقة الاعتيادية .

٢- ان تقويم أداء كل طالب من خلال ورقة العمل أثرا في تحديد نقاط الضعف، وعلاجهم لتحسين مستواهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المطلوبة .

٣- ان التدريس على وفق المدخل المنظومي أكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير المنظومي .

- ٤- يساعد التدريس بالمدخل المنظومي على تنظيم أفكار الطلاب في سياقات منظمة بنائية، أي جعل الطالب يفكر في كيفية ربط مفاهيم وموضوعات المادة.

رابعاً: التوصيات Recommendations

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث يوصي بما يأتي :

- ١- ضرورة تدريب مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية العامة على الاستراتيجيات والنماذج والطرائق التدريسية الحديثة ومنه طريقة التدريس بالمدخل المنظومي .
- ٢- على مدرسي ومدرسات مادة الجغرافية العامة تنظيم وترتيب محتوى المادة الدراسية بشكل يتناسب مع الخطة اليومية والسنوية لغرض ربط المفاهيم الجغرافية وربطها بالخبرة السابقة .

خامساً: المقترحات Proposition

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

- ١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى .
- ٢- اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير الأخرى ، كالتفكير في حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي .
- ٣- دراسة بناء برنامج على وفق المدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي .

مصادر البحث

أولا : المصادر العربية Arabic References

١. أبو صالح، محمد صبحي وآخرون (٢٠٠٠) القياس والتقويم ، ط١، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء ، اليمن .
٢. أبو عودة، سليم محمد (٢٠٠٦) "اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الاساسي بغزة"،رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
٣. الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠) التقويم والقياس ، ط١ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،بغداد .
٤. برهم، نضال عبد اللطيف،(٢٠٠٦)، طرق تدريس الجغرافية ، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
٥. جلال، سعد (٢٠٠١) ،القياس النفسي والمقاييس والاختبارات ، ط١، دار الفكر العربي ،القاهرة.
٦. حمادات، محمد حسن محمد(٢٠٠٩) منظومة التعليم وأساليب تدريس"الرياضيات ،اللغة الانكليزية ،الكيمياء ،الأنشطة التعليمية ،تكنولوجيا التعليم ،الإبداع ،نظام الجودة" ، ط١ ،دار الحامد للنشر والتوزيع ،الاردن .
٧. داوود وعزيز حنا، وانو حسين عبد الرحمن (١٩٩٠)،مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ،بغداد .
٨. الدباغ، فخري، وآخرون ،(١٩٨٣) ،اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين ،مطبعة جامعة الموصل العراق .
٩. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١) تصميم التدريس "رؤية منظومية" ط٢،عالم الكتب ،القاهرة ومصر .

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

١٠. السعيد، رضا مسعد، والنمر، محمد عبد القادر (٢٠٠٦) تطوير المناهج الدراسية تطبيقات ونماذج منظومية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

١١. سليم، صلاح فؤاد (٢٠٠٦) التقويم النفسي، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان .

١٢. شلبي، احمد إبراهيم (١٩٩٧)، تدريس الجغرافية في مراحل التعليم العام، ط١، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة .

١٣. عبد الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين الدليمي، (٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط١، الإصدار ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١٤. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي النفسي، ط١، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، مصر .

١٥. - (٢٠٠٦)، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

١٦. عمر، عاصم محمد إبراهيم (٢٠٠٥) "فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس مقرر الأحياء على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الإبداعي لطلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير في كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة سوهاج، مصر .

١٧. العدوان، زيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامده (٢٠١١) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

١٨. قطامي، يوسف (١٩٨٩) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي، ط١، الجامعة الأردنية، دار الشروق للنشر والتوزيع وعمان.

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. نداء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

١٩. قطيط، غسان يوسف (٢٠٠٨) استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٠. كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٩٧) علم النفس الفسيولوجي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
٢١. الكبيسي، ياسر عبد الواحد (٢٠٠٨) "اثر استعمال خرائط المفاهيم في التحصيل والتفكير المنظومي لطلبة المرحلة المتوسطة في مادة الجغرافية" رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية، طرائق تدريس الجغرافية، جامعة الانبار.
٢٢. - (٢٠١٠)، التفكير المنظومي "توضيفة في التعلم والتعليم، استنباطة من القرآن الكريم"، ط١، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
٢٣. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٠) المناهج التربوية الحديثة "مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها"، ط١، دار المسيرة، الأردن.
٢٤. معروف، نايف محمود (٢٠٠٨) خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ط٦، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت.
٢٥. ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
٢٦. المنىغل، عبد الله فلاح، وعائش موسى الغرابية (٢٠٠٩) الإحصاء التربوي تطبيقات لاستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٧. الموسوي، عبد الله حسن (١٩٩٤)، أسس التدريس الناجح، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي عند طلاب الصف الأول المتوسط..... أ.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - م.م محمد هاشم مونس الفرطوسي

٢٨. المولد، هاجر بنت عيد (٢٠٠٧) "تنظيم وحدة الوراثة في مقرر الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير في السعودية.

٢٩. نيهان، سعد سعيد (٢٠٠٧) "مدى فعالية المدخل المنظومي في تدريس العلاقات والاقترانات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب الصف التاسع في الرياضيات " المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصى، فلسطين .

ثانيا : المصادر الأجنبية Foreign References

30. Costa ,A (1985):**A Glossary of thinking skills developing minds**. A research Book for teaching thinking ,new york :mc Graw-Hill.
31. Hills,I,R,(1976),**Measurement and Evalution in the Class room** , USA,New York ,Merrill Publishing Company .
32. Hurlock ,E ,B .(1972) **child development fifth** ,Edition Now York . Mc Craw- Hill Book, company .
33. Scannell ,D. (1975) **Testing and measurement in the class room** , besting ,Houghton .

أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى
الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم
غير المهجرين

م.م. غادة علي آل هاشم

أ.د.ليلي عبد الرزاق الاعظمي

المستخلص

استهدف البحث الحالي تقصي تأثير أختلاف المواقف (الظروف) في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الأطفال والمراهقين المهجرين قسراً وغير المهجرين من أعمار (٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦) سنة وذلك في سياقات تتعلق بالبقاء على قيد الحياة والإنقاذ والظرف الاعتيادي. وقد شملت عينة البحث (١٢٠) طفلاً ومراهقاً ممن تعرضوا للتهجير القسري و(١٢٠) من أقرانهم غير المهجرين في مدينة بغداد والموجودين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية في المناطق التي تعرضت للتهجير القسري والمناطق التي استقبلت هؤلاء المهجرين. وقد تبنت الباحثة مقياس "بوسادا" (Posada,2004) للأحكام الخلقية والنفسية الذي تضمن جزئين يختص الأول بالأحكام الخلقية النظرية، ويتضمن الجزء الثاني الأحكام الخلقية والنفسية التطبيقية وبواقع (٤٨) سؤالاً يحكم فيها الأطفال على أفعال السرقة وإيذاء الآخرين في ثلاثة (ظروف): البقاء على قيد الحياة، والإنقاذ، وظرف عادي. وقد أظهرت النتائج إن الظروف أو السياقات لها تأثير في الأحكام الخلقية والنفسية التطبيقية لدى كل من المهجرين وغير المهجرين إلا أن المهجرين أكثر قبولاً للإختراقات الأخلاقية في ظرف الإنقاذ، في حين يكون غير المهجرين أكثر قبولاً للإختراقات الأخلاقية في ظرف البقاء على قيد الحياة.

مشكلة البحث وأهميته:

أختلفت آراء الكثير من العلماء والمنظرين في مجال علم النفس وعلم الاجتماع في إن هل الأخلاق نسبية/ موقفية أم عالمية/ مطلقة؟ أي لو قيل عن سجية أو صفة انها خلقية، فهل تكون مطلقة ودائمة ولكل شخص وفي جميع الأحوال؟ والفعل يسمى خلقياً بالنسبة الى جميع الأفراد وفي جميع الأحوال والأزمنة؟

ويرى الفلاسفة المحدثون إنه لا وجود لأناس مفكرين يتفقون حول المبادئ الرئيسة وما ينبغي أن تكون عليه، وانه - بالتالي - لا وجود لإجماع مبني على اعتبارات اولية بحته، ويقرون باختلاف الأخلاق من مجتمع لآخر وبانها متغيرة بإستمرار، إذ تتباين القواعد الخلقية بتباين الزمان المكان، فما كان يُعد أخلاقياً في الماضي قد لا يكون أخلاقياً في الحاضر، وكذلك تختلف القواعد الأخلاقية لدى الناس في مكان ما عن القواعد الأخلاقية التي يمتثل الناس لها في مكان آخر. فما يجده الهندوس خيراً قد لا يكون كذلك بالنسبة للبريطانيين، وكذلك قد تختلف أيضاً المعايير باختلاف الآراء، وبذلك تكون الأحكام الخلقية أحكاماً أنفعالية، تقوم على الوجدان وتؤكد على نسبية الأخلاق وتختلف باختلاف الأفراد وباختلاف الزمان والمكان، والحالات الوجدانية (Lilie,1967: 104).

ويقول أصحاب الإتجاه النسبي ان القيم المختلفة لدى الثقافات المختلفة تبين ان الأخلاق نسبية باختلاف البشر وانه لا وجود لمعايير أخلاقية مطلقة، وذلك لعدم امكانية الحكم على الأفعال بواسطة قانون اخلاقي، بل يكون الحكم بأن قانون أخلاقي أفضل من قانون أخلاقي آخر. ويربط الموقفيون هذا الإتجاه أما بأسباب نفسية، أي بتباين حالات الفرد بتباين الزمان والمكان، أو بتباين الحالة الوجدانية. أو بالظروف الاجتماعية والمستويات الثقافية، أو المرحلة التاريخية، أو الطبقة الاجتماعية أو غيرها من الأمور التي تتصل بالإنسان (رشوان، ١٩٩٨: ٢٩).

أما أصحاب الإتجاه المطلق فأنهم يرون انه لو لم تكن ثمة معايير أخلاقية مطلقة لكان لزاماً رفض امكانية تفضيل المرء لأية شريعة أخلاقية أخرى على الشريعة الخاصة، فالتفضيل أساسه - في رأي أصحاب هذا الإتجاه - ينطلق من كون بعض الشرائع الأخلاقية يمكن تطبيقها مهما اختلف الزمان او المكان او الاشخاص (ابراهيم، ١٩٨٠: ٧١).

وقد تباينت النظرة لمفهوم عالمية الأخلاق ونسبيتها لدى علماء النفس فقد أكد "كولبرك" ان مراحل التطور الخلقي توجد عند الأفراد في جميع الحضارات، فهي مراحل عالمية لا تقتصر على بيئة وثقافة معينة، فمن خلال نتائج الأبحاث والدراسات التي أجراها على عينات من بيئات ثقافية مختلفة توصل الى أن جميع الأفراد اجتازوا نفس التتابع للمراحل الخلقية، فلا تختلف مراحل التطور الخلقي الست بتتابعها من ثقافة الى أخرى، وان التطور يتم من المراحل الأدنى الى المراحل الأعلى، بمعنى انه لادور للثقافة أو للمتغيرات البيئية بالتتابع فالمراحل عالمية وواحدة عند كل البشر، وان الطفل يتصرف في كل المواقف بنفس الكيفية لأنه يستخلص مبدأ عام ويطبقه على الموقف مهما اختلف محتواه (خليفة، ١٩٩٢: ١٦١).

وقد أكد أنصار نظرية التعلم الإجتماعي على المحددات البيئية للسلوك، وان السلوك محدد بالموقف ولا يمكن أن يكون متسقاً عبر المواقف المختلفة. وان التفكير الخلقي والسلوك الخلقي مفاهيم نسبية تعتمد على نوعية الحضارة والثقافة التي ينشأ فيها الفرد، ونمط الأسرة والتربية الذي ينشأ عليه، ونوعية الظروف المحيطة والملابسات التي يجد فيها المرء نفسه، ويؤكدون على ان الثقافات المختلفة لها قيم وممارسات مختلفة (ميللر، ٢٠٠٥: ١٩٥-١٩٩)، وان الفعل الخلقي يتأثر بقوة بالمواقف فما يؤديه الطفل من أفعال أخلاقية في موقفٍ ما ليس شرطاً أن يؤديه هو في موقف آخر (الريماوي، ٢٠٠٨: ١٢٣).

ويشير الحمداني (١٩٨٥) إلى أن تفكير الطفل يتطور ضمن محتوى إجتماعي وبيئي محدد، وإن لكل حضارة في كل عصر معايير خلقية متباينة المستويات ينطلقون منها لتقويم السلوك، ولاتوجد معايير مطلقة تتفق عليها الحضارات جميعاً إلا في أضيق الحدود، ويكتسب الأطفال معاييرهم الإجتماعية والخلقية من خلال تنشئتهم، ولكن المعايير الخلقية لاتتطابق دوماً مع السلوك (الحمداني، ١٩٨٥: ١٨٩).

وقد وجد كل من "روزنثال" (Rosenthal) و"زيمرمان" (Zimmerman) من خلال تجاربهما ان الأحكام الخلقية للطفل تتباين من وقت لآخر ومن موقف لآخر، فقد يصدر الطفل في بعض المواقف أحكاماً ذاتية، وقد يصدر في مواقف أخرى أحكاماً موضوعية، ويصدق هذا على الأطفال منذ سن ما قبل المدرسة وحتى الرشد، ويؤكد "باندورا و ماكدونالد" ان الأطفال قادرين على استخدام أشكال مختلفة من التفكير الخلقى في مواقف مختلفة، وإن معطيات الموقف تفرض نوعية المبادئ الخلقية التي تطبق فيه، اي أنها تفرض نوعية الأحكام التي يصدرها الفرد فيها (ميلر، ٢٠٠٥: ١٨٨-١٨٩).

وبذلك تنبع مشكلة البحث من تضارب الاراء والنتائج حول قضية هل يؤثر اختلاف المواقف والسياقات التي يتعرض لها الفرد في احكامه الخلقية؟ مما يستوجب اجراء المزيد من الدراسات للتعلم في الاجابة على هذا التساؤل. وتبرز أهمية البحث مما تضيفه على مستوى التنظير في واحدة من القضايا الاساسية في علم النفس عموماً وهي موقفية أم عالمية الاحكام الخلقية.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف تأثير الظروف أو السياقات الموقفية في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين وغير المهجرين من خلال وجود فروق في هذه الأحكام تبعاً للطرف (المحايد - البقاء على قيد الحياة - الإنتقام).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بالأطفال والمراهقين المهجرين قسراً من أعمار (٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦) سنة للعام الدراسي (٢٠١٠ / ٢٠١١) المتواجدين في المدارس الحكومية الصباحية التي تقع ضمن مديريات الكرخ والرصافة وأقرانهم من غير المهجرين في المدارس نفسها.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التهجير القسري:

عرّف التهجير القسري:

حمادي (١٩٨٥):

الهجرة التي لا يملك الأفراد فيها أية سلطة في اتخاذ القرار، في حين يملك الأفراد في الهجرة الاضطرارية (Impelled Migration) مثل هذه السلطة ولكنهم يميلون الى الهجرة في سبيل تحاشي كثير من الاضرار والمخاطر التي قد تترتب على اتخاذ القرار بالبقاء (حمادي، ١٩٨٥: ٢٠٣).

وتعرّف الباحثة التهجير القسري في البحث الحالي بانه: الإجبار على ترك فرد أو مجموعة أفراد مكان إقامتهم الأصلي الى داخل حدود الدولة نتيجة لنزاع مسلح أو حالات عنف، أو انتهاك لحقوق الانسان، أو لتقادي آثار هذه الاوضاع.

ثانياً: الأحكام الخلقية (Moral Judgment):

تبنت الباحثة تعريف بوسادا (Posada, 2004) بسبب تبني مقياسه الذي عرف الاحكام الخلقية بأنها:

إصدار الحكم على الفعل بأنه خطأ أو صواب الذي يمثل المفاهيم والمبادئ الخلقية، ومدى تطبيق الفرد لهذه المبادئ والمفاهيمات في المواقف التي تمثل الأحكام الخلقية التطبيقية (Posada, 2004: 7).

أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي - م.م. غادة علي آل هاشم

وقد أضاف "بوسادا" بُعداً جديداً لقياس هذه الأحكام وهو الجانب النفسي الذي يشمل توقعات الفرد عما يفعله الآخرون ويشعرون به عندما يواجهوا موقفاً أخلاقياً معيناً. وقد عرفت الباحثة الأحكام الخلقية والنفسية تعريفاً إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس الاحكام الخلقية والنفسية المعتمد في البحث الحالي.

أجراءات البحث

مجتمع البحث:

أولاً : مجتمع الأطفال والمراهقين:

أ. مجتمع البحث من المهجرين قسراً:

نتيجة لعدم توافر إحصائية رسمية دقيقة لدى الجهات المسؤولة عن أعداد الأطفال والمراهقين المهجرين قسراً في محافظة بغداد، وهذا الرأي توصلت إليه الباحثة من خلال مراجعتها وزارة التربية وحقوق الإنسان والمهجرين والمهاجرين، والدوائر التابعة لها، فضلاً عن مجلس محافظة بغداد، لذا لجأت الباحثة إلى مراجعة مجالس البلدية في بعض المناطق السكنية التي لجأت إليها بعض العوائل المهجرة قسراً لأنها تمثل مناطق أكثر أمناً بالنسبة لها، ومن هذه المناطق: الأعظمية، والكرادة الشرقية، ومدينة الصدر، من مديريات تربية الرصافة (الأولى، والثانية، والثالثة)، والغزالية، والسيدية، ومدينة الحرية، من مديريات تربية الكرخ (الأولى، والثانية، والثالثة) في مدينة بغداد^(١)، لغرض الحصول على بيانات عن أعداد الأطفال والمراهقين الوافدين إليها بسبب عمليات التهجير القسري، ومع ذلك لم تحصل الباحثة على بيانات دقيقة ومحددة عن هذه الأعداد، فقد كانت هذه الأعداد تقريبية وخالية من البيانات الديموغرافية. لذا لجأت الباحثة إلى الحصول على أسماء وعنوانات المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والثانوية^(٢) لتعرف عدد الأطفال والمراهقين الوافدين إليها نتيجة عملية التهجير القسري ضمن الأعمار المشمولة بالبحث الحالي، ومن خلال ذلك الإجراء حدد مجتمع البحث من الأطفال والمراهقين المهجرين قسراً المتواجدين في

^١ استناداً إلى أن هذه المناطق كانت من المناطق الأكثر عنفاً في بغداد، وسميت بالمناطق الساخنة، وشهدت هذه المناطق أعمال عنف وتهجير قسري.

^٢ حصلت الباحثة على أسماء وعنوانات المدارس من مديرية التخطيط التربوي / وزارة التربية.

أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي - م.م. غادة علي آل هاشم

المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والثانوية في المناطق السكنية المذكورة أعلاه، إذ بلغ عددهم (٦٧٦) طفلاً ومراهقاً، ممن هم بأعمار (٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦) سنة، بواقع (١١١، ١٢٤، ١٢١، ١٠٦، ١٠٨، ١٠٦) على التوالي، منهم (٣٢٤) ذكراً، و (٣٥٢) أنثى.

ب. مجتمع البحث من غير المهجرين:

يتكون مجتمع البحث من الأطفال والمراهقين غير المهجرين المتواجدين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والثانوية في المناطق السكنية ذاتها التي حدد منها مجتمع البحث من المهجرين قسراً، والبالغ عددهم (١٢٣٥٦٨) فرداً، ممن هم بالأعمار (٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦) سنة، بواقع (٤٨٧٣٢؛ ٢٢٢٦٣؛ ٢٣٣١٦؛ ١٣٨٤٨؛ ١١٠٣١؛ ٤٣٧٨) على التوالي، منهم (٦٢٨٣٤) ذكراً، و (٦٠٧٣٤) أنثى.

عينة البحث:

أُختيرت عينة البحث من الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وغير المهجرين بالطريقة الطبقيّة العشوائية لتمثيل الأعمار (٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦) سنة، والنوع الاجتماعي (ذكور ، أناث)، وشملت العينة (١٢٠) طفلاً ومراهقاً لكل من المهجرين قسراً وغير المهجرين، بواقع (٢٠) فرداً لكل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث، وبذلك تكونت العينة من (١٢٠) طفلاً، و (١٢٠) مراهقاً، مناصفةً بين الذكور والأناث، أختيروا من المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية والثانوية في المناطق السكنية التي حدد فيها مجتمع البحث.

أداة البحث:

من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات ودراسات سابقة تبنت مقياس "بوسادا" (Posada,2004) للأحكام الخلقية والنفسية للمسوغات الآتية:

١. أعد المقياس بالأساس لقياس الأحكام الخلقية والنفسية لدى المهجرين قسراً.
٢. طبق المقياس في مجتمع تعرض للعنف إذ هُجر حوالي (٢,٠٠٠,٠٠٠) مليون طفلاً بالقوة من منازلهم وقراهم خلال الـ (١٥) سنة التي سبقت إجراء البحث (٢٠٠٤) في كولومبيا، مما يجعل المقياس مناسباً للتطبيق في مجتمعنا الذي تعرض الكثير من أفرادهِ إلى التهجير القسري.

وصف مقياس الأحكام الخلقية والنفسية:

بعد أن ترجمت الباحثة المقياس وتحققت من صدق الترجمة بالاستعانة بمختصين في اللغتين الانكليزية والعربية يمكن وصف المقياس على النحو الاتي:

تكون المقياس من جزأين، وهما:

الجزء الأول: يقيس الأحكام الخلقية (النظرية) أو المفاهيم والمبادئ، وتقاس من خلال

حالتين، هما:

أولاً: السرقة:

وتتضمن (٦) أسئلة، ثلاثة أسئلة منها (١ ، ٥ ، ٦) تحتل ثلاثة إجابات، وهي (عمل مناسب ويمثل حكم خلقي متدني، أو غير مناسب ويمثل حكم خلقي مقبول، أو إجابة مختلطة تمثل احتمالية أن تكون السرقة عمل غير مناسب ولكن في الوقت نفسه يمكن أن تحدث). وهناك سؤالين (٣ ، ٤) تكون الإجابة عنهما بـ (نعم، أو لا، أو إجابة مختلطة)، إذ تمثل الإجابة (نعم) حكماً خلقياً مقبولاً، أي أن السرقة عمل خاطئ، أما الإجابة (لا) فتمثل حكماً خلقياً متدنياً، أي أن السرقة عملاً غير خاطئ، أما الإجابة (المختلطة) فتشير إلى أن الحالتين يمكن أن تكون صحيحة وخاطئة في آن واحد.

ثانياً: الأذى الجسدي:

يتضمن (٦) أسئلة، ثلاثة منها تحتمل ثلاث إجابات، وهي (السرقه عمل مناسب) ويمثل حكماً خلقياً متدنياً، أو (السرقه عمل غير مناسب ويمثل حكماً خلقياً مقبولاً)، أو إجابة مختلطة تمثل احتمالية ان يكون إلحاق الأذى الجسدي بالآخرين عمل غير مناسب ولكن في الوقت نفسه يمكن أن يرتكبه المستجيب). وسؤال يطلب فيه من المستجيب إعطاء تبريرات لإجابته عن السؤال السابق. وهناك سؤالين تكون الإجابة عنهما بـ (نعم ، ولا ، وأجابة مختلطة)، حيث تمثل الإجابة (نعم) حكماً خلقياً مقبولاً، أي ان إلحاق الأذى بالآخرين عمل خاطئ، اما الإجابة (لا) فتمثل حكماً خلقياً متدنياً، أي أن إلحاق الأذى الجسدي عملاً غير خاطئ، أما الإجابة (المختلطة) فتشير إلى أن الحالتين يمكن أن تكون صحيحة وخاطئة في آن واحد.

الجزء الثاني: يقيس الأحكام الخلقية والنفسية (التطبيقية)، أي السلوك الفعلي للفرد. ويتكون من ثلاثة ظروف، الظرف المحايد، وظرف البقاء على قيد الحياة، وظرف الانتقام، ويتضمن الظرف الثاني والثالث صراعاً بين المبادئ الأخلاقية للفرد، وإن الانتقام والمحافظة على قيد الحياة ربما تكونا مبرراً لخرق المبادئ الأخلاقية. وتقاس الاحكام الخلقية والنفسية (التطبيقية) في كل ظرف من خلال حالتين، هما: السرقه والأذى الجسدي. وقد أختبر كل ظرف من الظروف بشكليين، الأول يقيس أحكاماً نفسية، إذ تروى قصة للمستجيبين ثم يُطرح عليهم سؤالين تقاس من خلالهما الأحكام النفسية في الظرف المحايد. وسؤالين تقاس من خلالهما الأحكام النفسية في ظرف البقاء على قيد الحياة. وسؤالين تقاس من خلالهما الأحكام النفسية في ظرف الانتقام، إذ يطلب من المستجيبين تقديم ما يتوقعون أن تقوم به الشخصية الأساسية في القصة من فعل. ثم يطلب بعدها من المستجيب أن يعطي تبريرات لتوقعه عن ماذا ستفعل الشخصية الأساسية.

أما الشكل الثاني فيُخبر الباحث المستجيب عما فعلته الشخصية الأساسية في القصة ضمن ثلاثة ظروف يمكن أن تخبرها، الظرف المحايد والبقاء على قيد الحياة والإنقاذ. وتقاس الأحكام النفسية (المشاعر) للشخصية الأساسية وللضحية في حالتين (السرقه والأذى الجسدي)، إذ أن في إحدى الحالات أرتكبت الشخصية الأساسية فعل السرقه، وفي حالة أخرى أرتكبت فعل الأذى الجسدي للآخرين، أما الضحية فقد وقع عليها فعل السرقه مرة، ومرة أخرى تعرضها للأذى الجسدي.

وقد صحت الاجابات بأعطاء الدرجات (١،٢،٣) تمثل درجة (٣) اعلى درجة والدرجة (١) أقل درجة. وقد حلت الاسئلة النوعية عن طريق التكررات بحسب الانماط الواردة في الاجابات. واستخدمت الباحثة المقابلة الفردية في تطبيق المقياس، وإستمارة لتسجيل الإستجابات، وآلة التسجيل الصوتي.

الصدق الظاهري (Face Validity):

تحققت الباحثة من صدق المقياس ومدى ملائمة فقراته للبيئة العراقية بعد عرضه على (١٥) محكماً مختصين في العلوم التربوية والنفسية، وبناءً على آرائهم قبل المقياس بتعليماته وقصصه والأسئلة دون إجراء أية تعديلات عليه، وحصل المقياس على اتفاق آراء الخبراء جميعهم، أي بنسبة (١٠٠%).

التجربة الاستطلاعية:

طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٤) طفلاً ومراهقاً أختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية، من الأعمار المشمولة بالبحث، (١٢) منهم من المهجرين قسراً، و(١٢) منهم من غير المهجرين، مناصفة بين الذكور والإناث، أختيروا من المدارس التي أختيرت منها عينة البحث من منطقتي الكرادة الشرقية (مديرية تربية الرصافة/٢)، ومدينة الحرية (مديرية تربية الكرخ/٣).

الثبات (Reliability):

أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي- م.م. غادة علي آل هاشم

للتحقق من الثبات استعملت الباحثة طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (ألفا-كرونباخ)، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٧٨).
تطبيق المقياس:

بعد ان تحققت الباحثة من الخصائص القياسية للمقياس من حيث الصدق والثبات، طبقت على عينة البحث البالغة (٢٤٠) طفلاً ومراهقاً، من المهجرين قسراً وأقرانهم من غير المهجرين من الأعمار المشمولة بالبحث.

عرض النتائج ومناقشتها

أقتصرت الباحثة على درجات الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وغير المهجرين على الجزء الثاني من المقياس لتحقيق هدف البحث الحالي بسبب احتوائه على الظروف الثلاثة (الانتقام، والبقاء على قيد الحياة، والظرف الاعتيادي). وقد كانت النتائج على النحو الاتي:

١. المهجرون قسراً:

أ. تبعاً لمتغير العمر:

أستعملت الباحثة الإختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط النظرية. وقد أظهرت النتائج أن الفروق جميعها دالة إحصائياً لصالح المتوسطات الحسابية، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١٩). والجدول (١).

الجدول (١)

متوسطات درجات الأحكام الخلقية والنفسية وإنحرافات المعيارية والقيم التائية

لدى المهجرين قسراً تبعاً لمتغير العمر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	٢,٠٩٣	٨,٣٤٠	٥٤	٤,٩٣٧	٦٣,٢٠٠	٢٠	٦
		٦,١٦٧		٥,١١٤	٦١,٠٥٠	٢٠	٨
		٧,٧٦٥		٤,٩٢٥	٦٢,٥٥٠	٢٠	١٠
		٩,٤٨٦		٣,٣٩٦	٦١,٢٠٠	٢٠	١٢
		٧,٥٢٣		٣,٣٦٠	٥٩,٦٥٠	٢٠	١٤
		٦,٣٥٤		٤,٠١٤	٥٩,٧٠٠	٢٠	١٦

أ. تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

أظهر استعمال الإختبار التائي لعينة واحدة أن الفروق جميعها دالة إحصائياً لصالح المتوسطات الحسابية لدى كل من الذكور والاناث، إذ كانت القيم التائية

أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي- م.م. غادة علي آل هاشم

المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٩)، والجدول (٢).

الجدول (٢)

متوسطات درجات الأحكام الخلقية والنفسية وإنحرافات المعيارية والقيم التائية

لدى المهجرين قسراً تبعاً للنوع الاجتماعي في كل عمر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	النوع الاجتما عي	العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة						
٠,٠٥	٢,٢٦٢	٧,٤٥٧	٥٤	٤,٤٢٧	٦٤,٤٤٠	١٠	ذ	٦
		٤,٧٢٥		٥,٣٥٤	٦٢,٠٠٠	١٠	أ	
		٦,١٠٥		٤,٣٥١	٦٢,٤٠٠	١٠	ذ	٨
		٣,١٧٥		٥,٦٧٧	٥٩,٧٠٠	١٠	أ	
		٥,١٤٣		٥,٤١١	٦٢,٨٠٠	١٠	ذ	١٠
		٥,٦٢٧		٤,٦٦٧	٦٢,٣٠٠	١٠	أ	
		٦,٧٧٥		٣,٥٠٣	٦١,٥٠٠	١٠	ذ	١٢
		٦,٣٣٦		٣,٤٤٦	٦٠,٩٠٠	١٠	أ	
		٤,٥٠٨		٣,٨٦٥	٥٩,٥٠٠	١٠	ذ	١٤
		٦,١٧٠		٢,٩٧٣	٥٩,٨٠٠	١٠	أ	
		٣,٦١٩		٤,٤٥٨	٥٩,١٠٠	١٠	ذ	١٦
		٥,٤٥٤		٣,٦٥٣	٦٠,٣٠٠	١٠	أ	

أثر الموقف في الأحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي - م.م. غادة علي آل هاشم

٢. غير المهجرين:

أ. تبعاً لمتغير العمر:

أظهر استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة إن الفروق جميعها دالة إحصائياً لصالح المتوسطات الحسابية. والجدول (٣).

الجدول (٣)

متوسطات درجات الأحكام الخلقية والنفسية وإنحرافات المعيارية والقيم التائية لدى غير المهجرين تبعاً لمتغير العمر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	العمر بالسنوات
	المحسوبة	الجدولية					
٠,٠٥	١٩,١٠١	٢,٠٠٠	٥٤	٤,٥٣٣	٧٣,٣٥٠	٢٠	٦
	١٨,٨٦٠			٤,٠٤٥	٧١,٠٥٠	٢٠	٨
	١١,٧٠٥			٥,٦٩٣	٦٨,٩٠٠	٢٠	١٠
	١٤,٨٧٠			٤,٠٤٥	٦٧,٤٥٠	٢٠	١٢
	١٢,٤٠٤			٥,٢٤٦	٦٨,٥٥٠	٢٠	١٤
	١٢,٣٦٥			٤,٥٧٩	٦٦,٦٥٠	٢٠	١٦

ب. تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

أظهر استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة الفروق جميعها دالة إحصائياً لصالح المتوسطات الحسابية لدى كل من الاناث والذكور، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٩). والجدول (٤).

أثر الموقف في الأحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلي عبد الرزاق الاعظمي- م.م. غادة علي آل هاشم

الجدول (٤)

متوسطات درجات الأحكام الخلقية والنفسية وإنحرافات المعيارية والقيم التائية لدى غير المهجرين تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي في كل عمر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	عدد أفراد العينة	النوع الاجتماعي	العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة						
٠,٠٥	٢,٢٦٢	١١,٧٣٣	٥٤	٥,٣٦٣	٧٣,٩٠٠	١٠	ذ	٦
		١٥,٩١٨		٣,٧٣٥	٧٢,٨٠٠	١٠	أ	
		١١,٩٩٤		٤,٦٩٥	٧١,٨٠٠	١٠	ذ	٨
		١٥,١٧٩		٣,٤٣٩	٧٠,٥٠٠	١٠	أ	
		١٠,٤٣٥		٤,٩٤	٧٠,٣٠٠	١٠	ذ	١٠
		٦,٧٨٣		٦,٢٩٣	٦٧,٥٠٠	١٠	أ	
		٩,٢٦٧		٤,٧٠٩	٦٧,٨٠٠	١٠	ذ	١٢
		١١,٩١٩		٣,٤٧٨	٦٧,١٠٠	١٠	أ	
		٩,١٧٠		٥,٠٣٧	٦٨,٦٠٠	١٠	ذ	١٤
		٨,٠١٩		٥,٧٢٠	٦٨,٥٠٠	١٠	أ	
		٧,٥٢١		٥,٤٢٥	٦٦,٩٠٠	١٠	ذ	١٦
		١٠,٢٣١		٣,٨٣٥	٦٦,٤٠٠	١٠	أ	

دلالة الفروق في الأحكام الخلقية والنفسية لدى المهجرين قسراً وغير المهجرين تبعاً للظرف
١. المهجرون قسراً:

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة المهجرين قسراً في الأحكام الخلقية والنفسية وإنحرافات المعيارية في الظروف الثلاثة (المحايد، والبقاء، والإنتمام) مثلما موضحة في الجدول (٥)

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية وإنحرافات المعيارية لدرجات المهجرين قسراً

أثر الموقف في الأحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي - م.م. غادة علي آل هاشم

في الأحكام الخلقية والنفسية (التطبيقية) تبعاً للظرف

الظرف	عدد أفراد العينة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المحايد	١٢٠	٢٤,٠٠٠	٢,٣٦٥
البقاء	١٢٠	٢٠,١١٦	٣,٢٢٨
الانتقام	١٢٠	١٦,٢٨٣	٢,٦٤٤

ولتعرف دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في الظروف الثلاثة أستمع تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج مثلما موضحة في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات المهجرين قسراً

في الأحكام الخلقية والنفسية (التطبيقية) تبعاً للظرف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٥٧,٨٦٧	٢	١٧٨٦,٤٣٣	٢٣٢,٨٦٦	٦,٩٤	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٣٨,٧٣٣	٣٥٧	٧,٦٧٢			
الكلية	٦٣١١,٦٠٠	٣٥٩				

ويلاحظ من الجدول (٦) إن النسبة الفائية المحسوبة (٢٣٢,٨٦٦) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٦,٩٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجتي حرية (٣٥٧؛٢). وللكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات الحسابية أستمع إختبار "شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة".

وتبين إن المقارنات جميعها ذات دلالة إحصائية، ومن مراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول (٥) نجد أن هذه المقارنات كانت لصالح الظرف المحايد في المقارنات الثلاثة، ولصالح ظرف البقاء عندما يقارن مع ظرف الإنتقام، ومعنى هذا إن الأحكام الخلقية والنفسية (التطبيقية) تنخفض لدى المهجرين قسراً في ظرف الإنتقام.

٢. غير المهجرين:

أثر الموقف في الأحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي- م.م. غادة علي آل هاشم

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة غير المهجرين في الأحكام الخلقية والنفسية (التطبيقية) وانحرافاتها المعيارية في الظروف الثلاثة (المحايد، والبقاء، والإنقاذ)، مثلما موضحة في الجدول (٧).

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لدرجات غير المهجرين في الأحكام الخلقية والنفسية تبعاً للظرف

الظرف	عدد أفراد العينة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المحايد	١٢٠	٢٤,٦٩١	٢,٠٥٧
البقاء	١٢٠	١٧,٥٥٨	٣,٦١٥
الإنقاذ	١٢٠	٢٢,٣٣٣	٢,٤١٦

ولتعرف دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في الظروف الثلاثة أستعمل تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج مثلما موضحة في الجدول (٨).

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات غير المهجرين في الأحكام الخلقية والنفسية تبعاً للظرف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	
				لمحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٣١٦٩,٨٧٢	٢	١٥٨٤,٩٣٦	٢٠٥,٤٦٦	٦,٩٤
داخل المجموعات	٢٧٥٣,٨٥٠	٣٥٧	٧,٧١٤		
الكلية	٥٩٢٣,٧٢٢	٣٥٩			

ويلاحظ من الجدول (٨) أن النسبة الفائية المحسوبة (٢٠٥,٤٦٦) أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٦,٩٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجتي حرية (٣٥٧؛٢). مما يعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية.

وتبين أن المقارنات جميعها ذات دلالة إحصائية، ومن مراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول (٧) نجد أن هذه المقارنات كانت لصالح الظرف المحايد في المقارنات

الثالثة، ولصالح ظرف الإنتقام عندما يقارن مع ظرف البقاء، ومعنى هذا إن الأحكام الخلقية والنفسية تنخفض لدى غير المهجرين في ظرف البقاء.

الإستنتاجات :

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الباحثة في البحث الحالي يمكن القول إنالأطفال والمراهقين لا يطبقون مفاهيمهم الخلقية بالطريقة نفسها في كل الظروف أو السياقات مما يؤيد منهج المجال المحدد الذي يرى إن المعرفة الإجتماعية تنتظم منذ البداية حول مجالات محددة من الأفكار الذي يتناقض عن منهج كولبرك الذي يرى أن المفاهيم الأخلاقية تتطور خلال عمليات التمايز بعيداً عن المفاهيم اللاأخلاقية.

التوصيات :

أستناداً الى نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١. استعمال مقياس البحث الحالي لقياس الأحكام الخلقية النظرية والتطبيقية لدى شرائح أخرى.

٢. إهتمام وزارة التربية وحقوق الإنسان ومنظمات المجتمع المدني بالتربية الأخلاقية للتلاميذ والطلبة، وتشجيعهم على فكرة إقامة حكومة طلابية داخل المدارس، تستند إلى مبادئ العدالة والديمقراطية، لتدريبهم على مبادئ الديمقراطية والحوار والإعتراف بحقوق الآخرين، ليسهم ذلك في بناء مجتمع عراقي وديمقراطي يشعر بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع والوطن.

المقترحات :

١. إجراء المزيد من الدراسات على عينات اخرى من الاطفال والمراهقين (ريف/ حضر - جانحين / غير جانحين) وعلى ظروف أخرى غير الانتقام والبقاء على قيد الحياة لتعرف اثر الظروف في الاحكام الخلقية.

المصادر

ابراهيم، زكريا. (١٩٨٠). المشكلة الخلقية، ط٢، مطبعة مصر، القاهرة.

أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين..... أ.د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي - م.م. غادة علي آل هاشم

حمادي، يونس. (١٩٨٥). "مبادئ علم الديموغرافية"، مديرية مطبعة الجامعة، الموصل.

الحمداني، موفق. (١٩٨٩). الطفولة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، سلسلة بيت الحكمة (٢).

خليفة، عبد اللطيف. (١٩٩٢). إرتقاء القيم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد (٢٩)، العدد (١٦٠)، (١٥٦ - ١٦٩).
رشوان، محمد مهران. (١٩٩٨). تطور الفكر الاخلاقي في الفلسفة الغربية، دار قباء، القاهرة.

الريماوي، محمد عودة. (٢٠٠٨). علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة، ط٢، دار المسيرة: عمان.

ميللر، باتريشيا. (٢٠٠٥). نظريات النمو، ترجمة: محمود عوض الله سالم و مجدي محمد الشحات و احمد حسن عاشور، ط١، دار الفكر: عمان.

Lillie. W. (1967).: An Introduction to Ethics, University Paperback. 3rd ed. London.

Posada, R. (2004). Moral Development in Aviolent Society: Colombian children's Moral Concerns in the Context of Survival and Revenge. Athesis Submitted to the Faculty of the University of Utah in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب

د.ا.د. رعد مهدي رزوقي
م.م. كامران مولود فتاح

◀ مشكلة البحث :-

الرياضيات كمادة دراسية بما تتضمنه من مفاهيم حديثة متنامية وبما تسعى الى تحقيقه من أهداف متعددة ومتنوعة دور في تطور المجتمعات ، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي ، وفي الحصول على القيادة في عالم التكنولوجيا ، كما ان الرياضيات بطبيعتها محتواها وطرق معالجتها وتدريسها ، وما تتميز بها من الدقة والمنطقية والموضوعية والإيجاز في التعبير ، تعتبر مجالاً خصباً لإكتساب مهارات التفكير المختلفة وتنميتها ، فلا رياضيات بدون تفكير ولا تفكير بدون مشكلات ، ولذلك تضمنت أهداف تدريس الرياضيات في معظم الدول أهدافاً تؤكد على الاهتمام بمهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والتفكير الرياضي ، وإكساب الطلاب أنماط التفكير المختلفة ، وأصبح تنمية التفكير أحد الاتجاهات الحديثة للمشاريع الريادية في تطوير مناهج الرياضيات وطرق تدريسها في مراحل التعليم المختلفة. وبالرغم من تلك الأهمية للرياضيات والدور المؤمل ان تقوم بها ، إلا أن واقع مناهج الرياضيات وطرق تدريسها التقليدية لم تستطع تحقيق تلك الاهداف البراقة التي تنتبها المؤسسات التربوية والتعليمية.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف الطلاب في مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في الرياضيات ، وقد تم الاستدلال على مشكلة الدراسة من خلال خبرات الباحثين الشخصية في تدريس مادة الرياضيات والعلوم لطلاب معهد إعداد المعلمين ولما لكل من مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية من أهمية في العملية التعليمية ، فمن خلال التواصل يستطيع الطلبة تنظيم وتعزيز تفكيرهم الرياضي ، وإيصال افكارهم الرياضية بطريقة مترابطة وواضحة الى زملائهم ومعلميهم والآخرين ، وكذلك تحليل وتقييم تفكير الآخرين الرياضي وإستراتيجياتهم ، واستخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الافكار الرياضية بدقة وإتقان (NCTM, 1989 & 1996).

كما تعد القراءة والكتابة والحساب الثلاثي المشترك الذي حظي على مر العصور بالعناية الخاصة ، حيث إن توفر الحد الأدنى في هذه المهارات الثلاث يعد ضرورياً للخروج من الأمية الى العلم والمعرفة ، حيث أضيف لهم الحاسوب فيما بعد. وتختلف قراءة الرياضيات عن القراءة العامة ، لأنها تتطلب دقة ، وتركيزاً من الطالب أثناء القراءة من حيث: فهم الرموز ودلالاتها ، والمعاني المختلفة للمفهوم الواحد ، وإدراك العلاقات بين الاجزاء والربط بينها ، وحل المسائل اللفظية ، وتحديد العلاقات بين الرموز ، حيث تتميز الرياضيات بالتجريد ، كذلك تم تحديد المشكلة من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أمكن للباحثان الإطلاع عليها، حيث أشار (ابو زينة وخطاب ، 1995) الى إن نتائج إحدى الدراسات قد دلت أن (29%) من طلاب المرحلة الابتدائية يعود ضعفهم في حل المسائل اللفظية الى ضعفهم في القراءة ، وأن (19%) منهم يعود ضعفهم الى عدم قدرتهم على تفسير ما تمت قراءته ، وأن عدم تمكن الطلاب من القراءة الصحيحة ، وضعف حصيلة المفردات اللغوية لدى الطالب والإخفاق في إستيعاب المسألة لغوياً من أهم ضعف الطلاب في حل المسائل اللفظية في الرياضيات.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

كما أشارت الدراسة التي قامت بها (ابو عميرة ، 1991) الى أن هناك صعوبات تواجه الطلاب أثناء قراءة لغة الرياضيات وضعفهم في التمييز بين مدلولات بعض الرموز الرياضية ومعانيها ، وعدم قدرتهم على قراءة المسائل الحسابية اللفظية بصورة صحيحة.

وخلصت نتائج الدراسة التي قامت بها (إسكندر ، 1998) الى ان نسبة كبيرة من الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة لايتمكنون من تحديد المعنى اللفظي للرموز الرياضية ، أو ربطها بنطقها وتعريفها ، ولا يدركون مدلول الرموز الرياضية ومصطلحاتها ، وأوصت بضرورة الاهتمام بتدريس المهارات اللازمة لقراءة لغة الرياضيات ، وتنمية مهارات إدراك الرموز والمصطلحات المتضمنة في مقرر الرياضيات. وبناء على ذلك فقد جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لتعرّف لأثر استخدام كل من استراتيجيتي التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج واستراتيجية النمذجة في مهارات الاتصال اللفظي في الرياضيات والقدرة القرائية لدى الطلاب.

◀ أهمية البحث والحاجة إليه :-

يشهد عالمنا اليوم تطوراً كبيراً وتقدماً سريعاً في مجالي العلم والتكنولوجيا ، وهذا التقدم العلمي والتكنولوجي المنقطع النظير هو نتيجة للثورة العلمية الناجمة عن الانفجار المعرفي والانفجار السكاني في جميع المجالات الذي يشهده عصرنا الحالي.

واليوم تواجه التربية تحديات ضخمة من حيث تجدد المعرفة ، وإزدياد أعداد الطلاب في جميع مجالات التعليم ، إذ لم يسبق للتربية والمهتمين بالتدريس أن واجهوا من التحديات مثلما يواجهون في السنوات الاخيرة. ويسعى المهتمون ومتخذوا القرار لإستيعاب مزيد من الطلاب مما يضع أمام المدرس مشكلات تعليمية جديدة تتمثل في المفاهيم العلمية الحديثة والمهارات الدقيقة التي تحتاج من المدرس الى أداء فني

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

ودقيق ليبقى معه المتعلم نشطاً فاعلاً في عملية التعلم. إذ يتوجب عليه ان يتقيد بمتطلبات المنهاج والتركيز على الفروق الفردية بين الطلاب فيما يتعلق بذكائهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة ، لأن ذلك يساعده على توجيه تدريسه ليوفر لكل طالب أقصى درجة من النمو المعرفي وفق ما يسمح به قدراته.

والرياضيات لها دور ملحوظ في الصحة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم الآن ، فقد امتدت الاستخدامات المختلفة لها حتى شملت كثيراً من المجالات التطبيقية في العلوم ، كما لعبت دوراً مباشراً في التنمية الاقتصادية ، فالقيام بالتحليلات وإتخاذ القرارات ، وتخطيط الإدارة في الاقتصاد والمجالات الاجتماعية لم يعد ممكناً بدون وسائل رياضية متقدمة.

ويرى (وليم عبيد) ان الرياضيات عنصر حاكم فيما يجري من مستحدثات علمية وتكنولوجية ، فإن مناهج الرياضيات وتربوياتها لابد ان تتجاوب مع معطيات التطور فتخلع عنها رداءها التقليدي الذي يقتصر نسيجه على مجموعة من القواعد والقوانين تعاني عزوفاً عند معظم الطلاب ، حيث يرون فيها غابة من الرموز والصياغات المجردة ، ولايشعر الكثير من الطلاب بفائدة حاضرة او مستقبلية لما يدرسونه.

ويؤكد (Alan Rogerson) ان الهدف من تعليم الرياضيات في الألفية الجديدة هو ان يتعلم الطلاب كيف يقومون بعمل رياضيات وان يحلوا مشكلات واقعية ، وليس ان يتعلموا ويحفظوا نظريات شكلية ثم يتدربوا عليها في حل المسائل.

يعد الاتصال جزءاً أساسياً من أهداف تدريس الرياضيات ، وهو بطريقة لتبادل الأفكار وتوضيح الفهم. فمن خلال الاتصال تصبح الافكار موضوعاً للتأمل ، التطوير ، النقاش والتعديل. كما تساعد عملية الاتصال في إعطاء المعنى والديمومة للأفكار الرياضية ونشرها. ولأن الرياضيات مادة يتم نقلها من خلال الرموز ، فإنه عادةً لانتظر الى الاتصال الشفهي والكتابي حول الافكار الرياضية على أنه جزء

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

مهم من تعليم الرياضيات. فالطلاب لا يتحدثون بالضرورة عن الرياضيات بصورة طبيعية ، ولذلك فمن الضروري ان يساعدهم المدرسون على تعلم كيفية القيام به. وبينما يتقدم الطلاب عبر الصفوف ، تصبح الرياضيات التي يعبرون عنها أكثر تعقيداً وتجريداً ، كما يجب ان يصبح مخزون الطلاب من أدوات وطرق الاتصال إضافة الى تفكيرهم الرياضي الذي يدعم اتصالهم اكثر تعقيداً. ومن الضروري ان يتعامل الطلاب مع مهمات ذات موضوعات قيمة تثير النقاش والحوار فيما بينهم. فالمشكلات المثيرة للأهتمام يمكن ان تساعد الحوار والنقاش الغني بين الطلبة (NCTM, 2000). ومن ثم ، فإن تنمية مهارات الاتصال بشكل جيد وبصورة صحيحة ، يجب ان يكون أحد أهداف تعليم الرياضيات ، وان تكون موضع اهتمام مدرس الرياضيات ، ومخطط المنهاج ، ومؤلف الكتاب المدرسي ، ومبرمج الوحدة سواء أكانت على شاشة الحاسوب ، أم داخل القرص المرن (عبيد ، 2004).

وقد جاء في مقترحات المجلس القومي لمدرسي الرياضيات (NCTM, 2000) ان تعلم الرياضيات ينبغي ان يوفر فرصاً للتواصل والاتصال ليتمكن الطلاب من تنظيم وتعزيز التفكير الرياضي من خلال الاتصال ، إيصال أفكارهم الرياضية بطريقة مترابطة الى أقرانهم ومدرسيهم والآخرين ، تحليل وتقييم تفكير الآخرين الرياضي واستراتيجياتهم ، استخدام اللغة الرياضية للتعبير عن الافكار الرياضية بدقة (NCTM, 2000).

إضافة الى ذلك تتميز الرياضيات بمصطلحاتها الخاصة ، وبرموزها المحددة ، كما تتميز لغتها وأسلوبها بالدقة ، والضبط الكبيرين ، عنها في بعض المجالات المعرفية الأخرى ، ومن ثم فإن قراءتها تختلف عن القراءة العامة أو قراءة مواد تعليمية أكثر سهولة. ويدرس الطلبة الرياضيات في المدارس لتنمية قدراتهم على حل المشكلات ، وتطبيقها في مواقف يومية ، وربما تكون إحدى المشكلات التي واجهت تحقيق ذلك ،

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

والتي يجب الانتباه إليها هي ضعف قدرة الطلبة في قراءة المقررات ذات السياق الرياضي ، وتوضح الصورة عندما نجد طلاباً قادرين على التمكن من بعض المهارات الأساسية في الرياضيات ، ولكنهم غير قادرين على قراءة لغة الرياضيات التي تتضمن هذه المهارات بطريقة دقيقة وصحيحة. وقد يكون أحد العوامل التي تسهم في ضعف القدرة القرائية للطلبة في الرياضيات هو أن تدريس مهارات القراءة الرياضية لا يعتبره غالبية المدرسين نشاطاً تعليمياً أساسياً ضمن استراتيجياتهم داخل الصف ، كما أن كثيراً من المدرسين لا يشجعون طلابهم على التدريب على مهارة القراءة الرياضية سواء في المدرسة أم في المنزل.

وتشير كثير من البحوث الى أنه ليست هناك طريقة مثلى لتعليم مهارة القراءة في الرياضيات ومع ذلك فإن معظم هذه البحوث تؤكد على ان تعليم القراءة سوف يؤدي الى فوائد كثيرة في التحصيل والدافعية في الرياضيات ، وقد حدد (Bell) أربعة مستويات لعملية قراءة الرياضيات داخل غرفة الصف (Bell, 1986) وهي:

١. إدراك الرموز:

ويعني قدرة الطلبة على تعريف المصطلحات الرياضية والرموز ونطقها بأسلوب صحيح ، وذلك كما ألفها داخل الصف، وأن يفهم أهمية تتابعها ونسقتها.

٢. تحديد المعنى الحرفي للرموز:

ويعني ذلك أن يشارك الطلبة في تكوين كل مفهوم ، وان يعطي امثلة متنوعة لشرح وتفسير معنى كل كلمة أو رمز رياضي ، وأن يكون قادراً على إعادة تعريف المصطلحات والرموز بطريقة أكثر دقة.

٣. تحليل العلاقات بين الرموز:

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي- م.م. كامران مولود فتاح

ويعني قدرة الطلبة على معالجة الحقائق والافكار والمصطلحات ، ورموز عديدة في الوقت نفسه ، وان يحدد أدوات الربط بين هذه الاشياء .

٤. حل المسائل اللفظية:

حيث يمثل المستوى الأعلى في عملية قراءة الرياضيات ويتضمن قدرة الطلبة على قراءة المسألة بصورة سليمة ، وتحديد العلاقات بين الكلمات والرموز الواردة فيها ، وإعادة تركيب المسألة من جديد في جمل رياضية رمزية ، والتي يمكن ان تحل بإستخدام الخوارزميات المناسبة.

ومن أجل تحقيق أهداف تدريس الرياضيات ، لابد من استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة ومن بين الاستراتيجيات المستخدمة ، استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج. ان فلسفة خرائط التفكير تقوم على اساس الدمج بين محتوى التعلم ومهارات التفكير المطلوب تنميتها ، إضافة الى ان فلسفة خرائط التفكير تأتي متماشية مع العديد من الأطر النظرية الحديثة مثل النظرية البنائية في التعلم ، حيث تؤكد على نشاط المتعلم وتفعيل دوره في الموقف التعليمي بالإضافة الى أبحاث ميللر حول الذاكرة حيث تقوم على إعطاء الفرصة للمتعلم لإعادة بناء وتقييم ومراجعة أفكاره. وربط المعلومات الجديدة بالسابقة يساعد على القدرة على تعلم وتذكر المعلومات (Beeth, 1998) وما قدمته أبحاث الإدراك البصري من أن استخدام الاشكال ثنائية البعد كالخرائط والجداول يلفت إنتباه المتعلم ويساعده في كثير من عمليات الترميز في الذاكرة كما يساعد على الإدراك مما يؤدي الى زيادة القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها بسهولة (Ward &Wandersee, 2002).

إن دمج مهارات التفكير خلال المنهج المدرسي يساعد في فهم الطلاب فهماً أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة الى تنشيط المادة الدراسية بإستمرار ، إضافة الى زيادة الفرص المتاحة للطلاب لتعلم التفكير بشكل جيد (Halpern,

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

(2007 ، ويؤكد (Swartz & Park, S. 2004) أنه كلما عزز تعليم التفكير عبر المنهج بطريقة صحيحة ، يصبح من المرجح أن يدمج الطلاب عادات التفكير التي نحاول ان نعلمهم إياها في كافة طرق التفكير التي يستخدمونها ، كما ان التدريس من خلال خرائط التفكير يقود المتعلم الى المشاركة الفعلية في تكوين بنية تفكيرية ، ومعرفية متماسكة متكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي وبالتالي توفير مناخ تعليمي جماعي (سعد مصطفى ، تحسين عبد اللطيف ، 2005).

وفي ضوء ما سبق جاءت فكرة استخدام خرائط التفكير في تدريس مهارات التفكير خلال المحتوى التعليمي على يد شوارتز وزملائه من جامعة بوسطن بالولايات المتحدة الامريكية ، فخرائط التفكير مخططات واشكال منظمة ثنائية البعد تستخدم كأداة لتطوير التفكير والتعلم العميق للمحتوى ، حيث يستخدمها المتعلم للتفكير في موضوع ذي محتوى تعليمي مقرر من الاجابة عن تساؤلات مرتبطة بالمحتوى تثير لديه القدرة على الاستقصاء ، والتأمل واتخاذ القرار والمشاركة في حل المشكلات. وتقوم فلسفة خرائط التفكير على ثلاثة مبادئ رئيسة لتحسين نوع التفكير عند الطلاب هي:

١. كلما كان تدريس التفكير أكثر وضوحاً فإن تأثيره في الطلاب يكون أكبر.
٢. كلما خيم على مناخ التدريس داخل الفصل جو من إعمال العقل ، كلما بات بمقدور الطلاب التوصل الى طريقة التفكير الافضل.
٣. كلما تم الدمج بين عملية التفكير ومحتوى الدرس ، كلما زاد تفكير الطلاب بالمادة المدروسة.

وهذه المبادئ الثلاثة توفر لنا الاساس لدمج مهارات التفكير خلال عملية تدريس المحتوى ، وتقوم هذه العملية على اساس الاستفادة من عملية تنظيم دروس المنهج ، فالمنهج لايعتبر مجموعة أجزاء منفصلة من المعلومات ، بل هو مادة يستعملها الطالب لإصدار أحكامه ، لذلك فإنه من المتوقع ان يكون للمعومات المتعلقة بدرس

دراسة مقارنة لأثر إستخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د. ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

عن موضوع التغذية تأثيرها على العادات الغذائية للطلاب ، لذا فمن الضروري تعليم الطلاب كيفية استعمال المعلومات والمبادئ التي يتعلمونها في المدرسة ، لإتخاذ القرارات ، وحل المشكلات بطريقة فاعلة. (Swartz, 2002) (Swartz, 2001) (Swartz, 1999).

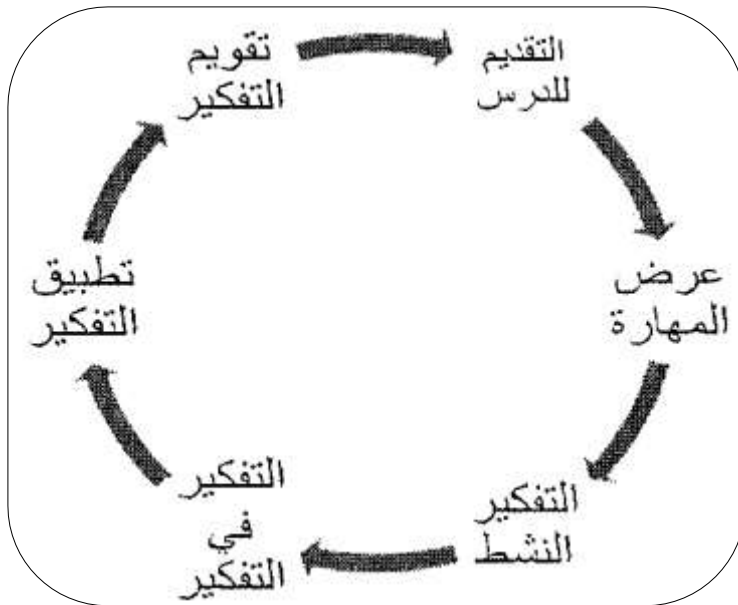
دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

◀ إجراءات التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج :-

يتم التدريس وفق خرائط التفكير في ست خطوات وهي (التقديم للدرس ، عرض المهارة ، التفكير النشط ، التفكير في التفكير ، تطبيق التفكير ، تقييم التفكير).

شكل (١)

خطوات استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج



وفيما يلي تفصيل كل خطوة من خطوات:

(١) التقديم للدرس:

تهدف هذه الخطوة الى تهيئة الطلاب لتعلم كل من محتوى الدرس ومهارة التفكير موضوع التعلم ، ومن أبرز إجراءات التدريس في تلك الخطوة ما يلي:

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

- تعريف الطلاب بعنوان الدرس مع إشارة إجمالية لمحتواه ولمهارة التفكير موضوع التعلم.
- إبلاغ الطلاب بأهداف الدرس وتشمل كلاً من أهداف (المحتوى وتعليم تلك المهارة).
- تنشيط المعرفة القبلية لدى الطلاب ذات العلاقة بمحتوى الدرس وكذلك تنشيط خبراتهم السابقة ذات العلاقة بالمهارة وذلك من خلال طرح اسئلة على الطلاب تستهدف تحفيز ما لديهم من معرفة وخبرات سابقة عن المحتوى والمهارة.
- بيان اهمية المهارة في حياة الطلاب والمواقف والسياقات التي تستخدم فيها.

(٢) عرض المهارة:

يقوم المدرس ببيان عملي أمام الطلاب يوضح من خلاله كيفية أداء المهارة بالاستعانة بالاسئلة المرشدة.

(٣) التفكير النشط:

تبدأ هذه الخطوة بتعليم الطلاب المحتوى والتأكد من فهمهم له ثم يقومون بممارسة نشاط تفكيري (سواء بصورة فردية أو تعاونية) يتم فيه دمج تعليم المهارة بشكل مباشر مع محتوى الدرس في المنظم البياني ، وفيما يلي تلخيص لأهم فوائد المنظمات البيانية: (شوارتز وباركس ، 2004) ، توضيح العلاقات المهمة في عملية التفكير ، وتوجيه الطلاب خلال عملية التفكير ، ومساعدة الطلاب على تدوين المعلومات التي من الصعب بشكل

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

أو بأخر الاحتفاظ في الذاكرة ، وتظهر بوضوح العلاقة المهمة التي تربط بين أجزاء المعلومات).

(٤) التفكير في التفكير:

وفيها ينخرط الطلاب في نشاط تأملي (وراء معرفي) يقومون فيه بتأمل تفكيرهم - في خطوة التفكير النشط ، وذلك من خلال الاجابة عن بعض الاسئلة الواردة في خريطة التفكير - المشار اليها في الخطوة الثانية - وكذا من خلال الاسئلة الاخرى التي يمكن ان يطرحها المدرس عليهم التي تدعوهم لتأمل تفكيرهم.

(٥) تطبيق التفكير:

يمارس الطلاب انشطة تفكير جديدة تستهدف نقل آثار تعلمهم لمهارة التفكير محل التعليم وتوسيع تطبيقاتها الى مواقف جديدة لم يسبق معرفتها من قبل ، ويوجد نوعين لهذه الانشطة هما: (Swartz, 2001)

- أنشطة الانتقال القريبة المباشرة: وهي الانشطة التي تتشابه "نوعاً ما" في محتواها الدراسي مع النشاط الذي مارسه الطلاب في خطوة التفكير النشط السالفة الذكر.
- أنشطة الانتقال البعيدة: وهي أنشطة تختلف في محتواها كثيراً عن الانشطة التي مارسها الطلاب في مرحلة التفكير النشط.

(٦) تقويم التفكير:

يوجه الطلاب للقيام بأنشطة فردية تستهدف تقويم أدائهم لمهارة التفكير (محل التعليم) على ان يستعينوا في ذلك بالاسئلة المرشدة والمنظم البياني.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

وينبغي ان يراعى المدرس القيام بالأدوار التالية عند ممارسة التدريس بإستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج وهي أن: (Swartz, Fischer & Parks, 1998)

١. يقدم المدرس مهارة التفكير الى الطلاب عن طريق عرض اهمية القيام بمثل هذا النوع من التفكير بشكل جيد.

٢. يستخدم المدرس التحفيز الواضح لتوجيه الطلاب خلال التدريب على مهارة التفكير بينما هم يدرسون المفاهيم ، والحقائق ، والمهارات في مجال المحتوى.

٣. يطرح المدرس اسئلة تأملية تساعد الطلاب على ان يبتعدوا عما كانوا يفكرون به ، حتى يدركوا الطريقة التي يفكرون بها ويطوروا خطة للقيام بتلك المهارة.

٤. يعزز المدرس استراتيجيات التفكير عن طريق توفير فرص إضافية للطلاب للمشاركة في هذا النوع من التفكير بشكل منفرد.

ومن الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس ، استراتيجية النمذجة ، وتعد هذه الاستراتيجية من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير ، فإن عبارة (فكر كما تراني افكر) ، هي اقوى من عبارة (إعمل ما أقوله). كما ان الطلاب يتعلمون كثيراً عن طريق التقليد ، لذا كان من الاجدى ان يحرص المدرس ان يكون نموذجاً جيداً في تفكيره وإتجاهاته لكي يكون قدوة لطلابه ، وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم ، والعمل على تنميتها ، ومن ثم إكتساب الطلاب للاتجاهات الصحيحة التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة مستقبلاً. ويمكن ان تصبح تعلم مهارات التفكير أيسر بأن يكون المدرس وهو هنا النموذج بالتعبير عن استراتيجيات التفكير التي يقوم بها بلغة واضحة وبصوت يسمعه الطلاب حينما يقوم بحل مشكلة ما ، على أن يظهر ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط ، والمراقبة ، والتقويم مستخدماً التساؤل الذاتي لتوجيه سلوكه.ومن واجب المدرس ان يعمل على توجيه الطلاب توجيهاً سليماً اثناء ملاحظته للأشياء والظواهر و جعل الطالب يمعن النظر والتفكير فيما يحدث حوله ، وذلك عن

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

طريق ان يكون المدرس نموذجاً جيداً في تفكيره وإتجاهاته لكي يكون قدوة لطلابه. ولعل أعظم فائدة للعلاقة بين المدرس والطالب أنها تمكن الطالب من أن يعرف كيف يفكر مدرسه في المشكلات ويحلها. وان ما يحتاجه الطلاب هو إتقان العادات العقلية لمدرسيهم بقدر حاجاتهم لتعلم المعارف.

وتعد النمذجة من الاستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من الطلاب. إذ أنه يقوم المدرس بنمذجة تفكيره وإيضاحه في أثناء التخطيط وحل المشكلات وتقويم الحل ومراجعته بالتفكير وبصوت مرتفع امام الطلاب ، ومن ثم يمكن للمتعلم إدراك وإدارة عمليات تفكيره وهو يظهر عمليات تفكيره مثلما فعل المدرس (إقتداء بالمدرس) لأن الطالب يتعلم افضل من تقليد الاخرين من حولهم. وهذه الاستراتيجية تهدف الى تنمية الوعي بالذات ، والسيطرة على النفس والتظيم الذاتي ، كل ذلك يهدف الى جعل الطلاب مستقلين مما يساعدهم على التعلم الذاتي ويمكنهم من كيفية التفكير بأسلوب صحيح ، وخلال استراتيجية النمذجة يظهرالمدرس كيفية السيطرة في العمليات المعرفية (التذكر والانتباه والإدراك والتفكير) والعمليات ما وراء المعرفية (التخطيط والمراقبة والتقويم والمراجعة). ومن سلوكيات ما وراء المعرفة التي يمكن للمدرس إظهارها: وضع الخطط ، ووصف الأهداف وإعطاء أسباب الإحداث ، وإعطاء التعليقات وتقييم الأعمال أمام الطلاب ومشاركتهم في ذلك ، والتحدث عن تفكيره الخاص ، ومن ثم الطلب من الطلاب التحدث عن تفكيرهم. أي أنها لاتقتصر على مجرد التقليد من جانب الطالب كالتقليد في الالعاب الرياضية وإنما تتطلب من الطالب ان يوضح ما يدور في ذهنه وعمليات تفكير وإيضاح الخطوات والبدائل في كل خطوة في الحل ، وتوضيح اسباب اختيار كل منها. ويمكن القول يهدف استخدام هذه الاستراتيجية في البيئة الصفية الى تحقيق ما يلي: إكساب المتعلم نماذج تفكيرية في بنية الدماغ من خلال التعامل مع منطق العقل ومبرراته ، حيث يساعد ذلك على

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ من خلال الاستجابة للمنطق وتنظيم مسارات التفكير والانتقال في عملية التعلم من الجزء الى الكل ، وخاصة في تكوين صورة او نموذج شامل عن نمط حل المشكلة ، وتتيح الفرصة للتعلم كي يعبر عن أفكاره وخطوات تفكيرية في حل المشكلة ، ومحاولة محاكمة حلول الآخرين ومعالجتها على أسس موضوعية وعلمية ، هذا فضلاً عن تمييز المتعلم بين أنماط التفكير المختلفة واختيار الحلول التي تتفق مع بنيته الدماغية ، تنمي لدى المتعلم القدرة على حل مشكلات تعليمية في مجالات متعددة ، بمعنى انتقال أثر تعلم نمط تفكيري معين من خلال استخدام هذه الاستراتيجية الى مواطن اخرى غير المادة العلمية التي استخدمت هذه الاستراتيجية في تدريسها ، وبالتالي يحاول المتعلم نمذجة هذا السلوك من التفكير وتطبيقه على مواقف مختلفة.

أما خطوات استراتيجية النمذجة فيقترح كل من (Wilens & Philips, 1995) الخطوات التالية:

أولاً: تقديم المهارة Introduction of the Skill:

ويتم تقديم المهارة بواسطة المدرس مباشرة او من خلال مادة تعليمية مقرأه يعدها المدرس. وتتضمن ذلك تعريفا للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحاً لها بأثلة مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها ، وأسبابها وكيفية التغلب عليها. أي أن المدرس يعطي توضيحاً حول الاستراتيجيات التي سوف يستخدمها في الحل كما يوضح لماذا هذه الاستراتيجيات ذات أهمية ومتى يحتاج الطلاب لإستخدام هذه الاستراتيجيات والهدف من أداء المهمة وربط الخبرات الجديدة بالسابقة.

ثانياً: النمذجة بواسطة المدرس Modeling by Teacher:

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

حيث يقدم المدرس نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة ، فالمدرس يتظاهر أن يفكر بصوت مرتفع أمام الطلاب ، موضحاً كيف تستخدم المهارة وهو يحل مشكلة معينة أمام الطلاب ، ويمارس التساؤل الذاتي ويعبر لفظياً عما يدور في رأسه. والمدرس يقوم بعملية نمذجة للأستراتيجيات التي يستخدمها في التفكير لتنمية سلوك ما وراء المعرفة وتتضمن عمليات تحديد (ما أعرفه - وما لا أعرفه) ، التفكير بصوت عالٍ ، والتساؤل الذاتي عن عملية التفكير وإيضاح ما يدور في ذهنه أمام الطلاب.

ثالثاً: النمذجة بواسطة الطالب Modeling by Student:

يقوم كل طالب بنمذجة المهارة مثلما فعل المدرس ولكن في مشكلة أخرى ، ثم يقارن الطالب عملياته في التفكير بعمليات زميل له يجلس بجواره ، بحيث يعبر كل منهما للآخر بما يدور في ذهنه ، وبذلك يصبح الطلاب مدركين لعمليات تفكيرهم. والمدرس يتأكد من فهم الطلاب لعملية التفكير بأن يطلب منهم أن يوضحوا كيف توصلوا الى الحل (Wilens & Philips, 1995). وبناء على ما يقولون يزودهم المدرس بتوضيحات إضافية تساعد على التفكير كالخبراء. وبالمثل عندما يستمعون الى زملائهم وهم يصفون عملياتهم العقلية فإنهم ينمون بذلك مرونة في التفكير والفكر وتقديراً للطرق المختلفة لحل نفس المشكلة. وفي هذه الخطوة (النمذجة بواسطة الطالب) يقوم الطالب بتطبيق عملية النمذجة أمام زميل له يجلس بجواره ، إذ أنه من المهم إعطاء الطلاب فرصة كافية لإداء المهام تحت توجيه وإشراف من المدرس. أي أن عملية النمذجة تتطلب إعطاء وقت كافٍ للطلاب للأداء المصحوب بتغذية راجعة (Feedback) من المدرسين. يقوم المدرس بإعطاء التغذية الراجعة المباشرة وذلك لتصحيح أي خطأ أو عدم فهم الطلاب حتى يتجنب وقوع الطالب في التدريب على إجراءات غير صحيحة أو مفاهيم خاطئة. وكما أن أثناء إشراف المدرس على الطلاب يقوم بتعزيزهم لفظياً طيلة عمله. وإذا وجد المدرس مشكلة في قيام الطلاب بنمذجة

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي- م.م. كامران مولود فتاح

المهمة أو عدم فهم للمعلومات فيمكن للمدرس الرجوع به الى الخلف حتى ولو تطلب ذلك العودة الى الخطوة الاولى. وبعد ذلك يقوم المدرس بأخذ استجابات الطلاب ، ويعمل على مساعدة الطلاب على الوعي بما وراء المعرفة عن طريق:

١- مساعدة الطلاب على اكتشاف نتائج تعلمهم ، نجاحاتهم واخفاقاتهم ، قبل التعلم ، وأثناء التعلم ، وبعد التعلم ، وهذا ما يجعل الطلاب قادرين على إدراك العلاقات السببية بين اختياراتهم ، وأعمالهم والنتائج المتحققة. مما تساعد الطالب على القيام بعملية التغذية الراجعة لسلوكياته.

٢- مساعدة الطلاب على التأمل في أفكارهم الخاصة ، وتقويمها وفق المعايير المحددة ، فمعايير التقويم يمكن ان تكون محددة منه أو من زملائه. ويعد أهم مكونات هذه الاستراتيجية (استراتيجية النمذجة) هو أن يوضح المدرس للطلاب كيف يفكر هو نفسه في حل المشكلات بدلاً من مجرد إعطاء الاجابات. وعندما يقوم الطلاب بمقارنة ما يدور في أذهانهم وبما يدور في أذهان زملائهم ، وتحديد الخطوات التي تساعد على اتخاذ قرار معين ، وكيف ينشطوا قدرتهم الإبداعية أثناء حل المشكلات ، وحين يطلب المدرس من الطالب أن يصف عمليات التفكير التي يقوم بها والبيانات التي يحتاج إليها والخطط التي يضعها فإن ذلك كله يساعد الطالب على كيف يتعلم أن ينمي وعيه بعملية التفكير أو يفكر في التفكير أو عملية حل المشكلات بصوت مسموع.

◀ أهمية الدراسة :-

١. تسهم هذه الدراسة من خلال استخدام كل من استراتيجية النمذجة واستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ، في تطوير الاساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة التي يستخدمونها المدرسون داخل الصف

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

والتي تثير إهتمام الطلاب ، وتهيء لهم فرص القيام بدور إيجابي نشط في العملية التعليمية التعلمية.

٢. يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة توجيه مخططي المناهج الى الاهتمام بلغة الرياضيات ، ومهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية عند تأليف منهاج الرياضيات لطلاب معاهد إعداد المعلمين.

٣. توجيه مدرسي الرياضيات الى أهمية تدريس مهارة القراءة الرياضية وإعتبارها نشاطاً أساساً ، حيث يساعد ذلك الطلاب على قراءة المسائل اللفظية وحلها بصورة صحيحة.

٤. قد تفتح المجال أمام الباحثين لإستكمال دراستهم في هذا المجال من خلال إضافة متغيرات أخرى مثل إتجاه نحو الرياضيات وتنمية مهارات التفكير التألمي.

◀ هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي للتعرف الى الاتي:
دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.

◀ فرضيات البحث :-

لغرض التحقق من هدف البحث ، تم صياغة الفرضيات الصفرية الاتية:
١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون وفق استراتيجية

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجية النمذجة في اختبار مهارات الاتصال اللفظي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذي يدرسون وفق استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجية النمذجة في اختبار القدرة القرائية في مادة الرياضيات.

◀ حدود البحث :-

يتحدد البحث بالاتي:

- ١) طلاب الصف الثالث / معهد اعداد المعلمين / التابع للمديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الاولى والمختار قصدياً.
- ٢) الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2011 - 2012.

◀ تحديد المصطلحات :-

أولاً: خرائط التفكير القائمة على الدمج:

هي أداة تعليمية تساعد على الدمج بين المحتوى التعليمي ومهارات التفكير ، من خلال توضيح العلاقات المتبادلة بين الأفكار في أي نمط من أنماط التفكير بهدف

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

مساعدة الطلاب على توليد الأفكار من البناء التفكيرى للموقف أو النشاط التعليمي
المُعد لذلك.

ثانياً: استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج:

الإجراءات التدريسية المخطط لها ، والتي يتم تنفيذها داخل الصف الدراسي ، والتي تبدأ بتقسيم الطلاب الى مجموعات صغيرة يتراوح عدد كل مجموعة بين (5 - 7) طلاب ، ثم يطرح عليهم موضوع الدرس في موقف مشكل مع تقديم خرائط للتفكير التي تقوم على الدمج بين المحتوى ومهارات التفكير من خلال المنظمات البيانية ، تساعد على التفكير الجماعي ، وتولد الأفكار، وتبادل الآراء المرتبطة بها وإيجاد الحلول المناسبة للوصول الى الحل المناسب بشكل علمي ، ثم ينتهي الموقف بمناقشة الأفكار المقدمة ومراجعتها.

◀ النمذجة Modeling :-

(١) عرفها (Walter & Bandura, 1977):

عملية ملاحظة الفرد للآخرين بحيث يمكن من خلالها أن يقوم بتجريد القوانين العامة التي تكمن وراء الإستجابة المحددة لذلك.

(٢) عرفها (Quinn, 1985):

ضرب من التعلم يحدث نتيجة ملاحظة الآخرين ومحاكاتهم.

(٣) عرفها (قطامي ، 1998):

التعلم الذي يحدث عند فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى الملاحظ نتيجة ملاحظة فرد آخر. يتصف بخصائص معينة ويسمى (الإنموذج) ويعرض سلوكاً معيناً ذا نتائج ثابتة.

(٤) عرفها (التميمي ، 2004):

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

العملية التي يتعلم فيها الطلاب سلوكاً جديداً خلال مشاهدتهم لنموذج حي أو رمزي.

ويمكن تعريفها بأنها مبدأ أو تقنية تمكن الفرد من بناء نموذج لظاهرة أو لسلوك عبر إحصاء المتغيرات او العوامل المفسرة لكل واحدة من هذه المتغيرات ، فهي تمشي علمي يمكن من فهم الأنساق المركبة والمعقدة عبر خلق نموذج يكون بنية صورية تعيد إنتاج الواقع إفتراضياً.

◀ الإتصال اللفظي في الرياضيات :-

يعرف الإتصال اللفظي بأنه "الإتصال الذي يتم عبر الكلمات الملفوظة ، داخل الصف ، وأثناء تنفيذ التدريس ، بحيث يتم نقل الرسالة الصوتية ، من فم مدرس الرياضيات ، الى آذان الطلاب (أو طالب بعينه) ، تحدثاً ، أو استقبال هذا المدرس حديثهم سماعاً ، أو إنصاتاً ، ويشمل ذلك الرسائل اللفظية المقصودة ، وغير المقصودة ، بالإضافة الى ما يرتبط بذلك كله ، من لغةٍ مستخدمة علمية ، أو أدبية ، ودرجة صوت ، وما قد يمارسه المدرس لحماية الرسائل اللفظية من المثيرات الداخلية ، أو الخارجية. وله أربعة مقومات أساسية هي: وضوح الصوت ، والتكرار ، والتجاوب ، والتغذية الراجعة.

ويمكن تعريف الإتصال اللفظي في الرياضيات "هو أحد مظاهر الاتصال الرياضي في غرفة الصف ، ويتيح الفرصة للطلبة للتحدث رياضياً ، والتفاعل مع اللقاء الصفّي بالإستماع ، بالإضافة الى توضيح أفكار الشخص للآخرين ، وللتعبير اللفظي صور كثيرة منها: التعبير الحر والتعبير عن الصورة التي يجمعها الطلبة ، أو يعرضها المدرس أو الكتاب ، بالإضافة الى المناقشة والتعليق والتلخيص ، والاجابة عن الاسئلة متضمناً المواقف الخمسة الآتية: (شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات الرياضية بفهم للآخرين ، إعطاء أمثلة صحيحة على مفاهيم وأفكار رياضية ، التبرير المنطقي

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

للحلول والاستنتاجات ، استخدام لغة الرياضيات للوصف ، تمثيل المواقف والعلاقات الرياضية لصور مختلفة).

◀ القدرة القرائية في الرياضيات :-

تتمثل القدرة القرائية في مجال الرياضيات في قدرة الطالب على قراءة الرياضيات ، وفهمها ، واستخدام ما درسه في حل المسائل الرياضية ، وتتكون القدرة القرائية في الرياضيات من أربعة مستويات هي:

١. إدراك الرموز:

يعني قدرة الطلبة على تعريف المصطلحات الرياضية ، والرموز ونطقها بإسلوب صحيح ، وذلك كما ألفها داخل الصف ، وأن يفهم أهمية تتابعها ونسقتها.

٢. تحديد المعنى الحرفي للرموز:

يعني أن يشارك الطالب في تكوين كل مفهوم ، وأن يعطي أمثلة متنوعة لشرح وتفسير معنى كل كلمة ، أو رمز رياضي ، وأن يكون قادراً على إعادة تعريف المصطلحات ، والرموز بطريقة أكثر دقة.

٣. تحليل العلاقات القائمة بين الرموز:

يعني أن يكون الطالب قادراً على معالجة حقائق ومصطلحات ورموز عديدة في الوقت نفسه ، وأن يحدد أدوات الربط بين هذه الأشياء.

٤. حل المسائل اللفظية:

هو المستوى الأعلى في عملية قراءة الرياضيات ، ويتضمن قدرة الطلبة على قراءة المسألة بصورة سليمة ، وتحديد العلاقات بين الكلمات والرموز الواردة

دراسة مقارنة لأثر إستخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

فيها ، وإعادة تركيب المسألة من جديد في جمل رياضية رمزية ، والتي يمكن أن تحل بإستخدام الخوارزميات المناسبة.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١-دراسة (فتح الله ، عبد السلام ، 2007):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، وقد إشتملت عينة البحث على مجموعتين ، تمثل إحدهما المجموعة التجريبية والآخرى تمثل المجموعة الضابطة ، وقد تم اختيار أفراد المجموعتين بشكل عشوائي من فصول مدارس التعليم العام بالمرحلة التعليمية المتوسطة بمدينة عنيزة. واستخدمت الدراسة الادوات الثلاثة التالية: (اختبار في التفكير الناقد ، واختبار تحصيلي ، ومقياس اتجاه نحو العمل التعاوني) ، وهي من اعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود تأثير ذي دلالة عند مستوى أقل من أو يساوي (0.01) في تنمية التفكير الناقد ، والتحصيل في مادة العلوم ، والاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة ، كما جاءت قيم حجم الأثر للتدريس باستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل ، والتفكير الناقد ، والاتجاه نحو العمل التعاوني كبيرة ، وهي على الترتيب (12.7 – 12.3 – 15.7).

٢-دراسة (Nye-Warren, 1980):

Self-instructional stress management training a comparison of effect of lucled effect and covert modeling in a cognitive restricting treatment program for test anxiety.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي- م.م. كامران مولود فتاح

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر النمذجة في خفض القلق الامتحاني وعلاقته بمستوى تحصيل الطلبة. وتألّفت عينة الدراسة من (84) طالباً من طلبة الكلية في جامعة واشنطن ، تم توزيعها عشوائياً الى ثلاث ، (مجموعة تلقت تدريباً في السيطرة على القلق بالتدريب على النمذجة) ، (مجموعة حصلت على معلومات بدون تدريب) ، (مجموعة ضابطة) ، وتم استخدام مقياس القلق الامتحاني ومعدلات درجات الطلاب كأدوات في البحث ، وتم استخدام (تحليل التباين الأحادي) و (الوسط الحسابي) و (الاختبار التائي). وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين (المجموعة التجريبية ، النمذجة) وبقية المجموعات الاخرى في انخفاض القلق الامتحاني.

٣-دراسة (Kikas and others, 2008):

هدفت هذه الدراسة الى تحديد أوجه الارتباط بين المهارات اللفظية ، لطلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ، وبين المهارات اللفظية لمجموعة من الطلاب الأسوياء ، وتم استخدام المنهج التجريبي ، كما تم استخدام اختبار تحديد الكلمات ، وتصنيفها ، وتخمينها ، ومهمات التذكر على عينة مؤلفة من (231) طالباً إستونياً ، في الصفوف (2-4) ، في المرحلة الابتدائية ، منهم (163) طالباً ، كان تحصيلهم الدراسي عادياً (المجموعة الضابطة) ، و (88) طالباً يعانون من صعوبات في التعلم ، وملتحقون بصفوف خاصة بالإعاقات داخل المدرسة العادية (المجموعة التجريبية). وقد أظهر طلاب الصفوف العليا درجات عالية في جميع المهارات ، عدا مهمات التذكر ، وكان أداء الطلاب المحرومين في الاختبارات أقل من أداء أقرانهم الأسوياء ، وكانت معاملات الارتباط أكثر قوة فيما بين النتائج في الاختبارات المختلفة ، في مجموعة الأسوياء (المجموعة الضابطة).

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

٤-دراسة (Mottet and Garza, 2008):

هدفت هذه الدراسة الى تحديد مدى إرتباط إدراك الطلاب لسلوكيات مدرسيهم الإتصالية اللفظية خلال عملية التدريس ، بتعلمهم الفعّال في الرياضيات ، والعلوم ، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، عن طريق ملاحظة التفاعل اللفظي بين المدرسين والطلاب ، وكانت العينة (497) طالباً ، يدرسون في الصف التاسع في تكساس. وأظهرت الدراسة وجود رغبة لدى الطلاب في مواصلة الدراسة الإضافية في الرياضيات والعلوم ، كما أظهرت الدراسة تأثير رغبة هؤلاء الطلاب في العمل في مجال الرياضيات والعلوم مستقبلاً ، بمدركاتهم حول استعمال مدرسيهم لسلوكيات تلقائية أو غير مصدقة ، بينما لم يدرك الطلاب الفروق المعنوية ، في تعلمهم الفعّال ، ما بين مقررات الرياضيات والعلوم من جهة ، وبقية المقررات من جهة اخرى ، وأدرك الطلاب فروقاً بسيطة ما بين استعمال مدرسيهم للسلوكيات الإتصالية التدريسية في مقررات العلوم والرياضيات من ناحية ، وغيرها من المقررات من ناحية اخرى.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: التصميم التجريبي

تم اختيار تصميم المجموعتين التجريبتين والتي تضبط كل منهما الاخرى ، ويمكن رسم التصميم على الوجه الآتي:

اختبار مهارات الاتصال اللفظي اختبار القدرة القرائية	استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج (متغير مستقل)	المجموعة التجريبية الأولى
	استراتيجية النمذجة (متغير مستقل)	المجموعة التجريبية الثانية

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته

اختار الباحثان مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث لمعهد إعداد المعلمين / الكرخ الصباحي ، والبالغ عددهم (52) طالباً موزعين بطريقة عشوائية على شعبتين هي (أ ، ب). بلغ مجموع طلاب الشعبة (أ) (26) طالب ، ومجموع طلاب الشعبة (ب) (26) طالب. ولتحاشي التمييز في اختيار المجموعة التي تمثل المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية ، كتب الباحثان الشعبتين على قصاصات من الورق ، اختار منها بشكل عشوائي القاعة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الاولى التي تدريس باستخدام استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ، والقاعة (أ) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام استراتيجية النمذجة. وبعد استبعاد الطلاب الراسبين بلغ مجموع طلاب المجموعة التجريبية الاولى (20) طالب ، ومجموع طلاب المجموعة التجريبية الثانية (21) طالب.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

ثالثاً: تكافؤ المجموعتين

على الرغم من ان التوزيع العشوائي من شأنه ان يحقق التكافؤ لمجموعتي البحث ، إرتى الباحثان ان يتحققا من بعض المتغيرات التي تؤثر في التجربة ، لذلك قاما بتحديد متوسطات كل من المتغيرات الأتية: (العمر الزمني ، التحصيل السابق في مادة الرياضيات للمرحلة الثانية ، واختبار مهارات الاتصال اللفظي ، واختبار القدرة القرائية ، ومن ثم حساب التباين وقيمة (ت) وظهرت العينتان متكافئتان في هذه المتغيرات.

◀ أداة البحث :-

الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو دراسة مقارنة أثر استخدام كل من استراتيجيات التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج واستراتيجية النمذجة على مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات. وهذا يتطلب وجود اختبار لمهارات الاتصال اللفظي واختبار القدرة القرائية في مادة الرياضيات يتم تطبيقه قبل وبعد التجربة لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذان المتغيران بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية.

◀ اختبار لقياس مهارات الاتصال اللفظي في الرياضيات :-

قام الباحثان بإعداد اختبار لقياس مهارات الاتصال اللفظي في مادة الرياضيات ، حيث راعا ان تمثل أهداف الاختبار والتي تم اشتقاقها من المحتوى التعليمي ، حيث تم تحديد تلك المهارات من خلال المراجع العربية والاجنبية والأدب التربوي بما في ذلك المعايير العالمية لتدريس الرياضيات (NCTM, 2000). ثم ترجمة هذه المهارات

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي- م.م. كامران مولود فتاح

الى مواقف ممثلة في اسئلة تتعلق بمهارات الاتصال اللفظي. وقد توزعت فقرات الاختبار على خمسة أبعاد كما يتضح من الجدول الآتي:

توزيع فقرات اختبار الاتصال اللفظي على الأبعاد الخمسة

العدد	الفقرات التي تمثله	البُعد
8	8 – 1	١. شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات الرياضية بفهم للآخرين.
6	14 – 9	٢. إعطاء أمثلة صحيحة على مفاهيم وأفكار رياضية.
4	18 - 15	٣. التبرير الرياضي للحلول والاستنتاجات.
5	23 – 19	٤. استخدام لغة الرياضيات للوصف.
3	26 – 24	٥. تمثيل المواقف والعلاقات الرياضية لصور مختلفة.
26		المجموع الكلي

وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (26) فقرة ، وقد تم تخصيص علامة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة.

◀ صدق الاختبار :-

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين ، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات ، ومن خلال آراء واقتراحات المحكمين ، أجرى الباحثان التعديلات المطلوبة.

◀ ثبات الاختبار :-

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالب من طلبة الصف الثالث لمعهد إعداد المعلمين ، غير عينة الدراسة ، حيث حسب معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة (كودر ريتشاردسون ٢٠) (KR-20) وكانت قيمته (0.85) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة. كما تم ايجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار الاتصال اللفظي ، ووجد ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً بالنسبة لأبعاد اختبار الاتصال اللفظي في الرياضيات حيث بلغت القيمة الحرجة (0.250). كذلك تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات ، وقد تراوحت قيمته بين (0.84- 0.31) وبذلك اعتبرت جميع الفقرات مناسبة لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات حيث تراوحت قيمته بين (0.81 - 0.25) ، وبذلك اعتبرت جميع الفقرات مناسبة لأغراض الدراسة.

◀ إختبار لقياس القدرة القرائية في الرياضيات :-

قام الباحثان بإعداد اختبار لقياس القدرة القرائية لطلبة الصف الثالث / معهد إعداد المعلمين / الكرخ الصباحي ، في مادة الرياضيات ، حيث بلغ عدد فقرات الاختبار (74) فقرة موزعة على أربع مستويات للقدرة القرائية كما يتضح من الجدول الآتي:

توزيع فقرات اختبار القدرة القرائية على مستوياتها الأربعة

العدد	الفقرات الاختبارية التي تقيسه	المستوى
18	18 - 1	١ - إدراك الرموز .
21	39 - 19	٢ - تحديد المعنى الحرفي للرموز .
31	70 - 40	٣ - تحليل العلاقات بين الرموز .
4	74 - 71	٤ - حل المسائل اللفظية .

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د. ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

العدد	الفقرات الاختبارية التي تقيسه	المستوى
74		المجموع الكلي

وقد تم تخصيص علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة.

◀ صدق الإختبار :-

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين ، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات. ومن خلال آراء وإقتراحات المحكمين ، أجرى الباحثان التعديلات المناسبة.

◀ ثبات الإختبار :-

للتحقق من ثبات الاختبار فقد تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية السابقة وهي من خارج عينة الدراسة ، مكونة من (30) طالب من طلبة الصف الثالث لمعهد إعداد المعلمين غير عينة الدراسة ، حسب معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة (كودر ريتشاردسون ٢٠) (KR-20) وكانت قيمته (0.83) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة. كذلك تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار القدرة القرائية. ووجد ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً بالنسبة لأبعاد اختبار القدرة القرائية في الرياضيات. كذلك تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات ، وقد تراوحت قيمته (0.31 - 0.84) وبذلك اعتبرت جميع الفقرات مناسبة لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات حيث تراوحت قيمته بين (0.25 - 0.88) وبذلك اعتبرت جميع الفقرات مناسبة لأغراض الدراسة.

◀ إجراءات الدراسة :-

تم إتباع الاجراءات الاتية أثناء تنفيذ الدراسة:

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

١. تم تطبيق الدراسة بتاريخ ٢ / ١٠ / ٢٠١١.
٢. تم اعداد الخطط التدريسية المناسبة لكل من المجموعتين.
٣. قام أحد الباحثين بتدريس المجموعتين وهو اختصاص رياضيات / ماجستير طرائق تدريس الرياضيات في نفس المعهد ، وبذلك تم تلافي الصعوبات في تدريب مدرس للقيام بهذه العملية.
٤. تم تدريس المحتوى الذي تم اختياره لطلاب المجموعتين التجريبتين ، الأولى باستخدام استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ، والمجموعة الثانية باستخدام استراتيجية النمذجة ، في نفس اليوم ، وقد استغرقت تطبيق الدراسة فصل دراسي كامل للعام الدراسي 2011 – 2012.
٥. بعد الانتهاء من تدريس المحتوى للمجموعتين ، تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق الدراسة ، كما تتضمن اختباراً لصحة فرضيات الدراسة ، ومن ثم مناقشة أسباب النتائج وتفسيرها ، ووضع التوصيات والمقترحات.

أولاً: النتيجة الخاصة بالفرضية الأولى

تنص الفرضية الاولى على ما يلي (لايوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون وفق استراتيجيه التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجيه النمذجة في اختيار مهارات الاتصال اللفظي).

ولاختبار صحة هذه الفرضية ، قام الباحثان بتطبيق اختبار (مان وتتي) من اجل حساب قيمة (يو) وقيمة (ز) وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول (١)

يبين نتيجة اختبار (مان وتتي) لحساب الفرق بين المجموعتين التجريبتين في الاختبار البعدي

لمهارات الاتصال اللفظي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة (ز)	الدالة
التجريبية الاولى	20	27.4	83.3	3.320	دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	21	14.95			

قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 = 1.96

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

يلاحظ من الجدول أعلاه ان قيمة (ز) المحسوبة 3.320 أكبر من قيمة (ز) الجدولية والتي قيمتها 1.96 ، مما يعني وجود فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار مهارات الاتصال اللفظي و لصالح المجموعة التجريبية الاولى.

ثانياً: النتيجة الخاصة بالفرضية الثانية

وتتص الفرضية الثانية على ما يلي (لايوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذي يدرسون وفق استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق استراتيجية النمذجة في اختبار القدرة القرائية في مادة الرياضيات). وللتحق من صحة الفرضية ، قام الباحثان بتطبيق اختبار (مان وتتي) من اجل حساب قيمة (يو) وقيمة (ز) وقد كانت النتائج كالتالي:

جدول (٢)

يبين نتيجة اختبار (مان وتتي) لحساب الفرق بين المجموعتين التجريبتين في الاختبار البعدي للقدرة القرائية في مادة الرياضيات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (يو)	قيمة (ز)	الدلالة
التجريبية الاولى	20	24.90	131.49	2.06	دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	21	17.3			

قيمة (ز) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

يلاحظ من الجدول أعلاه ان قيمة (ز) المحسوبة 2.06 أكبر من قيمة (ز) الجدولية والتي قيمتها 1.96 ، مما يعني وجود فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في اختبار القدرة القرائية في مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية الاولى.

◀ تفسير النتائج :-

أظهرت النتائج تفوق استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج ، على استراتيجية النمذجة في مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات ، وقد يعود سبب ذلك:

١. استخدام خرائط التفكير القائمة على الدمج في التدريس قد أعطى الطلاب الفرصة لتحديد الافكار الرئيسية في الموضوع وإعادة قراءة الموضوع للتأكد من تسلسل الأفكار وترابطها وتصنيف وتنظيم المعلومات وربط معارفهم السابقة بالمعرفة الجديدة.

٢. قدرة خرائط التفكير على تنظيم المحتوى في صورة متسلسلة تبدأ بالمفاهيم الأعلى من حيث الشمول والعمومية ثم الانتقال المتدرج الى المستويات الأقل شمولاً وعمومية للمفاهيم ، يجعل من السهل ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في بنيتهم المعرفية مما يحقق لهم الفهم والاستيعاب والتطبيق للمعلومات.

٣. تلعب استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج دوراً في تقوية البناء المعرفي وانتظامه لدى الطلاب.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

٤. تهدف استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج الى تحسين وتنشيط أفكار الطلاب ، بحيث أصبحوا أكثر إنسجاماً وصراحة في طرح تساؤلاتهم وتوضيح الأفكار وتقييم أفكار الآخرين.

٥. أتاحت استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج الفرصة للطلاب للتحدث رياضياً والتفاعل مع اللقاء الصفّي وزيادة قدرتهم على الإفادة بأنفسهم من كتب الرياضيات ، كما أدت الى زيادة قدرة الطلاب على حل المسائل اللفظية بوجه خاص.

٦. استخدام خرائط التفكير القائمة على الدمج ساعد الطلاب على:
أ- التفكير بطريقة علمية حتى أمكنتهم أن يصلوا الى الحقائق والنظريات والقواعد الرياضية.
ب- يبحثوا عن حلول للمواقف الرياضية بنفسهم وأن يشعروا بالارتياح وهو يحلوا التمرينات الرياضية.

◀ التوصيات :-

- ١- ضرورة الأهتمام باستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج لما لها من أهمية في مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات.
- ٢- ضرورة الأهتمام بتدريس مهارات القراءة الرياضية كنشاط رياضي أساسي في منهج الرياضيات في معاهد إعداد المعلمين.
- ٣- الأهتمام بلغة الرياضيات واسلوبها عند تخطيط منهاج الرياضيات في المراحل كافة لمعاهد إعداد المعلمين.
- ٤- تنظيم محتوى كتب الرياضيات المدرسية ، بحيث يتم تقديمها من خلال إبراز مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د. ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

المقترحات :-

- ١- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية مهارات التفكير الهندسي.
- ٢- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية مهارات التفكير التأملية.
- ٣- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية استراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية مهارات التفكير المنطقي.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

المصادر :-

- (١) ابو زينة ، فريد كامل ، خطاب ، محمد صالح (1995): أثر التعلم التعاوني على تحصيل الطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، جامعة الإمارات ، كلية التربية ، مجلة كلية التربية ، العدد ١١ .
- (٢) ابو عميرة ، محبات (1991): تحسين قراءة الرياضيات ، الحلقة الدراسية عن مهرجان القراءة للجميع ، الواقع والمستقبل ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- (٣) إسكندر ، فايزة (1998): المهارات اللازمة لقراءة الرياضيات والأنشطة المقترحة لتنمية هذه المهارات لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، جامعة أسيوط ، مجلة كلية التربية ، المجلد ١ ، العدد ١٤ .
- (٤) بل ، هـ. فرديريك (1986): طرق تدريس الرياضيات ، ترجمة مدوح سليمان ، محمد المفتي ، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع .
- (٥) التميمي ، سميرة علي (2004): أثر أسلوب العلاج الواقعي والنمذجة في تقبل طلبة الثانوية لأبائهم العائدين من الأسر ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية / كلية التربية .
- (٦) سعد، مصطفى وتحسين عبد اللطيف (2005): دليل المدرس الى تنمية مهارات التفكير ، الرياض ، مطبوعات مدارس الملك فيصل .
- (٧) عبيد ، وليم (2004): تعليم الرياضيات لجميع الاطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير ، عمان ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- (٨) فتح الله ، عبد السلام (2007): أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

التعاوني لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، بحث منشور ، كلية التربية ، جامعة القصيم.

(٩) نصار ، صالح (2002): مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد ١٥ ، العدد ٢.

- (10) Bandura & Walter, (1977): Discovery evidence of the key role of modeling – conception of development.
- (11) Bandura, A: Principles behavior modification New York, Rinehrr and winscon (1969).
- (12) Beeth, M. (1998): Teaching for concept change; using status a metacognitive tool science education, 82(3), 343-456.
- (13) Halpem, D. (2007): Critical thinking across the curriculum: A brief edition and knowledge, Hillsdale, NJ: Lawrence Associates.
- (14) Kikas, Eve; Mannamaa, Mairi; Kumari, Vaike; Ulst, Triin. (2008). The relationships among verbal skills of primary school students with specific learning disabilities and a typically developing comparison group, International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 55, No. 4, P315-329, Dec 2008.
- (15) Motet, Timothy P.; Garza, Ruben; Beebe, Steven A.; Houser, Marian L.; Jurrells, Summer; Furler, Lisa, (2008). Instructional communication predictors of Ninth-Grade students affective learning in Math and science, Communication Education, Vol. 57, No. 3, P333-355, Jul 2008.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د. ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

- (16) National Council of Teacher of Mathematics; (NCTM), (1989): Curriculum and evaluation standards of school mathematics; the council, Reston VA; USA.
- (17) National Council of Teacher of Mathematics; (NCTM), (1996): Professional standards for teaching mathematics; the council, Reston VA; USA.
- (18) Nye-Warren, (1980): Self-instructional stress training: a comparison of effect of iucted effect and covert modeling in a cognitive restricting treatment program for University of Washington.
- (19) Quinn, V.N: Applying psychology. Grow hall book company, New York (1985).
- (20) Swartz, R. (1999): Teaching science literacy through problem-based learning and critical thinking, in Costa, A. and Liebmann, R. (eds) Supporting the spirit of learning: When process is content, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 117-141.
- (21) Swartz, R. (2001): Infusing the teaching of critical thinking and creative thinking into content instruction. Virginia Alexandra.
- (22) Swartz, R. (2002): Developing writing prompts for assessing thinking and content learning in science classroom. In costa, A.L & Kallick, B. (ed). Assessment in the learning organization: Shifting the paradigm. Alexandra, VA: Association for supervision and curriculum development, (pp. 89-96).
- (23) Swartz, R. J. and Fischer, S. D. (2001): Teaching thinking in science, in Cost, A. L. (ed.) Developing Minds: A resource book for teaching thinking, Alexandra, VA: Association for supervision and curriculum development, pp. 303-309.

دراسة مقارنة لأثر استخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى الطلاب.....د.ا.د. رعد مهدي رزوقي - م.م. كامران مولود فتاح

Argues for a problem-based approach in the teaching of science.

- (24) Swartz, R., Fischer, S. D. and Parks, S. (1998): Infusing the teaching of critical thinking and creative thinking into secondary science: A lesson design handbook, Pacific Grove, CA: Critical thinking books and software.
- (25) Ward, R. & Wandersee, J. (2002): Students perception of roundhouse diagramming a middle school viewpoint international journal of science education, 24(2) 205-225.
- (26) Wilen, W. W. & Philips, J. A. "Teaching critical think: A Metacognitive Approach". Social Education, Vol. 59, No. 3, Mar 1995. (ERIC Document EJ 502 217).

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية
كما تشعر بها المرأة العراقية

أ.د سناء عيسى الداغستاني
م.د سوسن عبد علي السلطاني

اهمية البحث والحاجة اليه :

يمر الكثير من الناس وخصوصاً المرأة بحالات عاطفية وجسمية واجتماعية قد تكون سبباً لتعرضها الى ازمات وضغوط ومشاكل خلال مسيرة حياتها مما يؤدي الى شعورها بالاستياء والحزن والشعور بضياح الفرص والخوف من المستقبل وتضائل فرصها المستقبلية بسبب تقدمها في العمر .

وتعد الأزمة (crisis) من المفاهيم المرافقة لمصطلح الضغط (stress) والتي تمثل حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من احباط دافع او اكثر من الدوافع الفطرية والمكتسبة ، وبالرغم من صعوبة التمييز بين المصطلحين إلا أن مفهوم الضغط اكثر شمولاً من مفهوم الأزمة لانها لا تتضمن سوى الجانب المؤلم او المحزن بينما يتضمن مفهوم الضغط النفسي الى جانب ذلك المواقف السارة ، الا ان كلا المفهومين يتمثلان في الاسباب والاعراض المرافقة للموقف او المشكلة (التمييز والدفاعي ، ٢٠١٠ ، ص ١١١) .

وقد اثبتت الدراسات الحديثة ان هناك مجموعة من الاضطرابات والامراض التي تواجهها المرأة خلال حياتها والتي تسبب لها التوترات النفسية وتؤثر على قدراتها وعطائها العملي والفكري مثل مشكلات سن اليأس عند النساء (Menopause) وتأثيراتها النفسية. وفي الوقت نفسه نجد اختلاف ردود أفعالهن

من واحدة الى اخرى ، فنتيجة التغيرات الهرمونية تظهر مشكلات سرطان الثدي بسبب وجود استعداد عند أحد النساء دون اخرى ، كما اظهرت الدراسات التي اجريت في الولايات المتحدة بأن معدلات الإصابة بسرطان الثدي لدى النساء هو ضعف نسبة الإصابة لدى اليابانيات ومعظم حالات الإصابة تكون بين سن (٣٠ - ٥٠) سنة من العمر وهذا ما يسبب التوتر وعدم الثقة في فرص الشفاء التام علماً ان نسبة الإصابة به بدأت تتزايد في الوقت الحاضر فقد بلغت في التسعينات حوالي ٢٤ من كل مائة الف امرأة وهذا يرجع الى نوع الغذاء والسمنة والتلوث البيئي (shiano , 1995 , p . 253) اضافة الى ان عمل المرأة المزدوج والاجهاد نتيجة للعمل لساعات طويلة ادى الى اصابة النساء بأمراض القلب وأمراض المفاصل بما يساوي اصابة الرجال بها (الشويجر ، ٢٠٠٥ ، ص ٨) .

كما تعاني المرأة العاملة من أزمات نفسية واجتماعية وهذا قد يكون سببه ما فرزته ايدلوجيات المجتمع من التزامات وواجبات ، والتي كانت لقرون تستهدف تحجيم دور المرأة وتقليص فرص الحياة العادلة وشروطها بما يرسم للمرأة ادواراً محددة وصورة نمطية ثابتة . وقد اشار مصطفى حجازي في هذا المجال (ان حالة المرأة في البلاد العربية في وضع متذبذب اجتماعياً فهي محاطة بمجموعة من الافكار والاساطير التي سلبتها كيائها الانساني والذي قضى على امكاناتها الابداعية واستقلاليتها ، أما العاطفة وسيطرة الانفعالات واستفحال الفكر الخرافي فما هو إلا ما فرضه عليها المجتمع من تجهيل) (حجازي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨٨) .

وترى هورني (Horney) بان المرأة لديها وضع ادنى من الرجل وهذا يثير عندها على الدوام رغبتها في ان تكون رجلاً وهو ما نجده في نظرة المجتمع لعمل المرأة والتي لا تزال تتسم بالتقليدية وترى ان عمل المرأة الاساسي هو العمل المنزلي ، وان خروجها يجب الا يتعارض مع عملها داخله ، وفي الوقت ذاته لا يُقدم لها أي

نوع من المساعدة للقيام بأعمالها المزدوجة المقدمة للزوج وللاولاد وللمنزل (ابن عائشة ، ١٩٩٨ ، ص١١٦) .

وهذا يفسر خوف المرأة الخفي من الاستقلال والاعتماد الشخصي والنفسي وهو ما توصلت اليه دراسة دولينج (Doleng 2009) من ان النساء لديهن رغبة في ان يبقين موضوع رعاية الآخرين وفسرتها على انها الحالة التي تبقى النساء في مرتبة أدنى من الرجل (النايلسي ، ٢٠٠٨ ، ص٥) .

كما توصلت دراسة هومر (Homer 2008) بان النجاح عند المرأة وعند الرجل لا يعنيان نفس المعنى وان كل منهما ينظر للنجاح بمفهوم خاص به ، فالنساء اقل متابعة لنجاحهن وذلك للخوف من الرفض الاجتماعي كأن تبقى المرأة وحيدة ولا يقدم لخطبتها أحد .

ووجدت دراسة سيموندر (Semonnds 2008) وهي من المهمات بسيكولوجية المرأة ان النساء الموهوبات كن راغبات حقاً في التقدم ولكنهن كن يفضن ان يعملن وراء الرجال ذوي القوة والنفوذ رافضات تحمل المسؤولية وهنا ما دعت به بفجوة الانجاز achievement gap وهو صعوبة الوصول الى ما يمكن الحصول عليه (النايلسي ، ٢٠٠٨ ، ص٥) .

ويمثل النقص في تقدير الذات مشكلة لكثير من النساء في عالم اليوم حيث تعاني النساء من الخوف من الفشل fear of faier الذي يعد من المشكلات التي تمس الهوية الأنثوية للنساء الناجحات والطموحات وهو الصراع بين انجازهن وما يرتبط مع ذلك من نجاح مهني على نحو الترقى المهني والاجتماعي وما بين الخوف من فقدان الحب ، أذ تخشى النساء من ابتعاد الرجال عنهن نتيجة اجتهادهن ونقل صراعاتهن الى أزواجهن ويخشين عندما يسخرن طاقتهن لمهنتهن ان ينبغي

عليهن التخلي عن بناء علاقة حب مع رجل وتلك النسوة يكنّ في أزمة كبيرة (رضوان ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٨).

كما تعاني المرأة من جراء الرباط الزوجي الى متغيرات كثيرة فكل زوجين يمران بتجربة ذاتية فريدة تبعاً لواقع المرأة وموقفها وتتكامل هذه المتغيرات مع بعضها فأما أن تحمل الرضى والإشباع أو الاحباط والصراع بمقادير متفاوتة ، والرباط الزوجي قد يولد توافق أو أزمات وهو نتيجة تفاعل متغيرات خارجية وعلائقية وذاتية في اتجاه التعزيز المتبادل وكذلك تنوع الحاجات والتوقعات وتحولاتها خلال مسيرة الحياة (حجازي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٤٤).

وما يضاعف من تعقيد دينامية الحياة الزوجية تحول الحاجات والمتطلبات فالحاجات العاطفية - الجنسية قد تغطي ثم تبدأ حاجات المكانة والوجاهة واثبات الذات أو البحث عن الاستقرار وتنشأ الازمات حين لا يتيسر للرباط الزوجي مرونة كافية لمراعاة هذا التحول في الاولويات . (حجازي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٤٥).

وقد يقوم الرباط الزوجي كدفاع ضد قلق الانفصال او قلق الهجر وان التحدي في الرباط الزوجي متنوع فالافراد الذين لا يتمتعون بالجدارة الزوجية تكون احتمال الازمات لديهم امراً ملازماً للزواج مثل التصدع الخفي أي تباعد نفسي مع الزوج ، وما يحمله تفكك الرباط الزوجي من هجر وطلاق مما يؤدي الى تفاقم الازمة وتنتهي بالانفصال اما بصورة هجر فعلي للزوجة بدون طلاق وترك مهمة الاولاد لها أو يتخلى الزوج عن الزوجة والاولاد بشكل كامل ، وفي الطلاق يكون الانفصال مادياً وشرعياً يصاحبه الاهمال والتسيب وحرمان الزوجة والاولاد من حقوقهم المشروعة (مكي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٥).

ان خروج المرأة لميدان العمل يؤثر على علاقاتها بزوجها خاصة في بيئتنا العربية حيث تزيد متطلبات الزوج ومسؤوليات الاسرة على عاتق المرأة ، وهذا ما

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

توصلت اليه دراسة جعفر ١٩٩٥ بان عمل المرأة يرتبط بموقف الزوج وموافقته على عمل الزوجة ، اذ ان هناك صراعاً في الاسر التي لا يوافق الزوج فيها على عمل الزوجة بالنسبة لباقي الأسر . (جعفر ، ١٩٩٥ ، ص ٧٩) .

وبينت دراسة ناي (Nay 1995) بارتفاع نسبة العاملات اللواتي يطلبن الطلاق الى ٦٠% مقارنة بغير العاملات واللواتي بلغت نسبتهن ٤٧% .

ومن المشكلات التي تعاني منها المرأة العاملة التحرش الجنسي اللفظي والفعلية والذي يترك أثاره على شخصيتها ، فقد يضطرها لترك العمل وضعف الثقة بالآخرين وفقدان الشعور بالامن النفسي والتأثير على الكرامة الشخصية وهذا ما توصلت اليه دراسة لمعهد المرأة بمصر حيث وجدت بان الخوف من التعرض للتحرش يثير قلق المرأة ويؤثر هذا القلق بدوره على إنتاجيتها . (النبلسي ، ٢٠٠٨ ، ص ٧) .

وتوصلت دراسة نيفل (Nefel 1975) بأن المرأة العاملة تعاني من صراع الدور فهي زوجة وأم وموظفة وعليها ان تؤدي واجبها في البيت والعمل وتلبية متطلبات الزوج والاولاد على أكملها مما يعرضها للتعب والتوتر ومشاعر الاكتئاب والاحساس بالذنب للخوف من التقصير من اكمال الواجب. وتعد المرأة اكثر العناصر البشرية تعرضاً للعنف وانحباس الطاقة (الكبت) وهي ايضاً من اكثر الكائنات الحية انتاجاً وابداعاً وتجميعاً للطاقات ، اذ يشير (فرويد) الى ان آلية بناء مكونات الشخصية هي اكثر تعقيداً او غنى وابداعاً عند المرأة (مكي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٧) .

فاذا كانت تلك الضغوط والازمات تعايشها المرأة العاملة فان المرأة العراقية قد أستحوذت عليها ضغوط وازمات متعددة حكمتها البنى التقليدية الموروثة في المجتمع ، والجدير بالذكر ان لاننسى بان المرأة العراقية عانت من الازمات ما يفوق

قدرتها اذ عانت من فقدان الشعور بالامن النفسي وقلق فقدان الزوج في فترات الحروب ومازالت تعاني نتيجة لازدياد حالات الموت المفاجئ من جراء الانفجارات و الامراض الخطيرة في المجتمع .

كل هذا يدل على وجود مآزم انهيارية تخص المرأة على كل المستويات الجسمية النفسية والاجتماعية ، ولهذا فان البحث الحالي يحاول الاجابة عن الاسئلة الاتية :

(١) ما هي أهم الازمات الجسمية التي تمر بها المرأة العراقية العاملة.

(٢) ما هي أهم الازمات النفسية التي تمر بها المرأة العراقية العاملة .

(٣) ما هي أهم الازمات الاجتماعية التي تمر بها المرأة العراقية العاملة.

وبهذا تتجلى اهمية البحث الحالي بما يأتي :

(١) ان الكشف عن اهم الازمات التي تعاني منها المرأة العراقية العاملة. يعد

خطوة مهمة في مجال البحث العلمي خصوصاً دراسة فئة النساء

العراقيات ، وان نتائج البحث تكون ذات فائدة لمؤسسات المجتمع

المدني والعاملين في متابعة هذا النوع من البحوث والتي تخص الجندر

لاسيما ان حقوق المرأة تعد مجال مهم في علم النفس الاجتماعي وعلم

الاجتماع .

(٢) يمكن الاستفادة من هكذا بحوث مسحية اجتماعية بعدها على فئة

اجتماعية لها اهميتها في المجتمع ، لوضع معالجات وحلول لكثير من

مشكلاتها .

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي الى :

١. التعرف على نوع ومستوى الازمات الجسمية لدى المرأة العراقية العاملة.

٢. التعرف على نوع ومستوى الازمات النفسية لدى المرأة العراقية العاملة .

الآزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

٣. التعرف على نوع ومستوى الآزمات الاجتماعية لدى المرأة العراقية العاملة .
حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بعينة من موظفات الدولة العاملات في دوائر الدولة في
الوزارات العراقية .

تحديد المصطلحات : تم تحديد المصطلحات الاتية :

أولاً : الأزمة **crisis** : عرفها كل من :

١. **دسوقي ١٩٨٨** : قرار أو حدث له دلالات سيكلوجية كبيرة بالنسبة للفرد وكذلك

تعد عرض عصبي تتميز بالفجائية والعنف والقلق (دسوقي ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠)

٢. **يونغ yong** : عدم قدرة الفرد على تحقيق التوازن بين الشعور واللاشعور

يؤدي الى وجود صراعات تؤثر على الشخصية (يونغ ، ٢٠٠٣ ، ص ١٨٨).

٣. **المعجم النفسي الطبي (٢٠٠٨)** : المصطلح مأخوذ من الاغريقية ومعناه نقطة

تغير او تحول لذلك فهو يشمل على اية نقطة انعطاف في مجرى الاحداث وفي

ادق معانيه يعني اما تحسناً مفاجئاً أو تدهوراً مفاجئاً يستدعي اعادة تقييم منوال

العمل (ريبر وريبر ، ٢٠٠٨ ، ص ١٦٣).

وقد تم تعريف الآزمات بأنواعها بالآتي :

ثانياً : **الآزمات الجسمية** : ما تعانيه المرأة من تغييرات هرمونية وجسمية ومشكلات

صحية اخرى .

ثالثاً : **الآزمات النفسية** : ما تعانيه المرأة من ضغوط نفسية وتوتر وحالات اكتئاب

وانطواء .

رابعاً : **الآزمات الاجتماعية** : ما تعانيه المرأة من ضغوط تتعلق بالاسرة والزوج

والاولاد ويتبعه ادارة البيت والاسرة .

خامساً : **المرأة العاملة** : هي المرأة المتزوجة التي تشغل وظيفة في احدى دوائر

الدولة وتتقاضى اجراً مادياً (الدوري ، ١٩٨٧ ، ص ٢٣).

الأزمات الجسميّة ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

أما التعريف الاجرائي فيتمثل بالوزن المثوي المعطى من قبل النساء عن كل
أزمة من الأزمات والتي تعكس مقدار معاناة المرأة العاملة العراقية منها.

الفصل الثاني الاطار النظري

مقدمة :

يلخص هذا الفصل الازمات الجسمية والنفسية والاجتماعية التي تعاني منها المرأة والتي تتطلب المعالجة والتحجيم من شدتها ، وبهذا سنحاول استعراض الازمات الانهيارية للمرأة بكل اشكالها اعتماداً على الاطر النظرية والادبيات السابقة .

اولاً : الازمات الجسمية :

١- الحمل والإنجاب ومشكلاته :

تصل كل امرأة الى الحمل بعوامل انفعالية ومواقف وصراعات تدخل بعلاقة مع حالتها بمجملها ، وبمظاهر عضوية متميزة للحمل ويعقب الحمل انقلاب هائل في العضوية الأنثوية في كليتها وتؤكد الكثير من النساء على قدرتهن على الشعور بانطلاق الحمل .

وعندما تستقر البويضة الملقحة في الرحم يبدأ الرحم بالتضخم وتتوسع اويعته الدموية ، ويتلائم تصاعدياً مع مهمة في حماية الجنين ، فتؤثر الاطوار التناسلية تأثيراً هائلاً على العضوية باسرها للمرأة بواسطة عدد كبير من الاطوار الفيزيولوجية وشيئاً فشيئاً تصبح الشخصية الجسدية للمرأة حامية للجنين وتتلقى نفسية المرأة ، لقاء جميع تلك الاحداث الفيزيولوجية منبهات تحريض واكتئاب من مختلف الاصناف وتلمس التماساً مباشراً التهيجات الاتية من النهايات العصبية للجهاز التناسلي . (دوتش ، ٢٠٠٨ ، ص ١٤٦) .

وتوصلت الدراسات الى وجود تأثير للاحداث البيولوجية على نفسية المرأة وان النساء الحوامل بحثن بشيء قليل عن تجربتهن النفسية وهذا ليس الا جزءاً نتيجة النفور الذي يشعرون به في تقدير نضارة ما قد يكون اكبر تجربة عاطفية للمرأة بتواصلها مع الآخرين او تقليص مزاجها الحميم وتكثيفه بخضوعها لملاحظاته

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

النقدية الخاصة او لملاحظات الغير ، فالتجارب النفسية للحمل هي مشابهة لتجارب الطفولة ، انما هنا ليس العجز الذهني مطلقاً هو من يمنع الاطوار النفسية من ان تكون محسوسة بصورة واعية انما شدة التوجه نحو العالم الداخلي بصورة خاصة ، فالنساء الحوامل انفسهن يشكين من غياب الاهتمام الشديد والصادق الذي كن يحملنه من قبل تجاه ميادين خارجيته وتصبح لديهن حالة من الانطواء (مكي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٩٦).

كما تعد الولادة طوراً جسدياً فيزيولوجياً ويقدم المختصون في علم الانسان الكثير من النظريات لشرح ان فعل الولادة والانجاب يكون يسيراً على نحو ما وفقاً للعصور والثقافات والشعوب .. الخ ويعزي بعض الباحثين هذه الاختلافات الى تأثير المناخ او مؤثرات اخرى خارجية ، تمارس تأثيرها على وظائف الفرد والتي لها شأنها في هذا الحدث ، ويرى باحثون اخرون على اهمية نوع الحياة ، في كليتها او في بعض مظاهرها بالعلاقة مع نمو الجسد الانثوي وبصورة خاصة ، الاعضاء التناسلية ، ويرى باحثون اخرون ان العامل الاساسي هو في العضلات الحوضية ، التي تكمن في تحركاتها عملية الولادة ووفقاً لذلك تكون الفعالية الوظيفية للعضلات الحوضية اكبر عند النساء البدائيات ، بسبب ان طريقتهم في الحياة اكثر نشاطاً فيما يعتقدون ان الحضارة تمارس تأثير مخرلاً على وظائف الولادة ، وهناك رأي يرى بان هناك حساسية ضئيلة من قبل النساء البدائيات تجاه آلام الطلق وطور الولادة عندهن اسرع واسهل ويمكن القول بان طور الولادة يسير وفقاً لشروط معنية ، مترابطة ، ومحددة بيولوجياً ، وانه محمي من التأثيرات النفسية الخارجية والداخلية (دوتش ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٢٤) .

ويقال ان المرأة لا تحقق ذاتها الا اذا اصبحت امّاً هذا صحيح لكن المرأة تعاني الكثير من حالات الاحباط والانهيال بسبب تحولها من امرأة فتاة الى امرأة أم

ومعاناة الامومة وعذابها هي الوجه الاخر لعطاء الامومة وعزوبيتها وتحصل المعاناة لأسباب نفس - بيولوجية حين تظهر على شكل آلام الولادة وبشكل مازوشي وتحصل ايضاً بسبب الفوضى والضغط الاجتماعي والاقتصادية التي ترافق عملية الانتقال من وضعيته الانثى الى وضعية الام .

والانجاب ضرورة لتحقيق الذات النسائية ولكن له شروطه وهو ضروري للمرأة بالقانون النفسي والفيزيولوجي والبايولوجي وكذلك على المستوى العيادي اكثر من الرجل ولهذا فالصحة الانجابية تظل مطلب انثوي ملح ومباشر وهذا يرتبط بقرارها الداخلي بالانجاب ومسؤوليتها في الاهتمام بثمرة ما تضع نفسياً وسلوكياً .
اما الشروط السليمة للانجاب :

- (١) معرفة علمية بالعلاقة الجنسية وبخصائصها عند الرجل وعند المرأة.
- (٢) قدرة جسدية نفسية واجتماعية على الانجاب وعلى القيام بمستلزماته.
- (٣) ارادة ودافعية نفسية تحتمل وتتقبل كل صعوبات الانجاب ومرارتها المازوشية التي تزول بارادة الحياة وخصوصية الخصوبة واليه تبدل الجسد الانثوي وانشطته (مكي ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٨).

وبهذا فالمرأة هي التي تضع الثمرة بعد طول عناء مقتحمته شتى انواع المخاطر الجسدية والنفسية التي قد يكون قائلاً كما يمكن القول ان الإنجاب لا يعتمد فقط على القدرة الذاتية للمرأة ومناعتها من الامراض وانما ايضاً هو نتاج المشاركة والدعم الدائمين من الرجل والمرأة للقيام بمسؤوليات الزواج المشار اليها وهذا يتأثر بعدد الاولاد فاذا كان العدد كبير كانت المهمة اصعب على الام واكثر تعقيداً ضمن مسؤولياتها. (تشن ، ٢٠٠٣ ، ص٤)

ولهذا قد تتعرض نفسياً وجسماً الى المخاطر التي قد لا تظهر إلا لاحقاً على شكل تعب وإرهاق وقلق وشكاوي ضاغطة مرضية كالتهاب المفاصل وامراض القلب

والسكر أو قد تكون مؤشر لتفجر العنف المخزون والى اعاقه الانتاج والابداع وبهذا يمكن ان تستعرض مراحل الازمات الجسمية كاشكال للصحة الانجابية للمرأة وبالأتي :-

(١) الانهيار الذي يلي اتخاذ قرار الزواج امام هواجس ترك اسرة الاب والام والتقدم نحو استهلاك عقد الزواج بما يعني من مواجهة مباشرة مع الحقائق الجنسية المتبادلة ، انه انهيار مخاوف تغيير صورة الجسد ووظائفه .

(٢) الانهيار الذي يلي الحمل وبالتالي لحظة الانجاب والولادة كمعاناة وكشكل جديد تستقر عليه صورة جسد الام ، انهيار التحقق من مخاوف تغيير صورة الجسد ووظائفه في مرحلة الرضاعة بخاصة وما ينبع ذلك من مسؤوليات ومهام التعلم .

(٣) الانهيار الذي يرافق ويلي (جفاف) القدرة الفيزيولوجية أو الانجابية الانثوية وهو من اخطر الضغوط الانثوية وهو السيناريو الاخير والحاسم كمؤشر لسن اليأس أو أزمة منتصف العمر والتي سيتم شرحها فيما بعد .

(٤) عدم الانجاب يعطل صورة المرأة ويمنعها من الانطلاق ومن تحقيق الذات وهي حالة تعطل كاملة للصحة الانجابية وقد تتحول الى ازمة نفسية وجسدية . (مكي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٠ - ٢٠١) .

قد اظهرت الدراسات ان ضغوط الحياة وارتفاع مستوى التوتر تؤدي الى مشكلات مرتبطة بالقلب وان تعرف الافراد لمثل هذه المشكلات تؤدي الى تدهور في مستويات الصحة والقدرة البدنية وزيادة فرص الاصابة بالامراض المزمنة الامر الذي يؤدي الى انخفاض كفاءة واداء العمل (سليمان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١٣) .

وهناك تأثيرات الظروف البيئية والسلوكيات التي يتبعها الفرد في المراحل الاولى من العمر على حالته الصحية في اثناء المرحلة المتوسطة من العمر وهي امراض القلب والسرطان (تشن ، ٢٠٠٣ ، ص ٥) .

وهناك تغييرات في الشكل العام للجسم (ظهور تجعدات في الوجه ، اتساع مساحة الجلد وترهله ، تغيير لون الشعر فيزداد الشعر الابيض في الرأس). كما تتأثر الحواس في منتصف العمر مثل ضعف البصر والسمع .
٢- مشكلات سن اليأس عند النساء **Menopause** وتأثير على المرأة وهي كما يأتي:

(١) مرحلة ما قبل المينابوز : في هذه المرحلة يبدأ تناقص انتاج الهرمونات وتبدأ هذه المرحلة عند الاناث قرب سن الاربعين وتتوقف فيها القدرة على التبويض نهائياً وتظهر بعض الاعراض التي تلازم هذه المرحلة مثل الزيادة في الوزن والاحتفاظ بالماء داخل الجسم وتؤدي هذه الحالة الى الشعور بالقلق وعدم السيطرة على الانفعالات مما يؤثر على تفاعلاتها الاجتماعية وبسبب هذا التغيير في المزاج (سليمان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢١٨) .

(٢) مرحلة المينابوز : يتناقص هرمون الاستروجين بشكل اكبر ويبدأ الرحم بالتوقف عن التبويض وتتوقف الدورة الشهرية نهائياً . وقد وجد العلماء ان متوسط عمر المرأة عند وصولها لهذه المرحلة يكون حوالي (٤٥ - ٥١) سنة ويحصل تغيير في مشاعر المرأة مما يتطلب منها التكيف والتعايش مع تلك المتغيرات (schaie , 1994 , p . 26) .

(٣) مرحلة ما بعد المينابوز : في هذه المرحلة يبدأ جسم المرأة بالتعود على النقص الحاصل في الاستروجين من الجسم مما يؤدي الى شعور المرأة بحرارة في الجسم وتبدأ الزيادة في إفراز العرق وعدم التركيز والغثيان (الدرّيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٨) .

٣- امراض القلب وارتفاع ضغط الدم والسكري

Heart Disease , Hypertension , Diabetes

امراض القلب التاجية هي الامراض التي تعزى الى ضيق في الشرايين التاجية التي تزود القلب بالدم ، وهذا يؤدي الى إعاقة تدفق الاوكسجين والغذاء للقلب بصورة جزئية او كلية ويؤدي الى شعور الانسان بألم منتشر في كل انحاء الصدر والذراع ، وهذا ما يسمى بالذبحة الصدرية (Angina Proctor is Myocordind Infar)
(cation) وحين يكون شديداً يؤدي الى جلطة قلبية وتركز الابحاث الحديث على الضغوط النفسية واساليب الفرد في التعامل معها لمالها من دور مهم في تطوير امراض القلب . وتركز الابحاث خاصة على اهمية العدائية Hostility والضغط المزمنة ، والنزعة التنشيطية القلبية الوعائية وانعكاس اثارها على القلب وكما تشير الابحاث على العلاقة بين الضغوط المهينة ونسبة حدود هذه الامراض مثل عوامل عدم الانسجام بين التعليم والمهنة وتدني الشعور بالامان الوظيفي ووجود متطلبات كبيرة في العمل رغم ان الدراسات التي تناولت امراض القلب لدى النساء اقل منها لدى الرجال فانها تعد في مقدمة اسباب الوفاة بين النساء في الولايات المتحدة ومعظم البلدان النامية فهي تشكل ٣٤% من الوفيات عند النساء (Boyce , Akon etal , 1995 , p.106).

وتوصلت الدراسات الى ان المرأة في حالة حرمانها من الاستروجين تصبح عوامل الخطورة لديها مساوية تماماً لعوامل الخطورة لرجل اصغر منها بعشر سنوات وذلك لان هرمون الاستروجين له دور في التقليل من مستوى الاثارة في الجهاز العصبي السمبثاوي مما يوفر وقاية من امراض القلب ، ومن ناحية اخرى فان تفاعل النساء مع الضغوط الخارجية على مستوى الغدد الصماء والعمليات الايضية اقل منه مقارنة بالرجال ، وان العلاج بالا استروجين قد يقلل من احتمالات الإصابة ، وبالرغم من هذه الحقيقة ، الا ان هناك القليل من الابحاث التي اجريت على أمراض

القلب التاجية عند النساء ، ويعتقد العديد من الباحثين ان هذه الفجوة تعود الى التحيز الجنساني (Sexism) والاهتمام بمشكلات الذكور اكثر من الاناث لكن نتيجة للوعي المتزايد بهذا التحيز على المستوى القومي بدأت الابحاث مؤخراً تتجه نحو بلورة محددات الخطورة السلوكية لهذه الامراض لدى النساء وكذلك عوامل نجاح معالجتها (تايلور ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٢٠).

وتشير الابحاث الى ان عوامل الخطورة في امراض القلب عند النساء هي نفسها عند الرجال كالبداية وارتفاع نسبة الكوليسترول وقلة ممارسة التمارين الرياضية . (تايلور ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٢١) .

اما بالنسبة لضغط الدم فيحدث عند تدفق كميات كبيرة من الدم عبر الشرايين ، فتضغط بشدة على جدرانها ويحدث استجابة لمقاومة الشرايين الصغرى في الجسم لتدقق الدم .

ويشير العلماء الى ارتباط الضغوط النفسية وبارتفاع ضغط الدم اذ يرتبط ضغط الدم بالصراعات الاجتماعية وبضغوط العمل ، كما تشير الدراسات الى ان الاماكن المزدحمة ذات الضغط والضوضاء تؤدي الى ارتفاع في معدلات ضغط الدم ، وفيما يخص النساء فقد وجد ان ارتفاع ضغط الدم يرتبط بزيادة المسؤوليات العائلية وان الزيادة في المسؤوليات العائلية مع ضغوط العمل لها علاقة ايضاً بارتفاع ضغط الدم لدى النساء اللواتي يشغلن مناصب رفيعة المستوى . (Brisson et al, 1999, p.95)

اما بالنسبة لمرض السكري فقد زادت نسبة الاصابة به في العقود الاربعة الاخيرة بمعدل ستة اضعاف حيث تم تشخيص ٨٠٠ ألف حالة جديدة سنوياً ، والسكري حالة عجز مزمن في العمليات الايضية ، والناجم عن افراز كميات غير كافية من الانسولين او استخدامه بصورة صحيحة فخلايا الجسم كي تقوم بوظائفها

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

تحتاج الى الطاقة ، والمصدر الاساسي لهذه الطاقة هو الجلوكوز ، وهو السكر الناتج عن هضم الاطعمة التي تحتوي على النشويات .

(نايلور ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٢٢)

٤- سرطان الثدي والرحم

السرطان (Cancer) عبارة عن مجموعة من الامراض التي يجمع بينها عدد من العوامل المشتركة ، وينجم السرطان عن خلل في المادة الوراثية الجينية (DNA) ، التي تمثل في خلايا الانسان الجزء المسؤول عن السيطرة على نمو الخلايا وتكاثرها . فخلايا جسم الانسان تتكاثر بشكل منتظم وبطيء ، لكن في حالة السرطان يحدث خلل في المادة الوراثية الجينية (DNA) مما يؤدي الى تسارع زائد في نموها وانتشارها .

ولبعض انواع السرطانات كسرطان الثدي علاقة بالمستوى الثقافي ، فقد وجدت دراسة وايندر 1963 Wy n der على افراد الجالية اليابانية في الولايات المتحدة ان النساء اللواتي مكثن في اميركا لفترة اطول معرضات اكثر من الاخريات للاصابة بسرطان الثدي ، وربما يعود هذا الاستعداد مرتبطاً الى حد كبير بتغيرات في الغذاء او الحمية (p.56 , 2000 , Amercian Caner society) .

كذلك تغير احتمالية الاصابة بسرطان الثدي تبعاً للمكانة الاجتماعية والاقتصادية اذ يصيب النساء البيض والسود على درجة قريبة من المساواة في الولايات المتحدة الامريكية ، لكن تبين ان نسبة الاصابة تزداد لدى النساء السود اللواتي ترقين على السلم الاجتماعي الاقتصادي ، بحيث ترتفع احتمالية اصابتهن لتصل للمستوى نفسه لدى النساء البيض من المستوى الاقتصادي نفسه (تايلور ، ٢٠٠٧ ، ص ٨١٤) .

كما تلعب الحمية دوراً في تطور سرطان الثدي ، اذ انه ينتشر بين النساء اللواتي يعانين من سوء تغذية واللواتي يستهلكن نسبة عالية من الدهون والمتعاطيات

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

للكحول وان العوامل النفسية والاجتماعية لها اثر في نشوء سرطان الثدي فالعادات السلوكية كالتدخين والحالات النفسية كالتعرض للضغوط والازمات وتمكن لهذه العوامل ان تؤثر في تطور المرض وخاصة مدى استعداد الفرد لمكافحة المرض مثل فشل الفرد في الالتزام بحمية او الفشل في اتباع اساليب الكشف المبكر عن السرطان

.(Amercian Cancer Society , 1977 , P.60)

ثانياً : الازمات النفسية :

* اسباب الازمات النفسية :

قد تحدث الازمات النفسية نتيجة لحالات الصراع المختلفة التي تواجهها المرأة العاملة وهي :

١- صراع الاقدام : ويحدث عند وجود الفرد امام موقفين او هدفين كلاهما مرغوب فيه ولكن يتحتم عليه اختيار احدهما وترك الاخر مثال على ذلك المرأة العاملة يتحتم عليها اختيار الاستمرار بالمهنة أو رعاية الابناء وكليهما يتمتعان بنفس الدرجة من المرغوبية بالنسبة لها .

٢- صراع الإحجام : وسببه وجود الفرد امام موقفين كلاهما غير مرغوب فيه ولكن يتحتم عليه اختيار احدهما وترك الاخر .

٣- صراع الاقدام والاحجام : ويحدث عند وجود الشخص امام موقفين يريد تحقيق احدهما ولكن الموقف الاخر يمنعه من تحقيقها .

وقد تكون حالات الصراع شعورية أي يدرك الفرد اسبابها ولا شعورية لا يدرك الفرد اسبابها والتي تكون خطرة وتقف وراء حالات الاضطراب . (التميمي والدفاعي ، ٢٠١٠ ، ص ١١٠) وان للازمات النفسية اسباب متعددة اهمها :

- (١) المواقف التي تعيق تحقيق الفرد لذاته او تلك التي تمس كرامته واحترامه لذاته .
- (٢) الشعور بالخوف من فقدان مركز اجتماعي او عند فقدانه بالفعل .

- (٣) المواقف التي تثبت للفرد مشاعر مناقضة لما كان يعتقد عن شخصيته.
- (٤) عندما يريد اتخاذ قرار بإمكانه اتخاذه ولكنه يعجز عن ذلك .
- (٥) حين يبتلئ برئيس مستبد يعاقب عقاب لا يستحقه او حين يرى الغير يكافئون دون استحقاق .
- (٦) ادراكه بوجود فارق كبير بين طموحاته وإمكاناته الحقيقية .
- (٧) شعوره بأن مقدار ما يمتلك هو اقل بكثير من استحقاقه. (التميمي والدفاعي ، ٢٠١٠ ص ١١٢ - ١١٣) .

ومن الازمات النفسية التي تتعرض لها المرأة العاملة :

١. مشاعر الاكتئاب والقلق

تشير نتائج الدراسات النفسية بان المرأة اكثر حساسية من الرجل وان نسبة اصابة النساء بالاكتئاب هي ضعف نسبة اصابة الرجال ، كما ان هناك عوامل اجتماعية متعلقة بالجنس يمكن ان تسهم في تقوية الاستعداد للمرأة للاصابة بالاكتئاب .

فقد توصلت الدراسات بان النساء المطلقات واللواتي يعشن في حالة الانفصال (الهجر) او الطلاق لا يوجد فرق بينهن وبين الرجال عدا النساء اللواتي يعشن دور الانثى التقليدي وذلك بسبب شعورهن بانهن اقل تحكماً بحياتهن من الرجال . كما وجدت الدراسات ان الارهاق والضغوط واحداث الحياة المتنوعة والصعبة تعد مثيرات شديدة للاكتئاب (رضوان ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٩) .

ان النساء اليوم بعانين من صعوبات كثيرة في تحقيق أحلامهن بان يكن امهات مثاليات ، فبعض المشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب ترجع لصراعات وعيب زائد فامهات الجيل الراهن يتركن لوحدهن ولم تعد الاسرة مسخرة لخدمة الام كما في السابق لاسباب كثيرة كتباعد السكن ومشاكل الحياة وان هذا النقص في الدعم الاجتماعي يدفع الامهات المرهقات لتفريغ غضبهن باطفالهن وهذا يمثل

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

تحويل مشاعر العداء تجاه انفسهن تجاه الاخرين نحو ابناءهن فيتصرفن بعنف ويضربن اطفالهن ويحمل المجتمع اليوم الام المسؤولية الكاملة عن سلوك الاطفال والعديد من الامهات يتأثر بهذا الضغط النفسي ويعتقدن ان النجاح او قصور اطفالهن ناجم عن عدم كفايتهن على الوفاء بمطالب هذا الدور .

(رضوان ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٥) .

٢. الخوف من النجاح : Fear of success

تتظر هورنر (Horner) الى الخوف من النجاح على انه حالة عاطفية متمثلة في خوف راسخ في اعماق الشخصية مصدره التشبث الاجتماعية للدور الجنسي في مرحلة الطفولة ، اذ تفسر ذلك بما يلقي للانثى منذ نعومة اظفارها في ان النجاح لا يتلائم مع الدور الانثوي ولذلك يسبب النجاح للاناث اذا ما حدث احساس بعدم الراحة وخاصة اذا كان فيه تنافس او عدوان بما لا يتلائم مع الطبيعية الانثوية (Shaw, 1982 , p394) ونتيجة لذلك افترضت هورنر ان دافع الخوف من النجاح ينشأ عن طريق الصورة التقليدية للمجتمع عن الانثى التي تقود الى توقع فقدان الانوثة بسبب النجاح وهذا التوقع يدفع النساء الى الصراع حول الانجاز ويدفعهن ليكن قلقات حينما يحققن نجاحاً.

(حسن ، ١٩٨٩ ، ص ٢٠).

وهكذا اثبتت هورنر صحة هذه الفروض في نتائج دراستها التي اظهرت ان زيادة الخوف تحدث مع التقدم بالعمر اذ اظهرت ٤٧% من طالبات المرحلة المتوسطة اتجاهات سلبية نحو النجاح بينما وصلت ٦٠% لدى طالبات المرحلة الإعدادية وارتفعت الى ٨١% للمرحلة الجامعية وما بعدها وبذلك اثبتت الدراسة ان الخوف من النجاح يزداد عند الاناث بتقدم العمر حتى يصل الى مرحلة الوظيفة ويفسر ذلك من خلال التحول من الدراسة الى الزواج والتفوق وافترضت هورنر انه بتنامي الوعي بالدور الانثوي تصبح المرأة اقل موافقة على نجاحها الاكاديمي او

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

المهني فهي تؤدي بكفاءة اقل مما يتناسب وقدراتها العقلية لصراعاها الدائم بين النجاح وضم المجتمع لها في جنس الرجال واتهامه لها بالذكورة (الكناني ، ١٩٩٤ ، ص٤٩) .

ولقد اعتمدت هورنر على نظرية اتكنسون Atknsn التوقع - القيمة (Expectanvy , value) للدافعية في تفسير دافع الخوف من النجاح اذ يرى اتكنسون ان السلوك المرتبط بالانجاز يعد نتاجاً لموقف صراعي . (قشعوش ، ١٩٧٩ ، ص٤٠)

٣. أزمة منتصف العمر : Mide life crisis
قسم اريكسون Erikson دورة حياة الانسان الى ثمان مراحل تبدأ كل مرحلة بظهور أزمة وتسعى الانا جاهدة لحل هذه الازمة ، واطلق اريكسون على مرحلة منتصف العمر بمرحلة العطاء والانجاز مقابل الركود . (سليم ، ٢٠٠٢ ، ص٦٧)

وهي المرحلة المتوسطة من العمر إذ يتطور السلوك الانساني خلالها بتأثير الجوانب الشخصية والظروف البيئية ، وخلال هذه المرحلة التي تزداد اتساعاً وتعقيداً يصبح الفرد مسؤولاً عن مجموعة من الادوار وتتعدد الواجبات ولذلك يواجه الفرد تحديات مختلفة تتطلب نوعاً من التوازن النفسي والقدرة على اتخاذ القرارات الصعبة ، ونجد المرأة في هذه المرحلة تحقق نوع من التقدم والترقي في المستوى الوظيفي ونجدها تسعى الى تحقيق الاستقرار العائلي ، بالإضافة الى متطلبات التكيف مع التغيرات التي تحدث على المستوى الاجتماعي وتطور الابعاء والمسؤوليات بشكل عام (سليمان ، ٢٠٠٤ ، ص٢١١) وتتمتع هذه المرحلة بخصائص اساسية تؤثر على انماط السلوك الانساني وهي :

١. التغيرات في القدرات الجسمية والعقلية وظهور الامراض .

٢. ظهور علاقات اسرية جديدة .

٣. الترقى في الوظيفة والعمل .

وتضيف المجتمعات اليوم اعباء جديدة على الافراد وعلى المرأة خاصة وذلك لارتباط المرأة بأسرتها ومتطلبات تربية الابناء ومتابعتهم اثناء نموهم كما ترتبط بعلاقات العمل والتعاملات الرسمية وسلوكيات تخضع لقواعد ومعايير محددة .

وأهم الاسباب وراء الازمة هي الاعتقاد السائد بان المظهر الشبابي هو المهم لجاذبيته وجماله متجاهلين بذلك الحكمة والمهارة والخبرة التي يكتسبها الكبار في الحياة الصعبة اضافة الى ان هناك خوف من التقدم في العمر يعني الاعتلال والمرض بالرغم من الاكثرية يعيش حياته بصحة ونشاط حتى في ايامه الاخيرة (الداغستاني ، ٢٠١٠ ، ص٦٤٨)

وتختلف هذه المشاعر حسب الحالة الاقتصادية والجنس (ذكر - أنثى) فالناس الاثرياء قد يكونون أكثر احتمالاً في رؤية المستقبل واكثر فرصة لرسم مسار حياتهم . أما النساء فيجدون من الصعوبة تأمين الراحة والامان في سنوات الكبر في حالة عدم توفر الحالة المادية الميسورة وتدور مخاوف النساء في الخوف من الموت والقلق من فراق الاولاد والعيش في وحدة والشعور بان هناك آخرين اصغر منهم يمتلكون الفرصة للظهور ومشكلات في الزواج واضطرار بعض النساء الى رعاية زوج مريض أو احد افراد العائلة ويبدلون كل الجهود في هذا العمل (الداغستاني، ٢٠١٠ ، ص٦٤٩).

ومن التغيرات التي تحصل في مرحلة منتصف العمر هي التغيرات الجسمية والعقلية والصحية حيث تبدأ الوظائف الجسمية بالانحسار تدريجياً وهذا يعتمد على ادراك الفرد ووعيه الصحي بتجنب العادات السيئة كالتدخين والشرابة في الغذاء إذ تؤدي الى الجلطة القلبية والضغط المزمن وهناك تأثير الظروف البيئية والسلوكيات التي يتبعها الفرد في المراحل الاولى من العمر على حالته الصحية في اثناء

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

المرحلة المتوسطة من العمر وهي امراض القلب والسرطان حيث تبدأ عضلة القلب بالقصور في وظائفها وتتأثر الحواس مثل ضعف البصر وضعف السمع نتيجة لتعرض الفرد للضوضاء (سليمان ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٠١).

٤. الضغوط النفسية : Psychological Streeses

تتعرض المرأة لصنفين من الضغوط: ضغوط تتعلق بهويتها البيولوجية ودورها البيولوجي وما يرافقه من تشنجات واعراض كسرعة الغضب والامراض الجسمية المختلفة ، والضغوط الناتجة عن الدور الاسري نتيجة لعدم الاستقرار فالمرأة تحاول مشاركة الرجل في الحفاظ على قوة الاسرة في مواجهة ظروف الحياة باشكالها الاقتصادية وعدم وضوح الرؤية للمستقبل (تايلور ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٤٥) .

وقد توصلت دراسة رايفك و ماي (Revic & May 1985) الى وجود علاقة بين الضغط المهني والمعاناة النفسية وبين النتائج الضارة بالصحة (Revicl 1981 , p.81) وتحتل الدراسات التي تناولت الضغوط المهنية اهمية خاصة وذلك لأمور عدة منها :

الاولى : انها تساعد في تحديد أكثر مصادر الضغط أهميته في حياة الفرد اليومية ، وثانياً : انها تزود بدلائل اضافته حول العلاقة ما بين الضغط والمرض .
وثالثاً : أن ضغط العمل يمكن ان يكون واحداً من مصادر الضغط التي يمكن الوقاية منها مما يتيح الفرصة للقيام بالتدخل ، ورابعاً : ان الاضطرابات الجسمية والعقلية يرتبط حدوثها مع زيادة التعرض للضغط وتسبب مخاطر جسمية
(العبيدي وولي ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٨٥) .

وتوصلت دراسة اجريت في اليابان بان الزيادة في اعباء العمل (Work derload) تعد عاملاً رئيسياً لحدوث الضغط المهني فهناك علاقة بين عبء العمل وسوء الوضع الصحي كما اشارت دراسة هيرزبرك (Herzberg 1994) ، كما ان هناك العديد من الحوادث التي تتعرض لها المرأة اثناء العمل بما يؤدي الى

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

اصابها بالانزلاق في الفقرات ، وكذلك تعرضها للحرارة والرطوبة والاشعاعات والاهتزازات في اماكن عملها .

(عبد الفتاح ، ١٩٨٤ ، ص ٥٧-٥٨) .

ثالثاً : الازمات الاجتماعية :

١. التصدع الخفي (التباعد النفسي) :

ويعني الاستنزاف العاطفي بين الزوجين والانخراط في رباط زوجي لا يقوم على تكافؤ يحمل التوازن الكافي والاعتراف المتبادل .

كما يعني حالة من انطفاء علاقة العاطفة - الجنس ويبدو الرباط الزوجي وكأنه قد استنزف على صعيد العاطفة والشاركة في تحقيق الاهداف على حد سواء ، ومع هذا الاستنزاف يتزايد التباين وتقلص منطقة التقاطع بين دائرتي الرباط الزوجي (كل شخص يمثل دائرة) وتتباعدهاتان الدائرتان مما ينشأ عنه عالمان وجوديان مختلفان : كل من الزوجين يبدأ التحرك في فلك خاص به على مختلف الاصعدة والاهتمامات . (حجازي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥١) .

على الرغم من هذا الانطفاء والتباعد يحتفظ الرباط الزوجي بمظاهرة القانونية والاجتماعية ، لاسباب تتعلق بالسمة والمكانة ، أو لضرورات مادية ومصلحية او لضرورات الحفاظ على مرجعية اسرية للاطفال. وتتصف الحياة الاسرية بالتماسك ظاهرياً فقط وينشأ التصدع الخفي عن تدني صيانة الحياة الزوجية مما يؤدي الى تراكم المشكلات التي لم تجد الحلول المناسبة لها وقد ينشأ التصدع الخفي من عوامل خارجة عن ارادة احد الزوجين مثل انهيار المكانة المهنية - الاجتماعية او بسبب تحولات ايجابية كبرى لاحد الزوجين كنجاحه المهني او الاكاديمي (حجازي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٤) .

٢. التصدع الصريح (العنف) :

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

ينفجر الصراع في هذه الحالة من الازمات الزوجية ، الى المستوى العلني ويتخذ اشكالاً متنوعة من النزاعات العائمة والشجار والعنف المتبادل والذي يمارسه احد الطرفين (الزوج عادةً) على الطرف الاخر .

ويحدث التصدع الصريح في الاسر من الشرائح الشعبية عموماً ، حيث لا يكثر الزوجان للاعتبارات الاجتماعية في الحفاظ على المظاهر في صراعهما . ويبين هذا التصدع عجزاً عن ادارة الرباط الزوجي بشكل معقول من التوافق والمرونة لاستمرار العلاقة(حجازي ٢٠٠٤ ، ص ١٥٧).

ويحول الزوج احباطاته الحياتية في العمل والمكانة الاجتماعية الى حياته الزوجية التي تتحول الى ميدان للتنشفي كما يحدث نتيجة لقصور النضج النفسي- الشخصي أو النضج العاطفي- الجنسي لدى احد الزوجين او كليهما وعلى الرغم من موافقة الزوج لعمل المرأة إلا انه لا يمثل جانباً مسانداً وداعماً لها ويهتمها بالتقصير في واجباته الاسرية والعاطفية (شند ، ١٩٩٥ ، ص ٧٠) .

فالعنف يصيب المرأة بالعوارض الاتية :

١- امراض نفسية جسدية على انواعها من الضغوط الى التشنج والعصبية المزاجية والهستيريا الى الانهيار العصبي على انواعه وفقدان الشهية أو الشراهة .
٢- البرودة الجنسية وبعض حالات الاضطرابات الجنسية والانحرافات السلوكية .
٣- الغيرة والحقد وتصلب الطباع وقد تدخل في السلوك الجنائي كفعل دفاعي عن العرض والكرامة .

٤- بعض حالات العقم وعدم الانجاب .

٥- حالات الحمل (العصبي) الذي يؤدي الى اضطراب عمليات الولادة وعسرها والاعاقة الجسدية والنفسية (مكي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٧ ، ٢٠٨).

٣. صراع الدور Role Conflict

لقد اوضح هول (Hall 1972) تحديد أربعة ادوار للمرأة المتزوجة العاملة

هي :

(١) دور ربة البيت . (٢) دور الام . (٣) دور الزوجة . (٤) دور العاملة
ويذكر هول (Hall) بأن لكل دور من هذه الادوار هوية Indetity خاصة به تمثل
مركز هذا الدور ، وهذه الادوار تتداخل في الذات الكلية للمرأة العاملة لتحدد هويتها
الشخصية وازضاف ان المرأة المتزوجة العاملة تتعرض لعدد من التوقعات المتعارضة
مثل توقعات رئيس العمل ، الاطفال ، العلاقة بالزوج ، ادارة المنزل وان الصراع
لديها يبرز من الادوار المتداخلة اكثر من صراع الدور الواحد (Hall , 1972 , p. 472 - 474).

وقد ينشأ صراع الدور لدى المرأة العاملة كما يشير جور دون وهول
Gordon & Hall 1974 من العلاقة بين مفهوم الدور والابعاد الثلاثة الاتية :
(١) تصور المرأة لذاتها. (٢) تصور المرأة عن المرأة العاملة. (٣) ادراكها لتوقعات
المجتمع لدور المرأة (Gordon & Hall 1974, p.241).

ويعد بارسونز (Barsonz) زعيم الاتجاه الذي يرى في الدور جسراً يربط
الاتجاه النفسي بالاتجاه الاجتماعي ويعرف الدور بانه عنصر مشترك بين البناء
الاجتماعي والشخصية ، فالدور يتضمن ثلاثة عناصر اساسية : الوظيفة و التوافق
والعملة وان للدور مظهرين احدهما نفسي وهو جانب من جوانب الشخصية ويعنى
بتحقيق الذات الفردية والآخر اجتماعي ويعبر عن قيم المجتمع وتحقيق الذات
الاجتماعية للفرد ، ويعد التوازن بين المظهرين اساس التوافق بين مطالب الادوار .
ويرى بارسونز (Barsonz) ان الفرد يقوم في اطار النظام الاجتماعي الذي
يعيش فيه بعدد من الادوار الاجتماعية التي قد يكون بينها بعض الاختلاف

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

والاختلاط والتعارض ويحدث الصراع عند تعارض الادوار واختلافها (العبيدي وولي ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٤٤) .
٤. التحرش الجنسي :

هو مجموعة من السلوكيات الصادرة عن احد العاملين (زميلاً - رئيساً) نحو احدى العاملات (زميلة - مرؤوسة) ، والذي قد يأخذ صوراً متعددة سواء أكانت لفظية (تلميح - تعليق) أو بدنية (ملامسات جنسية) يبدي من خلالها رغبته في اقامة علاقة جنسية معها على نحو عدم رغبة أو ترحيب منها.

كما فسره باحثين اخرين بانه استغلال موقع او نفوذ او سلطة داخل مؤسسة ما لحصول الرجل على متعة مقابل تخويف او تهريب وهو وجه من العنف الذكوري الموجه ضد المرأة ، وهو عنف نفسي بالاساس وليس جنسياً بحتاً فالتحرش هو كلمات ونظرات ودعوات فيها دعوة الى اقامة علاقة جنسية مكرهة . (شعراوي ، ٢٠١٠ ، ص ٨) وأكدت دراسة صادرة عن (معهد المرأة في اسبانيا - مدريد) ان اغلب العاملات يعانين من حالات نفسية مثل القلق والسهر واللامبالاة والخوف والكوابيس .

ومن اسباب التحرش الجنسي الدور السلبي لوسائل الاعلام حيث تنتشر المشاهد الجنسية في التلفزيون ، وكذلك سلبية بعض النساء للتعامل مع الرجال ، حيث ان المرأة لا تقوم بالإبلاغ عند تعرضها لواقعة التحرش كما ان بعض النساء يشجعن المتحرشين ولو بدون قصد عن طريق عدم الحشمة في الملبس والحركات والكلام الغير لائق وتلبي ما يعترضها من مواقف التحرش لضعف شخصيتها والطاعة التي نشأت عليها . ومن الاثار السلبية للتحرش ترك المرأة لعملها والشعور بالقلق والتوتر والخوف والذي ينعكس سلباً على انتاجيتها .

(شعراوي ، ٢٠١٠ ، ص ٩) .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

الفصل الثالث

منهجية البحث

ستعرض في هذا الفصل الاجراءات التي قامت بها الباحثتان لتحقيق اهداف البحث وتتلخص في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وتصميم استبانة المقياس والوسائل الاحصائية .

وتم استعمال طريقة المسح الاجتماعي وذلك لكونه احد المناهج الرئيسية المستعملة في البحوث الوصفية والذي يعد محاولة منظمة لتقرير وتحليل وتفسير وضع راهن لجماعة او ظاهرة معينة ، ويهدف للوصول الى بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتعميمها ومن اكثر الادوات شيوعاً في المسح الاجتماعي هي الاستبانة .

وتعد البحوث ذات الطابع المسحي من البحوث المفيدة على المستوى العملي إذ تعطي مؤشرات لمدى شدة ونوع المشكلات الشائعة في المجتمع وهذه إحدى الدراسات المهمة من وجهة نظر الباحثين يمكن من خلالها بناء العديد من التوصيات والحلول التي تنفع مؤسسات المجتمع المدني ومراكز تأهيل النساء الارامل والمطلقات وهكذا .

اما اهم خطواته :

- ١- رسم الخطة وتحديد الهدف من المسح ، وتحديد اهم النقاط التي يتضمنها البحث وتحديد المفاهيم والادوات اللازمة لجمع البيانات والميزانية ومجالات البحث الزمانية والمكانية والبشرية .
- ٢- جمع البيانات المطلوبة للدراسة .
- ٣- تحليل البيانات وتصنيفها وترميزها وجدولتها وتحليلها احصائياً .
- ٤- عرض النتائج وكتابة التقرير (العطية ، ١٩٩٢ ، ص٤٦-٤٧).

- المجتمع : قامت الباحثة بتحديد المجتمع الاصلي بموظفات الدولة العاملات في دوائر الدولة حيث بلغ مجموعهم (٤,٥٨٩٩٣)(*).
 - العينة : شملت العينة عدد من موظفات الدولة ، وبلغ عدد افراد عينة البحث (٢٠٠) موظفة متزوجة .
 - اداة البحث : بعد الاطلاع على الدراسات والادبيات السابقة والاعتماد على خبرة الباحثين العلمية والاكاديمية كونهن نساء عاملات ومتزوجات يحملن نفس المعاناة ، فقد تم اجراء دراسة مسحية اجتماعية خاصة بالأزمات التي تشعر بها المرأة العاملة ووضع مجموعة من الفقرات فيها .
 - اعداد فقرات الاستبانة: تم صياغة عدد من الفقرات التي تمثل ازيمات جسمية ونفسية واجتماعية ووضعها في استبانة وتقابلها نسب مئوية تتراوح من ١٠% - ١٠٠% وتعد كمؤشرات لقرب الازمة او بعدها بالنسبة للمرأة العاملة .
 - اعداد التعليمات : تم اعداد تعليمات بسيطة وواضحة وطلب من المفحوصات بعدم ذكر الاسم .
 - رأي الخبراء : بعد صياغة الفقرات الموزعة على مجالات قامت الباحثتان بعرضه على مجموعة من المتخصصين في علم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس ما وضعت من اجله وكانت النتيجة :
- ١- الاتفاق على محتوى الفقرات ومضمونها في انها تقيس الازيمات الجسمية والنفسية والاجتماعية .
- ٢- تم الابقاء على جميع الفقرات وكان عددها (٣٥) فقرة وكانت نسبة الاتفاق (١٠٠%) .

(*) تم الحصول على العدد من خلال المكتب الاحصائي في وزارة التخطيط والتعاون الائتمائي .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

* مؤشرات الصدق :

يعد مفهوم الصدق validity واحداً من اكبر المفاهيم اهمية ويعني الصدق ان المقياس يقيس ما أعد لقياسه بمعنى ان يكون ذا صلة وثيقة بالظاهرة التي يقيسها (Ebel , 1972 , P.553). وقد تحقق في البحث الحالي نوعين من انواع الصدق:

١. الصدق الظاهري : تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي بعرض فقراته على مجموعة من الخبراء كما اشار أيل (Ebel , 1972 , p 555) .

* الثبات Reability :

تم استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار اذ طبقت الاستمارة على ٣٠ موظفة واعادة تطبيقها عليهن وبعد تحليل البيانات وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم الحصول على نسبة ارتباط (٨٣%) وهي نسبة جيدة وتدل على أن الاستجابات ذات ثبات عالي بمر الزمن .
* الوسائل الاحصائية :

تم استخدام معادلة فيشر لايجاد الوزن المثوي لاستخراج مستوى الازمة .
* التطبيق النهائي :

وزعت الباحثتان الاستبيان على افراد العينة المؤلفة من (٢٠٠) موظفة وقد اجرت الباحثة التطبيق بشكل مباشر على افراد العينة وقد كانت الباحثتان حريصتان لمتابعة كل استمارة بعد الاجابة .

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها على وفق اهداف البحث والاطار النظري وسيتم عرض نسب مئوية لعينة (٢٠٠) موظفة متزوجة وهذه النسب تعد كمؤشرات عن المشاكل والازمات التي تعاني منها المرأة بشكل عام وهي عبارة عن تقييمها لحجم كل ازمة وشدتها وفقاً لشعورها الشخصي وما مرت به من خبرات وازمات اثناء فترة حياتها وهي على النحو كالاتي :

اولاً : التعرف على نوع ومستوى الازمات الجسمية لدى المرأة العاملة :
وتشير نتائج البحث الى ان الحمل ومتاعبه والولادة ومخاوف تشوه الجنين احتلت المراتب العليا وكانت النسب عالية جداً اذ بلغت (٩٧%) و(٩٥%) على التوالي وتطبق هذه النتيجة مع دراسة (جعفر ٢٠٠١) والتي وجدت بان المرأة العاملة اليمينية تعاني من ازمات جسمية (جعفر ، ٢٠٠١ ، ص ١٠١).

ان معاناة المرأة من هذه الامور وهي صعوبة الحمل والامراض السارية والمنتشرة في المجتمع نتيجة للتلوث البيئي الذي تعرض ويتعرض له ابناء المجتمع سواء أكان من الدخان المنبعث من المصانع والأتربة والاشعاع أو التلوث السمعي بسبب ذبذبات الموبايل والضوضاء العالية حيث تعد جميعها عوامل تسبب الاصابة بالامراض الخطيرة وتشوه الجنين كما اثبتت ذلك الابحاث الحديثة .

وبالنسبة لامراض المفاصل والعظام فكانت نسبتها (٧٣,٥) وهي أعلى من امراض الضغط والسكر وهذا يفسر معاناة المرأة العاملة من تلك الامراض بسبب وقوفها لساعات طويلة حسب ما تستدعيه طبيعة عملها والادوار المزدوجة التي تقوم بها في العمل والبيت ومحاولتها مضاعفة جهدها عندما نعود لأسرتها لتعويضهم عن غيابها عنهم فتجعلها تصل الى حالة الاجهاد .

أما بالنسبة لسرطان الثدي فكانت نسبته مقارنة مع مخاوف الاصابة بسرطان الرحم اذ كانت نسبتهم (٦٤% - ٦٥%) على التوالي وهذه هواجس ومخاوف تدور في ذهن

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

المرأة لما تسمعه من تواتر حدوث هذه الامراض في المجتمع وفي العالم مما يجعلها في حالة من القلق الذي قد يكون غير مبرر .

وجداول رقم (١) يوضح ذلك

جدول (١)

يبين نوع الازمات الجسمية والوزن المثوي التي حصلت عليه

ت	نوع الازمات الجسمية	الوزن المثوية
١	الولادة ومشاكلها ومخاوف تشوه الجنسين	٩٧%
٢	الحمل ومتاعبه	٩٥%
٣	امراض المفاصل	٧٣,١٥%
٤	سرطان الثدي	٦٥,١٨%
٥	مخاوف سرطان الرحم	٦٤,١٧%
٦	امراض السكر والقلب	٤٤%
٧	ارتفاع ضغط الدم	٤٣%

ثانياً : التعرف على نوع ومستوى الازمات النفسية لدى المرأة العاملة :
عندما ننظر الى الازمات النفسية نجد ان مخاوف قلق الموت كانت نسبتها عالية وذلك بسبب انتشار الامراض الخطيرة وسوء الوضع الامني الذي يذهب بسببه نسبة كبيرة من الضحايا فالمرأة تخشى ان تصبح ارملة اذا فقدت زوجها لخوفها من الوحدة ومن تحمل صعوبات الحياة بمفردها .
أما عقدة الانجاز والتي تمثل بالاحساس بالذنب من عدم إكمال الواجبات الملقاة على عاتقها فكانت نسبتها (٧١,٦%) .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة بان النساء لا يمكنهن الحصول على ما يمكنهن الحصول عليه وذلك بسبب التنشئة الاجتماعية التي رسخت في نفسية المرأة بانها تابعة للرجل وبجاجة الى الرعاية دائماً .

وبالنسبة لمشاعر الخوف من النجاح والوصول الى مناصب عليا فكانت نسبتها (٦٨,٥٨%) ، وذلك لان المرأة تخشى الوصول الى مناصب عليا ويفسر ذلك بسبب الخوف من الرفض الاجتماعي لقيادة المرأة في المجتمع وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة برادوك (Bradock, 2009) من ان النساء الموهوبات والناجحات يخشين تكملة دراستهن الجامعية والحصول على الترقيات في مجال العمل لضعف ثقة المرأة بقدراتها على تحمل المسؤولية كاملة واعتيادها على قيادة الرجال لها في المجتمع .

بلغت نسبة الانفعالات السريعة والغضب (٦٤,٧%) وهي ناتجة عن تعدد ادوار وواجبات المرأة بين العمل والبيت والاولاد فاذا كانت ردود افعال الرجل تظهر بحالات العصبية فعند المرأة تظهر على شكل اعراض جسمية نفسية كالصداع وانقطاع الطمث والاكتئاب وجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

نوع الازمات النفسية والوزن المئوي لها

ت	نوع الازمات النفسية	الوزن المئوي
١	مخاوف قلق الموت	٩٢,٥%
٢	عقدة الانجاز	٧١,٦%
٣	الخوف من النجاح	٦٨,٥٨%
٤	الانفعالات السريعة والغضب	٦٤,٧%

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

ثالثاً : التعرف على نوع ومستوى الازمات الاجتماعية لدى المرأة العاملة :
لقد حاز القلق من اهمال الزوج على اعلى نسبة مئوية اذ بلغ (٩٠%) ، ثم يليه ايجاد مكان لرعاية الاولاد وكانت نسبته (٨٨١,٤%) ، ثم ترك الاولاد لساعات طويلة اثناء العمل إذ بلغت نسبة (٨٥,٥٧%) .

اما قلق هجران الزوج فقد كانت نسبته (٨٧,١٤%) ، وبلغت نسبة الابعاء المادية (٨٧,٥%) ، وفيما يتعلق بمخاوف موت الزوج والطلاق فقد بلغت نسبتهما (٤٨,٥٧%) و (٤٧,١٤%) على التوالي بينما بلغت مشكلة العنف الزوجي اقل النسب (٢٧,١٤%) .

وبالرجوع الى الازمات الاجتماعية نجد ان كل الفقرات التي تتعلق بالزوج ابتداءً من الخوف من اهمال الزوج وقلق الهجران والخوف من الطلاق بلغت نسبة عالية وهذا يعكس ارتباطها بمظاهر اخرى قد يكون بعضها ما دخل على مجتمعنا من زواجات متعددة وانحلال اخلاقي والانفتاح على قنوات الفضيحة والخيانة الالكترونية ضمن شبكة الانترنت ، ويمكن تفسير ذلك ضوء الادبيات السابقة في ان المرأة تسعى للحب والحفاظ عليه وعلى علاقاتها الودية مع زوجها والمحافظة عليه وهي بفقدانها له ستفقد الكثير حتى انها تصل الى حد كبت غضبها وانفعالها لكي لا تظهر امام زوجها بمنظر غير محبب اذ ترى المرأة ان جاذبيتها تكمن في مظهرها وسنها وان الخوف من فقدان الحب يجعل المرأة خاضعة للرجل وتتخلى عن هويتها المستقلة واعتبار علاقتها الزوجية هي المعنى الوحيد في الحياة وتهرب من التصرف بصورة مساوية للرجل أو تنمية مهاراتها وبعض النساء تسخر كل طاقاتها لتبقى جذابة بدلاً من ان تحقق هويتها المستقلة وبهذا تصبح غير مهمة وفارغة بالنسبة لشريكها الذي تحاول ان تحافظ عليه ، لكن عمل المرأة وقوة شخصيتها قد يكون سبباً لاحترام الرجل لها وان ترك العمل يمكن ان يعرضها لخطر عدم التحمل النفسي والمادي اذا قرر الشريك الانفصال عنها .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

أما بالنسبة للعنف الزوجي فقد كانت نسبته قليلة اذ بلغت ٢٧,١٤% وهذا يدل على انحسار ظاهرة العنف الزوجي أو الاسري في الوقت الحاضر والسبب يرجع الى تحسن الاوضاع المادية والاقتصادية لانها السبب في نشوء اغلب الصراعات بين الازواج اضافة الى انتشار الوعي بحقوق المرأة ومعرفة المرأة لحقوقها ومعرفة الرجل لتلك الحقوق بسبب الانفتاح الثقافي مع دول العالم وجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

نوع الازمات الاجتماعية والوزن المئوي لها

ت	نوع الازمات الاجتماعية	الوزن المئوي
١	القلق من اهمال الزوج	٩٠%
٢	ايجاد مكان لرعاية الاولاد	٨١,٤%
٣	ترك الاولاد لساعات طويلة اثناء العمل	٨٥,٥٧%
٤	قلق هجران الزوج	٨٧,٤%
٥	الاعباء المادية	٨٧,٥%
٦	مخاوف موت الزوج	٤٨%
٧	مخاوف الطلاق	٤٧%
٨	العنف الزوجي	٢٧,١٤%

التوصيات أو المقترحات

واستكمالاً لمتطلبات البحث وضعت الباحثة توصيات بناءً على نتائج البحث :

١. ضرورة اهتمام وزارة العمل بمواصلة دعمها للأسرة من خلال مؤسساتها المختلفة مثل توفير دور الحضانة ورياض الاطفال بمكان العمل او بتكاليف تتناسب ميزانية الاسرة ، لتشجيع المرأة في العمل الذي يتطلب وقتاً لغيابها عن المنزل .

٢. فتح شعب للارشاد النفسي لتفعيل دور المرشد النفسي في تقديم النصح والمشورة لمن يحتاجها في دوائر الدولة ومساعدته العاملين على التعامل مع الازمات والضغوط النفسية .

٣. ضرورة تبني سياسات اعلامية في المؤسسة الاقتصادية تهدف الى توعية المرأة العاملة بحقوقها كافة في الترقية الوظيفية من خلال اصدار تعليمات وارشادات وتوزيعها على النساء العاملات .

٤. تشجيع الرجال من الارتباط بنساء أرامل لانهن ضحايا لظروف المجتمع وذلك باعطاءهم منح مادية او سكن ملائم من قبل الجهات المعنية .

٥. تخصيص يوم سنوي للفحص الدوري للثدي والرحم من قبل وزارة الصحة لنشر التوعية الصحية للوقاية من الامراض وتقليل الشعور بقلق الموت اسوةً بالدول المتقدمة.

٦. توعية المسؤولين بضرورة تخصيص معاملة خاصة للنساء العاملات تعطينهن امكانية افضل للتوازن بين عملهن وواجبهن نجاه اسرهن ضمن تسهيلات معقولة في ميدان العمل وفق تشريعات تلائم وضعية المرأة العاملة .

المقترحات : تقترح الباحثة ما يأتي :

١. اجراء دراسة مماثلة يؤخذ من خلالها عدد من المتغيرات مثل : الحالة الاقتصادية ، مدة الزواج ، عدد الاولاد ، الحالة الزوجية ، نوع العمل .

٢. اجراء دراسة مقارنة لدراسة الازمات الجسمية والنفسية والاجتماعية للمرأة العاملة وغير العاملة .

المصادر

اولاً المصادر العربية

(١) ابن عائشة ، نعيمة المعجمي(١٩٩٨)، المرأة العربية والعمل ، الواقع والافاق ،

تونس ، شركة اوربين .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

- (٢) تايلور ، شيلي (٢٠٠٧) ، علم النفس الصحي ، ترجمة: د. وسام درويش بريك ود. فوزي شاكر داود ، المملكة الاردنية الهاشمية ، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- (٣) التميمي ، محمود كاظم والدفاعي ، كاظم علي (٢٠١٠) ، الصحة النفسية ، بغداد ، دار الكتب والوثائق .
- (٤) جعفر ، فاكهة جعفر محمد (٢٠٠٢) ، صراع الدور وعلاقته بالشعور بالكفاءة المهنية لدى المرأة اليمنية العاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
- (٥) حجازي ، مصطفى (٢٠٠٤) ، الصحة النفسية ، ط٢ ، بيروت - لبنان ، المركز الثقافي في العربي .
- (٦) حسن ، علي حسن (١٩٨٩) ، المرأة ودافعية الانجاز ومجلة العلوم الاجتماعية - م١٧ - العدد الثاني - الكويت .
- (٧) الداغستاني ، سناء عيسى (٢٠١٠) : إزمة منتصف العمر لدى موظفي الدولة وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة كلية الاداب ، جامعة بغداد ، ع٩٤ .
- (٨) الدريع ، فوزية (٢٠٠٨) ، الحب في الاربعين ، بغداد ، منشورات الجمل .
- (٩) دسوقي ، كمال (١٩٨٨) ، ذخيرة تعريفات مصطلحات العلوم النفسية ، م١ ، لبنان .
- (١٠) دوتش ، هيلين (٢٠٠٨) ، علم نفس المرأة (الامومة) . ترجمة: معصب ، اسكندر جرجيس ، ط١ ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت الحمرا .
- (١١) الدوري ، سافرة سعدون (١٩٨٧) ، التوافق الزوجي لدى المرأة العاملة وغير العاملة (دراسة مقارنة) رسالة ماجستير غير منشورة .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

- (١٢) ريدر ، آرثر أس ديبر ، ايميلي (٢٠٠٨)، المعجم الطبي النفسي ، ترجمة: عبد العلي الجسماني وعمار الجسماني ، لبنان ، الدار العربية للعلوم .
- (١٣) سليم ، مريم (٢٠٠٢) ، علم نفس النمو ، بيروت - لبنان ، دار النهضة العربية
- (١٤) سليمان ، حسين حسن (٢٠٠٥)، سلوك الانسان والبيئة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- (١٥) شعراوي ، خليفة شعراوي (٢٠١٠)، التحرش الجنسي بالمرأة العاملة ، مؤتمر نساء غاضبات - المينا مصر.
- [http:// www shairawe erg](http://www.shairawe.erg)
- (١٦) شلتز. داون (١٩٨٣)، نظريات الشخصية ، ترجمة: حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن عيسوي ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- (١٧) شند ، هيلين (١٩٩٥) الاضطرابات العصابية لدى المرأة العاملة ، ط١ ، مكتب زهراء الشرفية.
- (١٨) الشويعر ، محمد غريب (٢٠٠٥)، ارقام وابحاث عن المرأة العاملة ، <http://www.denana.com>
- (١٩) عبد الفتاح ، كاميليا ابراهيم (١٩٨٤)، سيكولوجية المرأة العاملة ، بيروت ، دار النهضة العربية .
- (٢٠) العبيدي ، محمد جاسم وولي باسم محمد (٢٠٠٩) ، المدخل الى علم النفس الاجتماعي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١ ،
- (٢١) العطية ، فوزية (١٩٩٢)، المدخل الى علم النفس الاجتماعي ، بغداد ، دار الحكمة للطباعة .
- (٢٢) قشعوش ، ابراهيم ، ومنصور ، طلعت (١٩٧٩)، دافعية الانجاز وقياسها ، مكتبة الانجلو المصرية .

الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تشعر بها المرأة العراقية
..... أ.د سناء عيسى الداغستاني - م.د سوسن عبد علي السلطاني

(٢٣) الكناني ، سعد عزيز (١٩٩٤)، الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة والامومة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

(٢٤) مكّي، عباس محمود(٢٠٠٧)، دينامية الاسرة في عصر العولمة ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

(٢٥) النابلسي ، محمد امين (٢٠١١)، الدور الاجتماعي للمرأة في بيئة العمل . <http://www.psyciatre>

(٢٦) يونغ ، ك. ج.(٢٠٠٣)، علم النفس التحليلي ، ترجمة: نهاد خياطة ، اعداد: محمد عناني ، القاهرة ، سلسلة امهات الكتب .

ثانياً : المصادر الاجنبية :

- (27) American cancer midicin society (2001), concer in minorities. Retrived , june 27.
- (28) Ebel , R.L.(1972), Essentials of educational measurement , New jersey prentice – Hall, Inc.
- (29) Boyce , W.T. etal(1995), Dimensions of Behaviour medicin , P.17 , P.315.
- (30) Brission , etal (1999), Effect of familg responsibilities and jonstrain psychosomatic medicm , P.61 , P.205-213.
- (31) Gordon E & Hall K.H,(1972), Self image and ster eotg psychology , V. 5 , N1 .
- (32) Hall , D.T, (1972), A Model of coping with roleconflict the Role Behaviouro fcodlee Educated women E , 17 , n1 .
- (33) Purgear G.R of Mednick M.S,(1974), Black Militincy Affective Attach ement women clinical psychology strees , V.40 , n3 .
- (34) Revick & May, H.J. (1985), Dccupationolstress , Health psychology , 4 , P.61 .
- (35) shiao , A.(1995), over expression of It – 6 in mcf – 7 breast concer , <http://www.cancer.com>.

القياس محكي المرجع

أ.د . محمد انور محمود
م . م . شه وبو شمس الدين سليمان سلاح شور

القياس محكي المرجع Criterion Referenced Measurement

نشأ هذا الاسلوب في القياس في إطار القياس التربوي ، وذلك عندما تزايد الاهتمام بالتعليم من اجل الإلتقان سواء بالنسبة للفرد او الجماعة ، وبالتالي ظهرت الحاجة الى مقارنة اداء الفرد بما ينبغي تحقيقه ، خاصة ان الاعتماد على الجماعة كمرجع وحيد لتفسير درجة الفرد قد أدّى الى إنخفاض مستوى التعليم ، بالإضافة الى اوجه القصور الأخرى للقياس جماعي المرجع (منصور، ١٩٨٧ : ٢٢) .

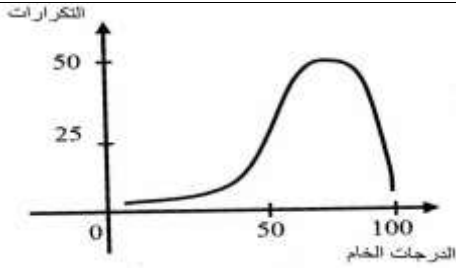
ويُعتبر روبرت جليزر (Robert Glaser, 1963) اول من أثار اهتمام علماء القياس الى هذا الاسلوب ، وذلك عندما نشر بحثاً حول تكنولوجيا التعليم و قياس مخرجات التعلم (Instructional Technology And The Measurement Of Learning Out Comes) ، وسعى جليزر الى التركيز على اهمية جعل درجات الاختبار تقدم معلومات حول السلوك اكثر من تقديمها معلومات حول الاداء النسبي للفرد (عابنة ، ٢٠٠٩ : ١٦) .

ويهدف هذا النوع من القياس الى موازنة اداء الفرد بمستوى اداء مطلق ومحدد جيداً (نطاق من السلوك) (Domain Behavioral) ، او مستوى كفاية معين دون الحاجة الى موازنة اداء الفرد باداء الاخرين ، اي ان تقدير مستوى الفرد يعتمد على مستوى الإلتقان المطلوب لاحد المقررات التي يدرسها .

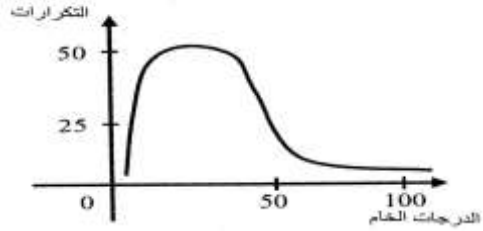
ويُفترض في إطار هذا النظام أن هناك متصلاً لإكتساب المعارف والمهارات يُمثل احد طرفيه عدم كفاءة ، والطرف الآخر الكفاءة التامة ، واداء الفرد يُناظر إحدى نقاط هذا المتصل .

وفي اسلوب محكي المرجع تكون افضل الفقرات في الاختبار هي التي تكون اقدر على قياس النمو او الاكتساب او التحصيل ، بحيث يكون مستوى سهولة الفقرة قبل البدء في البرنامج التربوي (التعليمي) صفراً ، اي لا يستطيع احد من الافراد الاجابة عن الفقرة قبل دراستهم للبرنامج ، ثم يصبح معامل سهولة الفقرة واحداً صحيحاً بعد تعلم البرنامج، حيث يستطيع جميع الافراد الاجابة عن هذه الفقرة ، وتظهر اهمية هذا النوع من القياس ايضاً في تخطيطه التوزيع الاعتدالي فيما يخص جانب التحصيل والقدرات .

واذا نظرنا الى توزيع درجات الطلبة في حالة استخدام الاختبار المحكي ، فإننا نلاحظ ان توزيع الدرجات يكون ملتوياً نحو اليمين عند بداية البرنامج التعليمي اي درجات غالبية الطلبة يحصلون على درجات منخفضة كما هو مبين في الشكل (١) ، اما بعد نهاية البرنامج التعليمي يصبح توزيع درجات الطلبة ملتوياً نحو اليسار حيث تحققت الاهداف التعليمية وهذا يدل على ان غالبية الطلبة يحصلون على درجات عالية في الاختبار كما هو مبين في الشكل (٢) ، (عباينة ، ٢٠٠٩ : ٢٥ - ٢٦) .



الشكل (٢)



الشكل (١)

توزيع درجات اختبار محكي المرجع توزيع درجات اختبار محكي المرجع في بداية برنامج تعليمي في نهاية برنامج تعليمي

ويرتفع صدق و ثبات الاختبارات محكية المرجع طالما ارتفع صدقها وثباتها في قياس التحصيل او التغير او الاكتساب ، ومن ثم يبدو مدى الخطر عندما تستخدم المقاييس المقننة بمفهوم القياس معياري المرجع لتقدير النمو السلوكي للفرد ، إذ انها لا تكون حساسة لهذا الغرض على الرغم من وجود نمو او اكتساب (كاظم ، ١٩٨٨ : ١٨ - ١٩)

ويعتقد ماكلياند (١٩٧٣) بوجوب استخدام المدارس الاختبارات محكية المرجع اكثر من الاختبارات جماعية المرجع ، حيث ان الاختبارات التي تستخدم في الجانب التربوي والتعليمي يجب ان تُصمم لتعكس التغيرات فيما تعلمه الفرد (عبد السلام ، ١٩٨٦ : ٨٧) .

و في الاختبار المحكي المرجع تُعدّ درجة الخام الكلية اساسا للقياس كما في حالة القياس جماعي المرجع ، وقد تتضمن نتائج لاختبار محكي المرجع اكثر من درجة كلية ، وذلك وفقا لطبيعة محتوى المقرر الدراسي ، حيث يتم تقسيم الاختبار الى اقسام يتعلق كل منها باحد المجالات او النطاقات السلوكية التي يقيسها الاختبار (عبدالسلام ، ١٩٩١ : ١٠٦)

خطوات بناء الاختبارات محكية المرجع في المجال المعرفي :-

إن بناء الاختبارات محكية المرجع يتطلب وضع خطة تفصيلية دقيقة لما يقيسه الاختبار ، وما يشتمل عليه من فقرات ، حيث ان خطوات بنائها تختلف اختلافاً ملحوظاً عن خطوات بناء الاختبارات معيارية المرجع ، وذلك لخصوصية هذه الاختبارات والغرض من استخدامها ، وما يترتب على نتائجها .

وهذه الخطوات تتلخص فيما يلي :

اولاً : تحديد المحتوى المراد قياسه :

اذا كان المحتوى محدداً ، فيتم الاكتفاء بمعرفة مكونات الرئيسة لهذا المحتوى ، اما اذا كان المحتوى عريضاً او متسعاً ، فعندئذٍ يمكن تقسيمه الى موضوعات فرعية مرتبطة ببعضها البعض بحيث يمكن قياسها بشكل موحد

(علام ، ١٩٨٦ : ٣٧) .

ويتم تحديد المحتوى من خلال إتباع ما يلي :

١ - تحديد الكفايات او المهارات الرئيسة :

كل برنامج تعليمي يهدف الى تحقيق مجموعة من الكفايات او المهارات الرئيسة لدى المتعلمين ، ويُقصد بالكفاية (Competence) مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تتعلق بمجال تعليمي او تدريبي مُعين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج . ويُمكن إجراء ذلك بالاستعانة بمجموعة صغيرة من خبراء المادة الدراسية ، او المجال التدريبي ، حيث يقوم هؤلاء الخبراء باختيار الكفايات او المهارات الرئيسة التي يرون اهمية تحققها لدى المتعلمين والتي يمكن تحليلها الى مكونات قابلة للقياس.

(علام ، ٢٠٠١ : ٤٢) .

وتتطلب هذه الخطوة مراعاة عدة اعتبارات منها :

أ- **مدى اتساع الكفاية :** فالكفايات يمكن ان تقع على متصل يتراوح مداه بين الكفايات العريضة او المتسعة والكفايات الضيقة او المحدودة ، فالكفايات المتسعة هي التي تمثل عدة مهارات مُنفصلة ويصعب ضمها معاً لا تتناسب الاختبار محكي المرجع ، اما الكفايات المحدودة فهي تتناسب مع هذه الاختبارات .

ب- **امكانية تعليم الكفاية :** فالكفايات ينبغي ان تكون قابلة للتنمية لدى المتعلم ، واكتسابها من خلال برنامج تعليمي او تدريبي مناسب .

ج- **قابلية انتقال الاثر :** فالسلوك التي تتضمنه الكفايات التي يتم اختيارها يجب ان يكون قابلاً للتعميم على نطاق المحتوى العام الذي تتمثله هذه الكفايات.

د- **تمثيل الكفايات للسلوك الختامي المستهدف :** فكثير من الكفايات الرئيسة يتطلب تحقيقها اكتساب المتعلم مجموعة متتالية من المهارات الفرعية ، وفي هذه الحالة ينبغي ان تُمثل الكفاية الرئيسة للسلوك الختامي في البنية الهرمية وليس السلوك الانتقالي الذي يسهم في تكوينها ، واكتساب هذا السلوك الختامي يتطلب مدة زمنية مُناسبة . (علام ، ٢٠٠١ : ٤٢) .

٢- تحليل الكفايات الرئيسة الى مكوناتها الاساسية :-

فالمهارة الرئيسة تُعد بمثابة نواتج مُركبة وتتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية مُركبة لذلك فهي تتطلب تحليلاً إجرائياً او بنائياً ، وترتيب مكوناتها ترتيباً منطقياً يكشف عن العلاقات القائمة بينها ، فإذا ارتبطت مجموعة من المهارات ارتباطاً وثيقاً فيما بينها ، واشتملت ايضاً على مهارة او اكثر غير مرتبطة بأي منها ، فإن ذلك يُعوّق بناء الاختبار (Haladyna & Roid , 1983 :35) .

ويتم ترتيب هذه المكونات من خلال إحدى هذه الطرق :

❖ طريقة تحليل الاجراءات **Procedural Approach** : وفيها يُعتبر

تعلم كل خطوة مدخلاً للخطوة الثانية ، وهي بمثابة سلسلة مُتتابة من الخطوات المُستقلة والتي تسهُم في نهاية الامر الى تحقيق الكفاية الرئيسة المُراد قياسها .

❖ طريقة التحليل الهرمي **Hierarchical Approach** : وتُستخدم

عندما يكون من غير المُمكن تعلم الكفاية الرئيسة دون تعلم معارف ومهارات فرعية لها علاقة بالكفاية الرئيسة ، ويتم تحليل الكفاية الرئيسة بتحديد المعارف والمهارات التي ينبغي تعلمها وفق ترتيب هرمي متسلسل .

❖ طريقة تجمع بين تحليل الاجراءات والتحليل الهرمي **Combination Approach** - : وتُستخدم لتحليل كفايات معقدة تحتاج الى تحليل

إجرائي ذي خطوات متتابة تتضمن تحليلاً هرمياً يحتوي شبكة من المعارف والمهارات الفرعية التي تساعد في الوصول الى تحقيق تلك الكفايات المُعقدة . (علام ، ٢٠٠١ : ٤٢)

٣. صياغة الاهداف السلوكية :-

في هذه الخطوة يتم تنظيم الكفايات وترتيبها في نسق هرمي من حيث اولوية كل هدف في الإسهام في تحقيق إحدى الكفايات ، فينبغي ان تُعاد صياغة الاهداف صياغة سلوكية او إجرائية يمكن ملاحظتها مباشرة ، وقياسها من خلال فقرات اختبارية ، وينبغي ان تشتمل عبارات الاهداف السلوكية على وصف السلوك المتوقع بافعال تُشير الى نشاط يمكن ملاحظته مثل : (يصنف ، يميز ، يقترح ، يستخرج ، ينسق ، يخطط ، يبرر ، يستوعب ، يتذكر ، يطبق ، الخ) ، كما يجب ان تشير هذه العبارات الى المحتوى التعليمي الذي يتعامل معه المُتعلم

وتشتمل الاهداف السلوكية على اربعة عناصر رئيسة وهي :-

أ. فعل سلوكي .

ب. محتوى مرجعي .

ج. شرط الاداء .

د. مستوى الاداء . (الشريم ، ٢٠٠٣ : ٧)

٤. بناء الفقرات الاختبارية :-

يُعدُّ بناء الفقرات الاختبارية عملاً ابتكارياً ، ويُعدُّ الهدف السلوكي والمحتوى التعليمي ركيزتين اساسيتين تُبنى في ضوءهما الفقرة الاختبارية ، فالمهم في هذه الخطوة تمثيل الفقرات الاختبارية للمجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار ، وتُمثِّر عملية بناء الفقرات الاختبارية بمرحلتين هُما:-

المرحلة الاولى : تحديد مواصفات الاختبار : وهي تحديد مواصفات النطاق

السلوكي الذي يقيسه الاختبار ، حيث ان الاهداف الاجرائية التي نحصل عليها من الخطوة السابقة لا تكون واضحة بدرجة تسمح بتحديد نطاق فقرات الاختبار التي تقيس السلوك المطلوب ، ففي حالة صعوبة تحديد النطاق الشامل تحديداً كاملاً يمكننا إعداد مواصفات الاختبار باستخدام طريقة بافام (Popham) لتحديد النطاقات السلوكية ، وهذه الطريقة تحتوي على اربعة عناصر اساسية ، إضافة الى مُلحق المواصفات للاختبار ، وفيما يلي ذكر لهذه العناصر :-

١- الوصف العام لما تقيسه الفقرة الاختبارية : وهو يعني بالصياغة الاجرائية للهدف الذي تقيسه الفقرة الاختبارية .

٢- عينة من الفقرات : ويعني بناء عدد من الفقرات الاختبارية التي تقيس الهدف المُحدد حيث تعطي فكرة واضحة ومُحددة عن كيفية قياس الهدف .

٣- عناصر المُثير : وهي مجموعة من العبارات يتم فيها وصف وتحديد نوع المُثيرات التي تقدمها فقرات الاختبار .

٤- عناصر الاستجابة : وهي مجموعة من العبارات يتوضح من خلالها تحديد نوع على فقرات الاختبار ، وطريقة الاستجابة عليها من قبل الافراد المختبرين او المفحوصين فمثلاً اذا كانت الفقرة الاختبارية من نوع الاختيار من متعدد فإن عناصر الاستجابة تتضمن قواعد تكوين المموهات ، وكذلك كيفية اختيار الاجابة الصحيحة من بين هذه المموهات.

٥- ملحق مواصفات الاختبار : ويعتبر دليلاً للاختبار ، حيث تُسجل فيه بعض التفاصيل عن محتوى فقرات الاختبار وعناصر المثيرات والاستجابات .
(Popham , 1978 : 121 – 128)

المرحلة الثانية : كتابة فقرات الاختبار : وفي هذه المرحلة يتم كتابة فقرات الاختبار ، وتحتاج كتابة فقرات الاختبار الى مهارة كبيرة وتمكن من محتوى المجال السلوكي الذي يقيسه الاختبار ، وقد قسم (علام ، ١٩٨٦) هذه الخطوة الى ثلاث مراحل هي :-

١- اختيار انواع الفقرات المناسبة لقياس الاهداف : حيث يجب اختيار افضل انواع الفقرات التي تقيس السلوك والتي تتلاءم مع طبيعة الهدف السلوكي ، حيث ان اختيار الفقرات تتوقف على طبيعة الهدف السلوكي ، فهناك بعض انواع الفقرات تصلح لقياس اهداف معينة بدرجة افضل من غيرها ، فمثلاً تصلح فقرات الاختيار من متعدد وفقرات المطابقة (المزوجة) ، وفقرات الصواب والخطأ لقياس اهداف التذكر والفهم والتطبيق احياناً ، اما فقرات المقال فتصلح لقياس القدرة على تنظيم المعلومات ، والاستنتاج والتفسير واعادة صياغة الافكار .

٢- تحديد العدد المناسب للفقرات : وفيها تُحدد العدد المطلوب للملائم من فقرات الاختبار التي تقيس الاهداف المُثلة في النطاق السلوكي والذي تم تحديده مسبقاً ، على ان تُراعى العوامل الآتية :

أ- العلاقة بين عدد الفقرات والاهمية النسبية للنطاق السلوكي المراد قياسه ، إذ يجب ان يتناسب العدد الذي تشتمل عليها عينات الفقرات مع درجة اهمية كل نطاق من الانطقة السلوكية في حالة قياس اكثر من نطاق سلوكي واحد .

ب- العلاقة بين عدد الفقرات والحد الادنى للثبات المطلوب للاختبار ، حيث ان هناك علاقة وثيقة بين درجة الدقة المطلوبة لثبات الاختبار وبين عدد فقراته ، إذ كلما ارتفعت نسبة خطأ التقدير ، قلت عدد الفقرات في الاختبار .

ج- العلاقة بين عدد الفقرات وزمن تطبيق الاختبار : حيث يعتمد عدد الفقرات على الزمن المُخصص لتطبيق الاختبار ، وكذلك نوع فقرات الاختبار، وخصائص الافراد المختبرين او المفحوصين الذين يُطبق عليهم الاختبار .

٣- كتابة فقرات الاختبار: وهذه الخطوة تحتاج الى عناية كبيرة ، حيث ان فقرات الاختبار محكي المرجع تُبنى على اساس مواصفات النطاق السلوكي الذي تم تحديده مُسبقاً ، لذلك يجب ان يكون مستوى صعوبة كل فقرة مناسباً لمستوى صعوبة الهدف الذي تقيسه ولمستواه المعرفي . (علام ، ١٩٨٦ : ٤٠)

الخصائص القياسية للاختبارات محكية المرجع :-

وتشتمل على ما يلي :

اولاً : الصدق : في مجال الاختبارات محكية المرجع يُشير الصدق الى مدى استخدام درجات المقاييس في القيام بتفسيرات محددة ، كأن تُفسر درجات اختبار تحصيلي على انها تمثل مجال التحصيل الذي يُقيسه هذا الاختبار ، ويمكننا ان نتحقق من وجود هذا المفهوم من خلال عدة مؤشرات ، وبما إن مفهوم الصدق يشير الى معنى واحد رغم

وجود عدة مؤشرات لها ، لذا يمكننا ان نكتفي بمؤشر واحد لايجاد صدق الاختبار كما هو الحال عندما نتحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال مؤشر صدق المحتوى لمحتوى الاختبار .

وبشكل عام هناك ثلاث طرق لاستخراج صدق الاختبار محكي المرجع تتلخص في الطرق الآتية :-

١. الصدق الوصفي Descriptive Validity :-

يُعد الاختبار محكي المرجع صادقاً إذا استطعنا باستخدامه وصف اداء الفرد بالنسبة لنطاق سلوكي يقيسه الاختبار ، ويكون محدداً تحديداً دقيقاً ، ويُعتبر هذا النوع من الصدق اساساً لانواع الصدق الأخرى .

ويُعد التحقق من صدق مُحتوى فقرات الاختبار مؤشراً لصدق محتوى الاختبار ككل ، لذلك يمكن تقدير الصدق الوصفي للاختبار بطرق مماثلة للطرق المتعلقة بصدق محتوى الفقرات ، وتهدف هذه الطُرق التي تعتمد على احكام الخبراء الى التحقق مما إذا كانت مواصفات النطاق السلوكي محددة تحديداً دقيقاً ومفصلاً وواضحاً ، وما إذا كان هناك اتفاق على ان مجموعة الفقرات التي يشتمل عليها الاختبار تُعد بمثابة عينة كافية وممثلة للنطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار . ويُقدر هذا النوع من الصدق عن طريق احكام الخبراء في تطابق الفقرة مع الهدف السلوكي باستخدام الصيغة الرياضية الآتية :-

$$I_{ik} = \frac{(N-1) \sum_{i=1}^n X_{ijk} - \sum_{m=1}^N \sum_{i=1}^n X_{njk} + \sum_{i=1}^n X_{ijk}}{2(N-1)n}$$

حيث ترمز :

I_{ik} الى مؤشر تطابق الفقرة مع الهدف الخاص بالفقرة (k) للهدف (i) .

N الى عدد الاهداف السلوكية

X_{ijk} الى عدد المحكمين المتفقين (i) على الفقرة (k) التي تقيس الهدف (j) ولا تقيس غيره من خلال التقديرات ($+1, 0, -1$) الى المجموع الكلي لتقديرات المحكمين المتفقين (i) على الفقرة (k) والتي تقيس هدفاً محدداً وليكن (j) ولا تقيس غيره ، وذلك بالنسبة لجميع الاهداف (m) حيث ان $(m=1 \rightarrow \dots N)$. (Rovinelli & Hambleton, 1977 :55 – 56)

٢. الصدق الوظيفي Functional Validity :-

يُقصد بالصدق الوظيفي ان يؤدي الاختبار الوظيفة التي صُمم من اجلها ، ولا يقتصر فقط على وصف اداء الفرد في النطاق السلوكي ، ويُقابل هذا النوع من الصدق ما يُعرف بالصدق التجريبي (Empirical Validity) في الاختبارات معيارية المرجع ، وبالرغم لتنوع وظائف واستخدامات الاختبارات محكية المرجع والتي تهتم خبراء التقييم ، إلا ان بعضها لا يتضمن التنبؤ بمحكات معينة ، لذا فإن مفهوم الصدق الوظيفي يكون اكثر انطباقاً على الاختبارات محكية المرجع .

ويختلف هذا النوع من الصدق عن الصدق التجريبي في ان درجات الاختبارات محكية المرجع عادة تكون ثنائية ، اي ان الافراد الذين تفوق درجاتهم درجة القطع يعدون متمكنين من محتوى الاختبار ، كما ان المؤشرات التي تُستخدم في تقدير الصدق الوظيفي تعكس اتساق القرارات استناداً الى الدرجة الثنائية لكل من الاختبار والمحك الخارجي بدلاً من معاملات الارتباط بينهما التي تُستخدم في تقدير الصدق التجريبي للاختبارات معيارية المرجع (Popham , 1978 : 143 -) (144)

٣- صدق انتقاء النطاق السلوكي Domain Selection Validity :-

يرتبط هذا النوع من الصدق بمفهوم امكانية التعميم ، فالنطاق السلوكي الذي نختاره من بين النطاقات السلوكية الممكنة يجب ان يسمح لنا بالتعميم على النطاق الشامل للبعد الذي يقيسه الاختبار ويكون هدف باني الاختبار التحقق من صدق

اختيار نطاق سلوكي من بين النطاقات السلوكية التي يهتم بقياسها بالشكل الذي يسمح له بالتعميم على النطاق الشامل للسلوك المراد قياسه . (Popham 1978 : 145) .

وهناك ايضاً وسيلتان يمكن استخدام اي منهما للتوصل الى ادلة عن صدق انتقاء النطاق السلوكي للاختبار وهما :

أ- القيام بتدريس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة لمجموعات صغيرة من الطلبة حتى يصلوا الى درجة التمكن من المحتوى ، ثم اختبار امكانية تعميم اتقان نطاق كل منها الى النطاقات الاخرى .

ب- الموازنة بين اداء مجموعتين من الطلبة في عدد من الاختبارات تقيس المعارف والمهارات التي يتضمنها كل نطاق من النطاقات السلوكية المطلوبة ، ويجب ان تكون إحدى المجموعتين قد تلقت التعليم بهذه النطاقات والاخرى لم تتلق التعليم ، ثم اختيار النطاق السلوكي الذي يُميز بين هاتين المجموعتين (علام ، ١٩٩٥ : ٢١) .

ثانياً : ثبات الاختبارات محكية المرجع :-

ان ثبات الاختبارات محكية المرجع يعني اتساق قرارات التصنيف بناء على درجة قطع تُقسم الافراد المختبرين او المفحوصين الى مجموعتين إحداها تصل الى مستوى المحك والاخرى لم تصل الى هذا المستوى (علام ، ٢٠٠١ : ٢٨٧) .

ومن المعروف ان معامل الثبات الذي يتم حسابه من خلال الصيغ التقليدية يتأثر بمدى تباين درجات الاختبار ، وبما ان الاختبارات المحكية لا تُصمم على اساس زيادة تباين درجات المختبرين او المفحوصين لذا لا يمكن تجنب مشكلة تجانس (Homogeneity) درجات الافراد المختبرين او المفحوصين في الاختبارات محكية المرجع ، ولحل هذه المشكلة اقترح ليفنجستون (١٩٧٠) بديلاً لمعاملات الثبات التقليدية ، حيث استخدم درجة القطع (Cut – Off Score) التي يمكن من خلالها

التعرف على مستوى الاتقان كبديل عن الوسط الحسابي لدرجات الافراد المختبرين او المفحوصين ،حيث اهتم بإعادة تعريف انحراف درجات الاختبارات محكية المرجع ، وعليه قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة مساوية لقيمة ثبات الاختبار معياري المرجع ، وتؤدي زيادة الفروق بين الوسط الحسابي للدرجات وبين درجة القطع الى زيادة معامل ثبات الاختبار ، وبالتالي فإن تغيير درجة القطع سيؤدي الى تغيير معامل الثبات (عبابنة ، ٢٠٠٩ : ١٢٥ - ١٢) .

ونظراً لتعدد طرائق تقدير ثبات الاختبارات مرجعية المحك ، سوف يذكر الباحثان بعض هذه الطرائق التي تنتمي الى مجموعتين هما :-

المجموعة الثانية : تتطلب تطبيق الاختبار على نفس العينة من الافراد (ثبات تقديرات درجات الافراد في نطاق سلوكي معين).

المجموعة الثانية : تتطلب تطبيق صورتين متوازيتين للاختبار (ثبات تصنيف الافراد في مجموعات بحسب درجة تمكنهم من نطاق سلوكي معين) .

وفيما يلي ذكر بعض الطرق لاستخراج الثبات لكل مجموعة :

اولاً: الطرق التي تتطلب تطبيق الاختبار على نفس المجموعة (ثبات تقديرات درجات الافراد في نطاق سلوكي معين :-

١- معامل ليفنجستون (١٩٧٢) Livingston – Index :-

على الرغم من ان هذا المعامل يُعد تطبيقاً مباشراً لمفهوم الثبات بمعناه التقليدي ، إلا ان ليفنجستون اعتمد في اشتقاقه لهذا المعامل على المفاهيم المتعلقة بالاختبارات محكية المرجع مثل مفهوم درجة القطع (Cut – Off Score) ومفهوم درجة الطالب في النطاق السلوكي (٠ ، ١٩٨٦ : ٦٩) .

ويتم استخراج معامل ليفنجستون وفق الصيغة الرياضية الآتية :

$$Rcn = \frac{r_{xx} \sigma^2 + (Mean - CriterionScore)^2}{\sigma^2 + (Mean - CriterionScore)^2}$$

حيث ترمز :

- ← Rcn الى معامل ثبات الاختبار محكي المرجع .
- ← r_{xx} الى ثبات الاختبار معياري المرجع المُقدَّر بطريقة ($KR20$) او بأي طريقة أخرى .
- ← $mean$ الى متوسط درجات الاختبار .
- ← σ^2 الى تباين درجات الاختبار
- $CriterionScore$ الى درجة القطع ($Cut - Off Score$) .

ونلاحظ من خلال المعادلة السابقة ان معامل ليفنجستون يهتم بايجاد تباين درجات الافراد في الاختبار عن مربع فرق متوسط تلك الدرجات عن درجة القطع للاختبار (283 : Sax & Newton , 1997) .

٢- معامل الاتفاق لسابكوفياك Subkoviak Coefficient Of

-: Agreement

اقترحت سابكوفياك (Subkoviak , 1976) طريقة اخرى تعتمد على مدى اتساق تصنيف مجموعتين إحداهما متمكنة والاخرى غير متمكنة ، وذلك باستخدام نتائج تطبيق الاختبار مرة واحدة فقط ، وتتلخص الطريقة في تقدير مقدار احتمال تصنيف كل فرد تصنيفاً صحيحاً $P_c(i)$ ، وجمع هذه المقادير الاحتمالية ، وايجاد متوسطها ، وبذلك نحصل على معامل اتفاق خاص بالمجموعة التي يُطبق عليها الاختبار ، ويمكن استخراج هذا العامل باتباع الصيغة الرياضية الآتية :

$$P_c = \frac{\sum_{i=1}^n p_c^{(i)}}{N}$$

حيث ترمز :

C الى درجة قطع معينة .

N الى العدد الكلي لفقرات الاختبار .

وتستخدم الصيغة الرياضية السابقة إذا كان التصنيف ثنائياً ، اي مجموعتين إحداهما متمكنة والآخرى غير متمكنة
ويمكن ان يُصنف الفرد في المجموعة نفسها بناء على نتائج الاختبار بطريقتين هُما :

١- $X_i \geq C, X_1 \geq C$ اي ان درجة الفرد في كل من الاختبارين x_i و x_1 تكون مساوية لدرجة القطع c او اكبر منها .

٢- $X_i \leq C, X_1 \leq C$ اي ان درجة الفرد في كل من الاختبارين x_i و x_1 اقل من درجة القطع c .

وهذا يدل على اتساق القرار في الحالتين ، اي (مُمكن / مُمكن) او (غير مُمكن / غير مُمكن) ، ولهذا يكون معامل الاتفاق $p_c^{(i)}$ الخاص بالفقرة (i) كالاتي :-

$$p_c^{(i)} = p(x_i \geq c)p(x_1 \geq c) + p(x_i < c)p(x_1 < c)$$

حيث ترمز :

x_i الى درجة الفرد الملاحظة في اختبارٍ ما .

x_1 الى درجة الفرد الملاحظة في اختبار موازٍ للاختبار الاول .

ويتكوّن الطرف الايمن لهذه المعادلة من جزئين هما مقدار احتمال اتساق
قراري التصنيف بناء على درجات الاختبارين في كل من حالتي التمكن وعدم التمكن
على الترتيب .

وتتقضى سابكوفياك ان كلاً من توزيعي درجات الافراد في الاختبارين
المتوازيين يكونان مستقلين عن بعضهما ومتطابقين ، كما افترضت ان توزيع درجات
فرد معين في فقرة من كل من الاختبارين يكونان ذوي حدين (Binominal) ، وهذا
الفرض يتطلب ان تكون درجات الفقرات ثنائية الاستجابة ، اي إما واحد صحيح او
صفر ، وان تكون جميع الفقرات متساوية في الصعوبة (: Subkoviak , 1976
268) .

ثانياً : الطرق التي تتطلب صورتين متوازيتين للاختبار (ثبات تصنيف الافراد في

مجموعات بحسب درجة تمكّنهم من نطاق سلوكي مُعين) :-

١ - معامل كارفر (١٩٧٠) Carver Method :-

تُعَدُّ هذه الطريقة من الطرق الاولى لتقدير معامل ثبات الاختبارات محكية
المرجع وتعتمد على تطبيق اختبارين متوازيين على مجموعة واحدة من الافراد ،
ثم مقارنة نسبة عدد الافراد الذين تم تصنيفهم ضمن المُتقنين في كلا الاختبارين
وفق تصميم جدول ثنائي كالجدول (١)

الجدول (١)

جدول ثنائي (٢×٢) لاستخراج معامل ثبات اختبار محكي المرجع
باستخدام معامل كالفن

الاختبار (ب)			
متمكن	غير ممكن		
A	B	متمكن	الاختبار (أ)
D	C	غير ممكن	

ويتم استخراج نسبة الافراد الذين تم تصنيفهم ضمن المُتقنين في كلا الاختبارين وفق الصيغة الرياضية الآتية :-

$$\text{معامل ثبات كالفن} = \frac{A+C}{N}$$

حيث ترمز :

A الى مجموع الافراد المختبرين او المفحوصين المُتقنين في الاختبار الثاني .
C الى مجموع الافراد المختبرين او المفحوصين غير المُتقنين في الاختبار الاول
N الى مجموع الافراد المختبرين او المفحوصين المُتقنين وغير المُتقنين في كلا الاختبارين ، حيث (N=A+B+C+D)

فاذا كانت النسبتين متماثلتين او قريبتين من بعضهما ، فعندئذ يُعتبرالاختبارين ثابتين (Berk , 1982 : 137 – 138) .

٢- معامل كابا لـ "سواميناثان - هامبلتون - الجينا" (Kappa Coefficient) for "Swaminathan - Hambleton - Algina"

وهو معامل يُنسب الى كوهن (Kohen , 1960) اساساً ، ولكنه طُوِّرَ من قبل كلٍّ من سواميناثان وهامبلتون والجينا سنة ١٩٧٤ ، وتُعَدُّ هذه الطريقة امتداداً لطريقة كارفر السابقة حيث تعتمد على فرق النسبة بين الطلاب المتمكنين وغيرالمتمكنين في صورتَي الاختبار المتوازيتين أو في مرتَي تطبيق الاختبار، ولايجاد معامل كابا (K) نحتاج الى حساب نسب الطلاب الذين اجابوا عن فقرات كل من الاختبارين اجابة صحيحة (اي الطلاب الذين اتقنوا الاهداف) وكذلك نسب الطلاب الذين اجابوا عن فقرات كلٍّ من الاختبارين اجابة خاطئة (اي الذين لم يُتقنوا الاهداف) ويُعبرعن هذا المعامل عن طريق الصيغة الرياضية الآتية :-

$$K = \frac{p_o - p_c}{1 - p_c}$$

حيث ترمُز :

K الى معامل كابا

p_o الى نسبة الاتفاق **الملاحظ** في التصنيفات ، وتحسب من خلال الصيغة الرياضية الآتية:

$$p_o = \sum_{k=1}^m p_{kk}$$

p_c الى نسبة الاتفاق **المتوقع** في التصنيفات ، وتُحسب من خلال الصيغة الرياضية الآتية:

$$p_c = \sum_{k=1}^m p_{k.} . p_{.k}.$$

حيث ترمُز (pk) و (p.k) الى نسبة الافراد المختبرين او المفحوصين ضمن فئة المُتقنين في مرتَي تطبيق الاختبار على التوالي .

وتمتد قيمة معامل الثبات باستخدام معامل كابا بين قيمتي (+ ١ ، - ١) ، وينبغي ملاحظة ان اكبر قيمة لهذا المعامل هي (+ ١) ، ونحصل على هذه القيمة عندما تكون النسب الهامشية متساوية في مرتي التطبيق . اما اذا اختلف تصنيف الفرد في التطبيق الاول عنه في التطبيق الثاني فان قيمة هذا المعامل تقل عن (+ ١) . (Hambleton , 1994 : 24) .

درجة القطع Cut – Off Score

من الاساسيات التي تعتمد عليها الاختبارات محكية المرجع هي تحديد درجة القطع (Cut – Off Score) ، والتي يُصنف على اساسها الافراد المختبرين او المفحوصين الى فئتين إحداها متقنة او متمكنة (Masters) ، والاخرى غير متقنة او غير متمكنة (Non-Masters) ، حيث يعتمد مستوى الاداء اللازم للنجاح في اختبار ما على مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية للأداء المقبول في مهنة او محتوى معين (Jager , 1995 : 14) .

ان تحديد درجة القطع للاختبارات المحكية تُساعد المربين على تصنيف الطلبة الى مجموعات حسب درجة تمكنهم او اتقانهم للمهارات والمعارف الضرورية والمرتبطة بالمواد التعليمية ، حيث ان هذا التصنيف يُؤخذ كاساس لاتخاذ قرارات تعليمية مهمة تمس مصلحة الطلبة بشكل مباشر ، مثل التعرف على الطلبة الذين يحتاجون الى مزيد من التدريب ، او انتقال الطلبة المتمكنين الى مستويات او مراحل اعلى من مراحل الدراسة ، او توزيعهم الى تخصصات مختلفة تناسب مستوياتهم ، او وضع برامج علاجية بعد تشخيص بعض الصعوبات في اداء الطلبة ومساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات ، وغير ذلك من القرارات التربوية الهامة

(فتح الله ، ١٩٩٥ : ٢١) .

وترتكز أغلب الطرق لتحديد درجة القطع على تقديرات المحكمين؛ لذا فلا بد أن يمتاز هؤلاء المحكمون بالخبرة والمعرفة في مجال الاختبار، وأن يتقهم الخبراء أنماطاً واسعة من الممارسات في المجال المقصود، و المعلمين هم أفضل هؤلاء

الخبراء في المنهاج والمحتوى لانهم اقرب الناس للمنهاج واكثرهم تعاملًا معه ، واكثرهم قدرة على التحليل والمراقبة الذاتية ، وادراك التنوع في الممارسات ضمن المجال المقصود (عودة والشريم ، ٢٠١٠ : ١٩٢)

ودرجة القطع المثلى هي تلك الدرجة التي تجعل من اخطاء التصنيف اقل ما

يمكن ، وهناك نوعان من اخطاء التصنيف هما : -

١- الخطأ من النوع الاول α ، او ما يُعرف بالخطأ الموجب ، ويحدث اذا كان

مستوى التمكن الحقيقي للفرد المختبر او المفحوص يقل عن درجة القطع ، إلا

أنه يحصل على درجة في الاختبار تزيد على درجة القطع .

٢- الخطأ من النوع الثاني β ، او ما يعرف بالخطأ السالب : ويحدث إذا كان

مستوى التمكن الحقيقي للفرد المختبر او المفحوص يزيد على درجة القطع ،

إلا أنه يحصل على درجة في الاختبار تقل عن درجة القطع

(Emrick , 1971 : 322 – 323)

وتجدر الإشارة الى ان كلا النوعين من الخطأ له اضرار على العملية

التعليمية ، ولكن الخطأ الموجب هي اكثر خطورة من الخطأ السالب ، حيث انها

تؤدي الى اتخاذ قرار بانتقال الطالب الذي لم يتمكن من المهارات الاساسية الى

مرحلة متقدمة ، او صف آخر بينما هو لم يتقن في الحقيقة مايجب ان يتقنه من

مهارات ومعلومات في صفه الحالي ، وينبغي العمل من اجل ان تكون قرارات

التصنيف غير مشوبة بأي من نوعي الخطأ قدر الامكان .

طرق تحديد درجة القطع في الاختبارات محكية المرجع :-

اولاً : الطرق التحكيمية Judgmental Methods :

١. طريقة نيدلسكي (Nedelskys Method , 1954) .

تُعد من اقدم الطرق لتحديد درجة القطع ، وتُستخدم مع فقرات الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد (Multiple – Choice Item) ، وتقوم فكرة هذه الطريقة على اساس ان المحكم يرتأي ان الافراد المختبرين او المفحوصين الذين وصلوا الى الحد الادنى للكفاية المطلوبة يمكن ان يستبعدوا عدداً من بدائل الفقرة وسيقوموا بتخمين الاجابة من البدائل المتبقية ، وبذلك يكون الحد الادنى لاحتمال الاجابة الصحيحة عن الفقرة بدون تخمين هو مقلوب عدد البدائل الباقية فمثلاً إذا كانت الفقرة تشتمل على خمسة بدائل (خيارات) ، ورأى المحكم ان الفرد المختبر او المفحوص الذي وصل الى الحد الادنى للكفاية المطلوبة يمكن ان يتجنب اختيار ثلاثة منها عندها يكون الحد الادنى لاحتمال الاجابة الصحيحة عن الفقرة يساوي (٠,٥٠) ، اما اذا تجنب اختيار بديل واحد فقط ، فيكون الحد الادنى لاحتمال الاجابة الصحيحة عن الفقرة يساوي (٠,٢٥)

ويمكن تحديد درجة القطع بهذه الطريقة بالنسبة لكل محكم بأخذ مجموع تقديراته لجميع فقرات الاختبار ، ومن ثم جمع تقديرات المحكمين على كل فقرة من فقرات الاختبار ، ثم ايجاد مجموع النسب لجميع الفقرات لكل محكم ، ثم ايجاد معدل النسب للمحكمين على كل الفقرات ، وبذلك نحصل على قيمة درجة القطع للاختبار . ولغرض توضيح هذه الطريقة ، يجب اتباع هذه الخطوات :-

- يتم تحديد مجموعة من خبراء المادة الدراسية (المحكمين) .
- يطلب من كل محكم حذف البديل الذي يعتقد ان الافراد المختبرين او المفحوصين من ذوي الكفاية الدنيا سيحذفونه ، ويقدر درجة القطع للفقرة من خلال .
- يُحسب احتمال الاجابة عن كل فقرة اجابة صحيحة بعد حذف البدائل المستبعدة والذي يمثل مقلوب عدد البدائل المتبقية .
- يتم جمع الاحتمالات لجميع الفقرات ، حيث يمثل هذا المجموع الدرجة المتوقعة للحد الادنى المقبول المحدد من قبل المحكم .

• يتم حساب معدل جميع الدرجات المتوقعة لجميع المحكمين ، حيث

يمثل هذا المعدل درجة القطع . (Plake , 1998 : 69)

٢. طريقة انجوف (Angoffs Method , 1971) :-

يتم في هذه الطريقة عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء ويطلب منهم تقديم تقديراتهم لنسبة الممتحنين الذين قد يتمكنوا من الاجابة الصحيحة لكل فقرة على حدة . وتتلخص طريقة انجوف في سؤال كل محكم بان يحدد احتمالية اجابة كل فقرة بصورة صحيحة بواسطة الفرد الذي يمتلك الحد الادنى المقبول من الكفاية ، اي على المحكمين ان يتصوروا مجموعة من الطلاب ممن وصلوا الى الحد الادنى للكفاية المطلوبة في المجال الذي يقيسه الاختبار ، ثم يتم تقدير نسبة عدد الطلاب الذين يحتمل ان يجيبوا اجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار ، ويمثل مجموع هذه النسب درجة القطع او الدرجة المناظرة للحد الادنى للنجاح في الاختبار (Shepard , et al , 1993 : 59) .

ويمكن تلخيص خطوات تنفيذ هذه الطريقة فيما يأتي :

- تحديد مجموعة من خبراء المادة الدراسية (محكمين) .
- الطلب من كل محكم ان يتفحص كل فقرة في الاختبار وتحديد نسبة الافراد المختبرين او المفحوصين من مجموعة ذوي الكفاءة الدنيا الذين سوف يجيبون عن الفقرة اجابة صحيحة .
- جمع النسب لجميع فقرات الاختبار لايجاد الحد الادنى للكفاية الذي حدده كل محكم .
- ايجاد معدل النسب لجميع المحكمين ، والذي يُمثل الحد الادنى للكفاية او درجة القطع للاختبار .

وقد اجرى انجوف بعض التعديلات على طريقته لتحديد درجة القطع بسبب بعض الصعوبات العملية التي واجهت هذه الطريقة لتحديد درجة القطع ، وتتلخص تعديلاته بان يعرض على المحكمين مع كل فقرة من فقرات الاختبار قيماً محددة من

التقديرات تتراوح بين قيمتي (صفر - واحد صحيح) ولكنها مقسمة على عشر فترات متساوية ومتدرجة

ثم بعد ذلك يُطلب من كل محكم اختيار القيمة الاحتمالية التي تُمثل تقديره الخاص لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وبعد ذلك تُجمع القيم الاحتمالية للمحكم على كل فقرة ، ويتم ايجاد معدل هذه القيم لجميع المحكمين لُتمثل درجة القطع للاختبار (عبابنة ، ٢٠٠٩ : ١٢٧ - ١٢٨)

٣. طريقة إيبيل (Ebels Method , 1972) :-

يتم تنفيذ هذه الطريقة على مرحلتين ، حيث تأخذ بنظر الاعتبار صعوبة الفقرة وأهميتها وتُعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء مع مصفوفة مكونة من اربعة صفوف وثلاثة اعمدة ،حيث يمثل البعد الاول مدى اهمية تضمين الفقرة في الاختبار، وهي تتدرج الى اربعة مستويات (مهمة جداً ، مهمة ، مقبولة ، ليست مهمة) اما البعد الثاني من المصفوفة فيُمثل مستوى صعوبة الفقرة ، وهو يتدرج الى ثلاثة مستويات (سهلة ، متوسطة الصعوبة ، صعبة جداً) ، ويقوم الخبراء بتعريف وتحديد خصائص الافراد المختبرين او المفحوصين من ذوي الكفاية الدنيا ، ويتم تحديد نسبة الفقرات التي من المتوقع ان يجيب عنها ذوي الكفاية الدنيا اجابة صحيحة في الخلايا الاثنتي عشر (٣ مستوى الصعوبة $\times$ ٤ مستوى الاهمية) ، ثم يتم حساب حاصل ضرب النسبة الصحيحة بعدد الفقرات في كل خلية ، وبعد ذلك يتم ايجاد معدل درجات كل خلية (النسبة الصحيحة $\times$ عدد الفقرات) النتيجة الحاصلة من هذه العملية تُمثل درجة القطع للاختبار .

ويستخرج الحد الادنى لدرجة النجاح التي يتم التوصل اليها من محكم واحد بالصيغة الرياضية الآتية :

$$X_c = \sum P(M)$$

حيث ترمز :

X_c الى درجة القطع من خلال درجات الصف .

p الى نسبة الفقرات في الخلية التي يستطيع الفرد المختبر الذي يملك الحد الأدنى للكفاية الاجابة عنها اجابة صحيحة .

M عدد الفقرات في الخلية .

وبعد ذلك يمكن حساب الدرجة النهائية التي تُمثل درجة القطع للاختبار من خلال حساب الوسط الحسابي لقيم (X_c) لكل المحكمين (الشريم، ٢٠٠٣ : ٢٠ - ٢١).

٤. طريقة جيجر (Jagers Method , 1982) :-

وتسمى احياناً بطريقة (نعم ، لا) ، وقد اقترح من قبل جيجر لغرض تبسيط مهمة المحكمين وهي تختلف قليلاً عن طريقة انجوف ، حيث تُستخدم لاغراض تحديد المستوى لاختبار خاص بمجتمع محدود ومعروف للمحكمين ، كأن يكون الطلبة الذين تم قبولهم في تخصص الرياضيات بعد ان اجتازوا اختبار الكفاية الخاص بالتخصص ، و يقوم المحكمون بالاجابة عن السؤال التالي وذلك فيما يتعلق بكل فقرة من فقرات الاختبار (هل يستطيع كل الطلبة الذين اجتازوا امتحان الكفاية الخاص بتخصص الرياضيات الاجابة عن الفقرة بطريقة صحيحة ؟) ، ويظهر الفرق في هذه الطريقة عن غيرها ، حيث يتحدد مهمة المحكم بالقيام بتحديد مجتمع قد اجتاز اختباراً للكفاية في موضوع السمة المقاسة من خلال فقرات الاختبار ، ويتم جمع المعلومات عن الافراد المختبرين وتزويد المحكمين بها قبل قيامهم بعملية التقدير (الشريم ، ٢٠٠٣ : ٢١) .

ثانياً :- الطرق التي تعتمد جزئياً على التحكيم وتسترشد ببيانات تجريبية :-

١- طريقة المجموعات المحكية (Criterion Group) لبيرك (Berk's Method , 1976) .

ابتكر هذه الطريقة بيرك في محاولة منه ان يحقق قدراً اكبر من المصادقية لدرجة القطع حيث يرى من الضرورة وجود مجموعتين إحداها تلقت التعليم (Instructed) ، والاخرى لم تتلق التعليم (Uninstructed) ، وتتم مقارنة

المجموعات معاً قبل البدء بعملية التقدير ، وتتلخص خطوات هذه الطريقة لتحديد درجة القطع بما يلي :-

- اختيار المحكمين لمجموعتين من المتعلمين إحداها تلتقت التعليم ، والاخرى لم تتلق التعليم ، ويفضل الاستعانة بمن هم يتعاملون مع هؤلاء الطلبة ممن يقومون بعملية التدريس ، وذلك لغرض تصنيفهم الى مجموعتين .
 - تطبيق الاختبار المحكي على المجموعتين .
 - ايجاد التوزيع التكراري للمجموعتين بناءً على نقطة تقاطع التوزيعين الى فئتين (متمكن بالفعل) و (غير متمكن بالفعل) للاحداث المقاسة من خلال فقرات الاختبار المحكي ، ثم تحديد اكثر الدرجات تمييزاً بين المجموعتين ليُمثل درجة القطع للاختبار .
- وتشترط هذه الطريقة كُبر حجم العينة للمجموعتين ، ومن عيوبها صعوبة تعريف مجموعة الافراد التي لم تتلق التعليم. (Berk , 1984: 183) .

٢- طريقة المجموعات المتناقضة (Contrasting - Groups Procedure)

(لزيكي و ليفنجستون (Zieky & Livingston , 1977)

وقد اقترح من قبل زاكي و ليفنجستون (Zieky & Livingston) عام ١٩٧٧ ، وهي شبيهة بطريقة المجموعات المحكية ، وتُعرف هذه الطريقة باسم مجموعة الحد الفاصل (Contrasting - Group_Procedure) ، او المجموعة الحدية ، وتتلخص خطواتها فيما يلي :-

- تحديد مجموعة من المحكمين الذين سيقومون بعملية التقدير .
 - يطلب من المحكمين ان يصنفوا افراد العينة الى مجموعتين (متمكن) ، و (غير متمكن) للمحتوى الدراسي بناء على أدائهم داخل الصف الى فئتين :
- الاولى : حصلت على تقدير جيد جداً فما فوق .
- الثالثة : حصلت على تقدير مقبول فما دون .
- تطبيق الاختبار المحكي على تلك المجموعات .

- رسم منحني الدرجات للمجموعتين المتقابلة او المتناقضة ، فالمجموعة التي تقع في المستوى الاول والمجموعة التي تقع في المستوى الثالث هما المجموعات المتقابلة او المتناقضة ، ونقطة تقاطع المنحنيين تُعتبر درجة القطع للاختبار ويمكن اختيار الدرجة التي تقلل من خطأ التصنيف الموجب ، او خطأ التصنيف السالب (Jager,1989 : 48) .

٣- طريقة المجموعات الحدية* (Borderline Groups Procedure)

لزيكي و ليفنجستون (Zieky & Livingston , 1977) .

- تُعرف هذه الطريقة باسم مجموعة الحد الفاصل (Borderline-Group Procedure) ، او المجموعة الحدية وقد اقترح ايضاً من قبل زايكي و ليفنجستون (Zieky & Livingston) ، وتتلخص خطواتها فيما يلي :-
- تحديد مجموعة من المحكمين الذين سيقومون بعملية التقدير .

- تحديد المحكمين لمجموعة من الافراد الذين يقعون عند مستوى الحد الفاصل بين التمكن وعدم التمكن .

- تطبيق الاختبار المحكي على مجموعة الافراد المحددين من قبل المحكمين .

- استخراج قيمة الوسيط لدرجات هؤلاء الافراد المختبرين والذي يُعد درجة القطع للاختبار .

وتتميز هذه الطريقة بسهولة اجراءاتها واماكنية تطبيقها ، وكذلك سهولة اجراء التحليل الاحصائي ، إلا انها تحتاج الى عدد كبير من من الافراد ، وكذلك صعوبة تحديد الافراد الذين يقعون عند الحد الفاصل بين الاتقان وغير الاتقان من قبل المحكمين (Hambleton & Zaal , 1991 : 1991)

٤- طريقة هوفستي (Hofstee , 1983) .

* يعني تحديد مستوى الفرد المختبر او المفحوص على الحد الفاصل بين الاتقان وعدم الاتقان لمحتوى معين .

يمكن تطبيق هذه الطريقة في المواقف التي نحدد فيها درجة القطع للاختبار التحصيلي للمرة الاولى ، وايضا في حالة عدم وجود اتفاق مسبق حول المعلومات الخاصة بصعوبة الاختبار او طبيعة محتوى المادة الدراسية ونوعه ، كما يمكن استخدامه لاجراض التحقق من درجة القطع التي تم الحصول عليها بطريقة اخرى ، ويتم تحديد درجة القطع بهذه الطريقة وفق الخطوات الآتية :-

- تحديد مجموعة من المحكمين .
- يتم توجيه اربعة اسئلة لكل محكم ، وهي :
 - ١- ماهي اقل درجة قطع مقبولة حتى لو حصل كل طالب على هذه الدرجة في الاختبار للمرة الاولى (ن ق) ؟
 - ٢- ما هي اعلى درجة قطع مقبولة حتى لو لم يصل اي طالب الى هذه الدرجة في الاختبار للمرة الاولى (ن ع) ؟
 - ٣- ما هو اعلى معدل للرسوب يمكن قبوله (ر ع) ؟
 - ٤- ما هو اقل معدل رسوب مقبول (ر ق) ؟

- يطبق الاختبار على مجموعة من الطلبة ، وتفرغ درجات الطلبة على شكل منحني ، يمثل الخط العمودي النسب المئوية للرسوب ، اما الخط الافقي فيمثل درجة النجاح ، اي درجات القطع الممكنة للاختبار .
- يتم حساب متوسطات المحكمين للقيم الخاصة بالاسئلة الاربعة التي وجهت اليهم ، حيث في ضوء هذه القيم نستطيع تحديد النقاط (ن ع ، ر ق) ، و (ن ق ، ر ع) لرسم خط يقطع العلاقة بين النسبة المئوية للطلبة الراسبين على الاحداثي الصادي ، والنسبة المئوية للاستجابات الصحيحة في الاختبار على الاحداثي السيني .

(Bowers & Shindoll , 1989 : 41)

ثالثاً :- طرق تعتمد على المعالجات الاحصائية Statistic Method :-

١- نموذج بيز (Bayesian Model) .

استُحدثت هذه الطريقة لمعرفة وتحديد مستوى الافراد بحسب تمكنهم من المحتوى المراد قياسها ، حيث تُعدُّ مشكلة تصنيف الافراد الى متقنين وغير متقنين من اكثر المشكلات التي تواجه المختصين ، لذا فقد استُحدث هذا النموذج والذي يُعتبر من اصعب النماذج واكثرها تعقيداً ، حيث يحتاج الى تقدير للتوزيع القبلي لدرجات التمكن الحقيقية ، وهو التوزيع الذي يتكون على اساسه التوزيع البعدي عند استخدام إحصاء بيز ، ويتم تحديد درجة القطع بهذه الطريقة وفق الخطوات الآتية :-

- بناء اختبار محكي المرجع يشتمل على مجموعة من الفقرات تقيس كل فقرة احد الاهداف .
- تحديد عدد مستويات الاتقان وموقع كل مستوى منها في الفترة (٠ ، ١) الخاصة بدرجات الاتقان ، حيث يدل (صفر) على عدم الاتقان ، ويدل (واحد صحيح) على الاتقان التام ، وكذلك تحديد درجات القطع للاختبار .
- تكوين مصفوفة للخسارة الناشئة عن اخطاء التصنيف ، ولذلك الغرض يمكن الاستعانة بدالة الفقرة (Loss Function) ، وهي دالة احتمالية تربط بين القرار التعليمي الذي يُتخذ في ضوء درجة قطع معينة ، وبين المستوى الحقيقي لاتقان الطالب .
- تحديد مصمم الاختبار معتقداته وتصوراته القبلية عن توزيع قدرة الافراد المختبرين او المفحوصين في الاهداف التي يقيسها الاختبار .
- تطبيق الاختبار على العينة المحددة .

- تطبيق احد برامج الحاسب الاحصائية المتعلقة بإحصاء ببيز للحصول على المقادير الاحتمالية لدرجة التمكن الحقيقية لكل فرد مختبر او مفحوص ، وذلك من خلال مراجعة تصنيفاته القبلية في ضوء البيانات التي جمعها بالفعل من نتائج تطبيق الاختبار .

(Hambleton &Novick , 1973 : 165 – 166)

٢- نموذج ذو الحدين (Binomial Model).

على الرغم من اعتماد هذا النموذج على افتراضات احصائية معقدة تتطلب استخدام برامج حاسب الاحصائية المعقدة والمتقدمة ، إلا انه يُعد أبسط من نموذج ببيز، ويمكن التحقق من الافتراضات التي بُنى عليها الاختبار الحقيقية المستمدة من الاختبارات محكية المرجع ، وكذلك يمكن من خلال هذا النموذج الحصول على تقديرات لدرجات التمكن بعد تصحيحها من الاخطاء الناجمة عن التخمين ، ويتم تحديد درجة القطع بهذه الطريقة وفق الخطوات الآتية :-

- بناء اختبار محكي المرجع في موضوع معين .
- بناء توزيع نظري احتمالي لدرجات الاختبار عند مستويات تمكن مختلفة يحددها مصمم الاختبار ، ثم تصحيح فقرات الاختبار من اثر التخمين ، وهذا التوزيع الاحتمالي تحدده دالة الكثافة الاحتمالية ذات الحدين اللآتية :

$$D(s/m) = \binom{s}{n} (m)^n (1-m)^{s-n}$$

حيث ن ، م هما معلمي الدالة .

س تمثل درجات الاختبار (س = ٠ ، ١ ، ٢ ، ٣ ،

..... ، ن) .

م تمثل مستوى التمكن المطلوب .

د(س / م) تمثل احتمال الحصول على درجة معينة في الاختبار
المشروط بمستوى تمكن محدد.

ن تمثل عدد فقرات الاختبار .

(س^ن) تمثل عدد الطرق الممكنة لاجابة (س) من فقرات
الاختبار الذي يحتوي على (ن) فقرة اجابة صحيحة .

• تطبيق الاختبار وتحليل بياناته للحصول على بيانات واقعية للأفراد
المختبرين او المفحوصين .

• استخدام التوزيع النظري الاحتمالي للنسب المتوقعة لاعداد الافراد
المختبرين او المفحوصين في تحديد درجات قطع للاختبار ، بناء على
البيانات الواقعية المستمدة من الافراد المختبرين او المفحوصين عند
مستويات تمكن مختلفة .

(علام ١٩٨٥ : ٣٠ - ٣١) .

المصادر العربية :-

١- الشريم ، احمد علي محمد (٢٠٠٣) : " دراسة مقارنة لنموذج انجوف

ونموذج نيدلسكي في تحديد درجة القطع لاختبار محكي المرجع في

الرياضيات " ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، الاردن .

٢- عباينة ، عماد غصاب (٢٠٠٩) : الاختبارات محكية المرجع (فلسفتها

واسس تطويرها) ، ط١ ، عمان ، دار المسرة.

٣- عبد السلام ، نادية محمد (١٩٨٦) : بناء اختبار هدفي المرجع وجماعي
المرجع (دراسة مقارنة بين النموذجين) .المؤتمر الثاني لعلم النفس
في مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية .

٤- — (١٩٩١) : تعدد معطيات تحديد الدرجة الفاصلة في القياس محكي
المرجع "دراسة تجريبية " ، القاهرة : حولية كلية البنات ، جامعة عين
شمس ، القسم الادبي ، ع (١٦) ، ج ١ ، ص ص ١٠١- ١٢١ .
٥- علام ، صلاح الدين محمود (١٩٨٥) : تحليل بيانات الاختبارات العقلية
باستخدام نموذج راش اللوغاريتمي الاحتمالي (دراس تجريبية)،المجلة
العربية الانسانية ، المجلد (٥) ، العدد (١٧)، ص ص ١٠٠-
١٢٢.

٦- — (١٩٨٦) : تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي ، الكويت ،
مطابع القبس التجارية .

٧- — (١٩٩٥) : الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية
والنفسية والتدريبية ، ط ١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٨- — (٢٠٠١) : الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات
التربوية والنفسية والتدريبية ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٩- عودة، احمد والشريم ، احمد (٢٠١٠) : " تطوير اسلوب قائم على
الاهداف السلوكية لتحديد درجة القطع : دراسة مقارنة مع اسلوب
انجوف " ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية . مجلد ٦ ، عدد ٣ ،
ص ص ١٩١- ٢٠٢ .

١٠- فتح الله ، محمد (١٩٩٥) : بناء اختبار محكي المرجع في العلوم لتلاميذ
نهاية مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير. غير منشورة .
كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مصر.

١١- كاظم ، امينة محمد (١٩٨٨) : دراسة نظرية نقدية حول القياس

الموضوعي للسلوك (نموذج راش) سلسلة الكتب المتخصصة .

الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

١٢- منصور ، رشدي فام (١٩٨٧) : تعدد زوايا الرؤية عند تفسير درجات

الاختبار وعند بنائه ، ضرورة تربوية . القاهرة : مجلة علم النفس ،

الهيئة المصرية العامة للكتاب ، السنة الاولى ، العدد ١ ، ص ص.

٢١ - ٢٣ .

المصادر الاجنبية :-

13- Berk , R . A (1982): Criterion –Referenced Measurement :The State of the Art ,2nd ed., Baltimore , London :The Johns Hopkins University Press, London .

14- _____ (1884) : A Guide to Criterion-Referenced Test Construction Baltimore, London , The Johns Hopkins University Press.

15- Emrick, J.A.,(1971): An Evaluation Model For Mastery Testing Journal of Educational Measurement ,Vol.8,No.4,p.321-326.

16- Haladyna , T, & Roid .G,(1983) : Reviewing criterion referenced test Item Educational Technology .23,8p.34-38.

17- Hambleton , R . K & Novick,M.R.(1973) :Toward an Integration of Theoy and Method for Criterion-Referenced Tests Journal of Educational Measurement , Vol .10 ,No .3,159-170.

18- Hambleton , R . K & Zaal ,J.N.(1991) : Advances in Educational and Psychological Testing. MK: Kluwer Academic Publishers, Boston ,pp 69.90.

19- Hambleton , R . K (1994) : The Rise And Fall Of Criterion Referenced Measurement Educational –Essues and practice ,VOL.13,NO.4.

- 20- Jager , R. M (1989) :Certification of Student Competence . In Robert L. Linn (Ed).**Educational Measurement** . Collier Macmillan Publishers London .
- 21- _____ (1995): Setting Performance Standards through Two-Stage Judgmental Policy Capturing , **Applied Measurement in Educational**,Vol.18.No1,15-40.
- 22- Plake ,B.S.,(1998): Setting Performance Standards for Professional Licensure. **Applied Measurement in Education** ,Vol .11,No1,65-80
- 23- Popham, W.J(1978) : **Criterion Referenced Measurement**. Englewood cliffs,NJ.prentic hall.
- 24- Rovinelli .H,& Hambleton , R.,(1977) : "On the Use of Content Specialists in the Assessment of Criterion –Referenced Test Item Validity " ,**Dutch Journal for Educational Research**, 2, 49 – 60.
- 25- Sax ,G.& Newton ,J.W. (1997) : **Principles of Educational and Psychological Measurement And Evaluation** 4th ed., New York : Wadsworth Publishing Company.
- 26- Shepard, Lorrie . A & Glaser, R.,& Linn, R., & Bohrnstedt, G. (1993) : **Setting performance** . Stanford, CA: National Academy of Education.
- 27- Subkoviak , M.J. (1976): Estimating Reliability from a Single Administration of Criterion-Referenced Test. **Journal for Educational Measurement**, 13,No.4.265-276.

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

إفترض تجانس – لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث
النفسية ذات العينات للاحتتمالية (القصدية)

أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ملخص البحث : يستهدف البحث التحقق من اثر افتراض تجانس التباين في قيمة الاختبار الفائي(F) في حالة البحوث ذات العينات اللاحتمالية القصدية. وذلك في اربعة حالات هي :

عندما تكون العينة (٢٥) فرداً بدون التدخل في البيانات الخام ، وعندما تكون العينة (٢٥) فرداً يتدخل الباحث في البيانات باستخدام التحويل باستخدام الجذر التربيعي بهدف تجانس البيانات الخام ، والحالة الثالثة عندما تكون العينة اقل من (٢٥) فرداً بدون تدخل الباحث واخيراً عندما تكون العينة (٢٥) فرداً ويتدخل الباحث باستخدام الجذر التربيعي بهدف تجانس البيانات .

استخدمت عينة قصدية من (٢٥) فرداً من المنحرفين المودعين في احدى سجون العراق . ذلك باستخدام ثلاثة اختبارات ومقاييس هي: اللاعقلانية، التصلب، النرجسية مع استخراج الخصائص السيكومترية، اما التصميم التجريبي الذي استخدم فهو تحليل التباين متعدد المتغيرات الاحادي MANOVA وكانت النتائج: ان قيمة الاختبار الفائي في الحالة الاولى (٢٥) فرداً غير دال احصائياً، في حين كان ذا دلالة احصائية في الحالة الثانية (٢٥) فرداً بتدخل الباحث بتجانس التباين.وبذلك فان افتراض تجانس التباينات المشتركة جاء مؤثراً.

اما الحالة الثالثة اقل من (٢٥) فرداً فكان قيمة الاختبار الفائي (F) غير دال احصائياً .

فيما كانت البيانات المشتركة في الحالة الرابعة بعد تدخل الباحث لغرض التحقق من التجانس وباستخدام المصفوفة؛ غير متجانسة وان الفرق في القيمة الفائية بين الحالة الثالثة والرابعة كان كبيراً.

إنّ تحليل التباين Anlysis of Variance والذي يرمز له ANOVA هو اجراءات احصائية تستعمل لتقويم الفروق بين وسطين حسابيين او اكثر للمعالجة ، غالباً يستعمل مع البيانات الفاصلة Interval او النسبية Ratio .

وان تسمية تحليل التباين تعكس الطبيعة الاساسية للمقياس ، حيث يحلل التباين الموجود في البيانات الى مكوناته او اجزائه الاساسية . (مايرز ، ١٩٩٠ : ٣٧٢)

ويعد تحليل التباين من المقاييس العامة والشاملة لمعرفة دلالة الفروق Overall Test للمجموعات المختلفة في الوقت نفسه او معرفة دلالة فروق عدة معاً Simutaneously دفعة واحدة، ويستخدم في معرفة دلالة فروق عدة، أيضاً مقياس (F) وهو عبارة عن نسبة بين تباين المجموعات والتباين داخل المجموعات (F.Rtio) (عيسوي ، ١٩٨٩ : ١٢٩) .

يعتبر فشر Fisher اول من ادخل مصطلح التباين وتحليل التباين الى علم الاحياء ويعرف بانه الاسلوب الرياضي لتجزئة التباين الكلي لملاحظات التجربة الاساسية والتي يمكن تقديرها لمعرفة اسباب التباين ، ويمكن ارجاع التباين الى ثلاثة عوامل :

- تصميم التجربة .
- الاختلافات في المعالجات .
- استجابة وحدات التجربة للمعالجات .

وتعد طريقة تحليل التباين اهم الطرق المستخدمة في البحث العلمي في البحوث النفسية والتربوية لانها طريقة لتحليل نتائج عدد من التجارب المتوازية كل منها تحدث في ظروف موحدة ، وعلى مجموعات متجانسة ، اكثر تجانساً في الواقع من المجتمع الاصلي ، وتعد اداة فعالة وقوية في يد الباحث تقيده في بناء تصاميم تجاربه بكفاءة ، وتساعد في فحص اثر التفاعل Interaction بين متغيرات الدراسة ، وكذلك تعطينا تقدير العامل الخطأ المنتظم Systematic الخاص بالفروق الناتجة من اختلاف المجتمعات الاصلية التي اخذت العينات منها ، مثل الفروق الناتجة من اختلاف المجتمعات واختلاف نوع الافراد في كل منها حيث السمات والاستعدادات والمستويات . واخيراً ان تحليل التباين كمقياس يعطينا تقديراً لنوع اخر من الاخطاء او الظروف التي تخلق فروقاً منتظمة ، ذات تاثير ثابت في اداء مجموعات التجربة المشتركة في كل مجموعة.(الغريب،١٩٨٥: ٣٧٨)

في ما يتعلق بالاختفاء لابد ان نذكر : ان مصادر الخطأ متعددة منها الاداة وظروف القياس وطبيعة السمة المقاسة ، او قد يؤثر عامل او اكثر على جميع الافراد في الاختبار او المقياس او على الفرد نفسه اذا كررت عملية القياس باتجاه واحد ، وبالتالي يكون الخطأ من النوع المنتظم ، وقد يكون تاثيرها مختلفاً مقداراً واتجاهاً وبالتالي يكون الخطأ من النوع العشوائي ، ويفترض هنا ان متوسط الاختفاء العشوائية يساوي صفراً ، قد يكون الخطأ المنتظم ثابتاً من حيث القيمة بالنسبة لجميع الافراد او بالنسبة للفرد الواحد عند تكرار القياس وبالتالي يكون تباينه يساوي صفراً ، او لا يكون ثابتاً وبالتالي يكون هناك تباين حقيقي لا يرتبط بالسمة المقاسة .

هناك مجموعة من الافتراضات الأساسية التي يستند إليها تحليل التباين ، شأنه شأن الاختبارات الاحصائية التي تمتلك من الافتراضات التي يجب التحقق من قبل استخدام هذه الاختبارات ، اما الافتراضات الخاصة بتحليل التباين هي : تكون الاخطاء الفردية في كل مجتمع من المجتمعات في مستويات المعالجة المختلفة موزعة بشكل طبيعي Normality أي هناك توزيع طبيعي للاخطاء (Shapior & Wilk , 1966 : P.591 – 612) ، كما ان التباين في الاخطاء الفردية في كل مجتمع من المجتمعات في مستويات المعالجة المختلفة Homoscedasticity يكون متساوياً وهذه الفرضية تسمى بتجانس التباين ، كذلك يكون معامل الارتباط بين الاخطاء في جميع الأزواج الممكنة من المجتمعات يساوي صفراً بمعنى هناك استقلالية للاخطاء Independence ويمكن صياغة هذه الافتراضات بلغة أخرى :

١. ان تباين أي عينة كبيرة تتكون من عدد من العينات المتساوية في عدد الافراد يمكن تحليله الى عنصرين :

أ- التباين بين المجموعات أي تباين متوسطاتها .

ب- التباين داخل المجموعات أي متوسط التباين الذي يشير الى الفروق الفردية بين الافراد داخل هذه المجموعات .

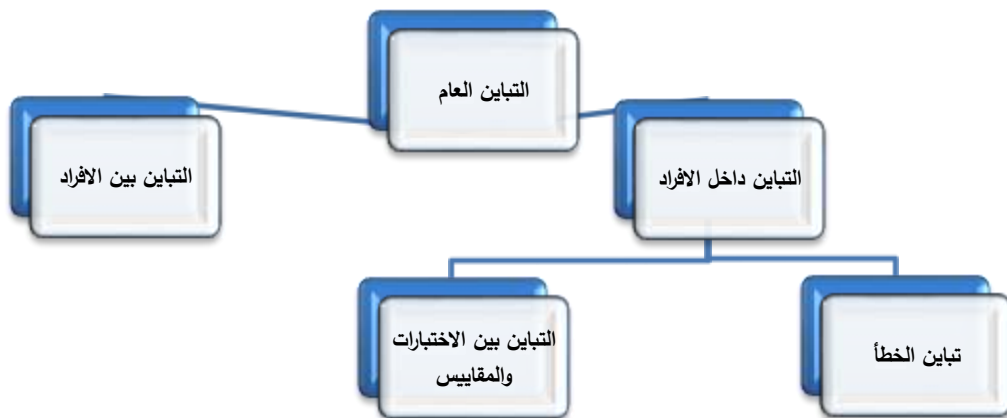
٢. ان السمة او المتغير المراد دراسته يتوزع توزيعاً اعتدالياً في المجتمع او المجتمعات التي اشتقت منه العينات مع قبول وجود التواء بسيط في الاتجاه الموجب او السالب .

٣. ان تباين السمات واحد عند العينات او المجموعة المختلفة .

وتبعاً لاختلاف تصاميم التجارب ، فقد ابتدعت اشكال عديدة من هذا التحليل تناسب هذه التصاميم ومن هذه :

• تحليل التباين الثلاثي Three-way Classification .

- التصميم التجميعي العشوائي Randim Blacking .
 - التصنيف الهرمي Nesting .
 - المربع اللاتيني Latin Square .
 - تصميم القياسات المتكررة Repeated Measures في حالة التصميم الاحادي وتجارب ذات التصنيف الثنائي (Myers , 1979 : P. 62) ، وفي حالة التصميم العاملي .
- يحتاج الباحث في العلوم النفسية والتربوية الى تكرار القياس لان عينة البحث في هذه العلوم والعلوم السلوكية عموماً تتكون من افراد ، كثيراً ما يرى الباحث اجراء اختبارات متعددة او مقاييس مكررة على الشخص الواحد ، في مثل هذه التجارب يقاس اثر العامل المقاس على فرد ما ، في ضوء متوسط استجابته لكل الاختبارات او المقاييس الاخرى ، ومعنى ذلك ان عملية الضبط هنا ذاتية ، فاستجابات الافراد للمقاييس تقاس في ضوء انحرافات تلك الاستجابات حول مركز معين هو في الواقع استجابات الفرد ، وبذلك يمكن استبعاد التباين الناتج من اختلاف متوسطات الافراد من الخطأ التجريبي (Winer , 1971 : P.179) ، وفيما يلي المثال الآتي :
- صمم باحث مجموعة من الاختبارات والمقاييس في الشخصية واراد معرفة الى أي مدى تختلف هذه الاختبارات والمقاييس من حيث موضوعاتها في درجة ارجحيتها في بناء الشخصية ، فاختار مجموعة من الافراد طبق عليها هذه الاختبارات والمقاييس واستخدم تحليل التباين للمتغيرات المتعددة MANOVA والذي يعد امتداد لتحليل التباين ANOVA وفيما يلي هذا التحليل :



ومن التصميمات التجريبية التي تعتمد على تحليل التباين وامتدادته هو تصميم التباينات المتكررة Repeated Measures الذي يعتمد تحليل التباين المتعدد MANOVA والذي يمكن الاستفادة منه في اختبار الاطر النظرية المتعددة في علم النفس ، ان فائدة مثل هذا التصميم والاجراءات الاخرى ذات المتغيرات المتعددة Maltivariables هي انها تسمح لنا بدراسة خليط من المتغيرات والتي تمثل واقع الحياة ، فبدلاً من التركيز - على سبيل المثال - على مظهر واحد من مظاهر التحسن في العلاج النفسي Psychotherapy بالتقرير الذاتي ، يتمكن الباحث من تقويم مجموعة انواع من السلوك Behavior ، اذ ان نظرة للسلوك تمتلك صدقاً خارجياً اكبر من طريقة المتغير الواحد ، تمكنا من رفع مستوى السلامة الخارجية لبعض الدراسات باستعمال هذا التصميم وتمكنا ايضاً توسيع النتائج السابقة باستعمال الاساليب الجديدة هذه لدراسة التساؤلات او المشكلات القديمة .

ويرى الن Allen هناك نوعان من المتغيرات التي يمكن ان تظهر عندما يشترك الافراد في تجارب ضمن الافراد هي :

- أ- قد ينخفض الاداء عند تواصل التجربة واستمرارها .
- ب- قد يتحسن الاداء لان هناك بعض المتغيرات قد تؤدي الى التحسن في اداء الافراد عند اجراء التجربة بسبب اكتساب الافراد المهارة عن طريق التدريب (Allen , 1974 :P.166-167) ، نعم قد يتضح هذا الظهور في المتغيرات العقلية والمهارات بشكل اكبر مما هو في متغيرات الشخصية .

ان القياسات المتكررة او الموازنة الدورية هي وسيلة من الوسائل الثلاثة لضبط المتغيرات الدخيلة Extraneous والمتمثلة بحذف او ازالة المتغيرات الدخيلة ، والثانية تثبيت المتغيرات الدخيلة واستبعاد اثرها باستخدام وسائل احصائية واخيراً القياسات المتكررة .

ان القياسات المتكررة ليست تصميماً منفرداً فحسب ، بل انها تدخل في جميع التصاميم ، لهذا فهو اقرب الى اسلوب ضبط المتغيرات الدخيلة لذا يشار اليه احياناً الى انه من طرائق الضبط والسيطرة على المتغيرات ، ففي هذا التصميم يتم اعادة تطبيق مستويات المتغير المستقل Independent او متغيرات عدة على المجموعة نفسها لمعرفة تاثيرها في الحالة الاولى ، ومعرفة تفاعلها في الحالة الثانية ، حيث بدأ التوجه في البحث السيكولوجي الحديث بهذا الاتجاه منها على سبيل المثال مجلة (البحث السلوكي المتعدد المتغيرات) Multivariate Behavior Research . ومجلة (التجريب المتعدد المتغيرات للمتغيرات الشخصية وعلم النفس السريري) .

ان البحث الحالي هو احد البحوث التي تتجه نحو التكامل في النظرة الى متغيرات الشخصية ، واعادة دراسة المتغيرات بشكل تفاعلي وبنظرة كلية دون النظرة الجزئية التي لا توصل في كثير من الاحيان الى الحقيقة الكاملة والشاملة نسبياً ، ان اسهام هذا البحث هو في جانب محدد من هذا التصميم هو محاولة التحقق من احدى افتراضات الدراسات التفاعلية باستخدام القياسات المتكررة وبالذات في ما يتعلق بالعينات القصدية اللا احتمالية في البحوث النفسية ، استناداً الى مسلمة ان الجانب النظري والمنهجي لا يمكن الفصل بينهما في البحوث النفسية.

مشكلة البحث : ان المشكلة الرئيسة التي قد تنشأ من استخدام تصميم القياسات المتكررة تتمثل في امكانية ترابط الخطأ العائد لافراد التجربة في حالة أي اثنين من مستويات المتغير التجريبي ، ففي حالة التصاميم غير المكررة ، يمكن الافتراض بان الازياء التجريبية تامة العشوائية ولا صلة لها بالاختلاف بين مستويات المتغير التجريبي ، اما في حالة تصميم القياسات المتكررة فانه من الطبيعي ان تكون الازياء المتصلة بفرد ما في المجموعة التجريبية مترابطة او متشابهة عبر المستويات المختلفة للمتغير التجريبي Experimental وبذلك يصعب اتمام تجزئة التباين بالطريقة المعتادة ، اذ لابد من الافتراض بتجانس التباين والذي يقصد به تساوي جميع التباينات ذات الصلة وكذلك الانحرافات المعيارية ، أي الافتراض بتساوي التباينات المشتركة علاوة على تساوي التباينات الفردية .

وكما يرى كلاس وستانلي Class & Stanly بان الدراسات اتفقت في ما يتعلق بتجانس التباين حول الامور التالية : اذا كان حجم الخلية نفسها بجميع مستويات المعالجة فان التجانس يؤثر بشكل مهمل على نتيجة الاختيار (F) ، كما ان عدم تساوي حجوم الخلايا واذا كانت الخلايا ذات الحجم القليل تنتمي للمجموعات ذات التباين الكبير فان احتمال الخطأ من النوع الاول ، وكذلك عند عدم توفر التجانس

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

وعندما تكون الخلايا ذات الحجم الكبير تنتمي للمجتمعات ذات التباين الكبير فان احتمال ارتكاب الخطأ من النوع الاول يكون اقل .

(Class & Stanly , 1970 : P.372)

اهداف البحث : ان كل ما سبق اعلاه خاص بالعينات العشوائية الاحتمالية Probabilistic Samples ، فما تاثير تجانس او لا تجانس التباين على قيمة الاحصائي (F) في حالة العينات القصدية وفي عدد من الحالات هي :

- أ- عندما يكون حجم العينة (٢٥) فرداً .
 - ب- وفي حالة حجم العينة اكبر من (٢٥) فرداً .
 - ت- وفي حالتين هما التدخل في التجانس وعدم التدخل ، وذلك في تصميم القياسات المتكررة في حالة التصميم الاحادي .
- تحديد المصطلحات :

- تحليل التباين المتعدد MANOVA
- امتداد لتحليل التباين ANOVA والذي يستخدم لقياس اثار المتغيرات .
- للمتغيرات المتعددة اثناء تاثيرها او عملها معاً وان التباين هنا يمكن تجزئته الى :
- الجزء الخاص بمستويات المتغير .
- الجزء الخاص بالفرد الواحد في المجموعة .
- الجزء الخاص بالتفاعل المشترك بين الفرد ومستوى المتغير .
- واخيراً الجزء الخاص بالخطأ التجريبي .
- تجانس التباين Homogenietg Variance

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ويقصد به تساوي التباينات المشتركة ، وتساوي التباينات الفردية ضمن مستويات المتغير التجريبي ، وبمعنى آخر ان يكون للمجموعات في مستويات المعالجة المختلفة التباين نفسه (٢٤) الا ان لها اوساطاً مختلفة .

- تصميم القياسات المتكررة Repeated Measures

احد التصميمات التجريبية التي تهدف الى ضمان اقصى حد ممكن من تجانس المجموعات المستخدمة ، من اجل ان لا تؤثر الفروق بينها على الفروق في النتائج الخاصة بالمتغيرات التجريبية ، وذلك باعادة استخدام نفس المجموعة في كل مرات التجربة او حالاتها .

- العينة القصدية Purposeful Sample

نوع من انواع العينات التي لا تقوم على الاحتمالات ، وانما الاختيار قصدي لمجموعة محددة لا يمكن ارجاعها الى مجتمع محدد .
العينة :

تألفت عينة البحث من (٢٥) فرداً من المجرمين المودعين في احد سجون العراق والمدانين قانونياً من نوع المجرمين الاسوياء ، وقد تعمد الباحث هذا الاختيار لكون هذا النوع من الافراد لا يمثلهم اطارُ محدّدُ يمكن تمثيله بعينات عشوائية ، غالباً ما يمكن الحصول عليهم بشكل قصدي وهذا ينسجم مع اهداف البحث .

ادوات البحث :

١. اختبار اللامنطقية Irrational : اختبار مختصر لاختبار الافكار اللامنطقية الذي طوره الريحاني في دراسة خاصة يتكون الاختبار من (٢٧) عبارة تعبر عن الافكار اللامنطقية والتي طرحها اليس Alis في نظريته المعروفة في العلاج النفسي ،

اضافة الى عبارتين او فكرتين من وضع الريحاني ، اما الاجابة على الفقرات فهي نعم او لا (ملحق / ١) وذلك حسب موافقة المفحوصين على العبارة .

استخرج الباحث الثبات والصدق على العينة نفسها الخاصة بالاختبارات الثلاث وللانواع نفسها من اساليب الصدق والثبات ، حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بالطريقة النصفية (٠,٢٩) بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - برون ، اما الارتباطات الداخلية فقد بلغت قيمة معادلة كودر - ريتشاردسون ٢٠ (٠,٣٨) ، اما معادلة ريتشاردسون - كودر ٢١ (٠,٣٦) .

اما الثبات الحقيقي فقد بلغ (٠,٦) ، اما الصدق باستخدام المجموعتين الطرفيتين فقد بلغ (١٤,٦٩) بدلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

٢. اختبار الصداقة Personal Friend Checklist : يعد هذا الاختبار جزء من الدراسة التي اجراها سويف على التصلب الاجتماعي كمقياس للنضج الاجتماعي ، والذي يعرف باختبار الصداقة الشخصية .

ان الاساس الذي بنى عليه الاختبار وكما اوضحه سويف ، هو تصور جشتالي ، وهي مطاوعة الشخصية وتصلبها .. والمطاوعة هي القابلية للتشكل كما يراها ليفين Levin .

والملاحظات العلمية على ان حظ الشخص من النضج الشخصي تتناسب طردياً مع مطاوعته واعترافه بفوارق الغير .. والتماس والتعاون من خلال هذه الفوارق بفضلها احياناً وعلى الرغم منها احياناً اخرى .

يتضمن الاختبار (٧٠) صفة من الصفات الشخصية كما ان الاختبار يعطي للمفحوص فرصة اختيار اجابة واحدة من بين خمس اجابات عندما يقيم كل صفة من هذه الصفات (ملحق/ ٢) وفئات الاستجابة هي : (٢+) الصفات التي لا بد

من توافرها لقيام الصداقة : (+1) الصفات التي ارغب في توافرها لقيام الصداقة :
(صفر) الصفات التي لا تهمني في حكمي على ما اصادق .

(-2) الصفات التي يحسن الا توجد ، واذا وجدت تكون عبئاً : (-2)

الصفات التي يجب الا توجد ، واذا وجدت فلا يمكن قيام الصداقة .

وللتعرف على الخصائص السيكومترية للاستخبار من صدق Validity وثبات

Ralability ، قام الباحث باستخراج معامل ثبات على عينة مؤلفة من (100)

شخص ، وقد تباين افراد العينة بعدد من المتغيرات ، مما جعلها تغطي مدى واسع
من الافراد وبمواصفات متعددة .

استخرج معامل الثبات ، وذلك باحتساب معاملات ثبات التجانس

Homogoneity والمعاملات هي : معامل الثبات المحسوب بالطريقة النصفية

Half-Split والذي بلغ بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون Sperman -

Brown Folmula (0,88) وكذلك الثبات المحسوب بطريقة الارتباطات الداخلية ،

وذلك باستخدام معاملة كودر-ريتشاردسون 20 Kuder & Richadsonzo ، حيث

بلغ معامل الثبات (0,84) اما معادلة رتشاردسون - كودر 21 ، فبلغ معامل الثبات

(0,88) اما الثبات الذاتي فكان (0,92) .

اما الصدق فاستناداً الى ما كشفه المقياس من اتساق داخلي عند قياس ثباته

والذي يمثل مؤشر الصدق البنائي Counstract على اعتبار ان الصدق البنائي يمثل

اختباراً لتشبع المقياس بمعنى واحد .

فضلاً عن ذلك استخدم الباحث مؤشراً اخرّاً للصدق البنائي هو طريقة الفرق

بين المتوسطات والمقارنات الطرفية او المتعارضة وذلك من خلال ايجاد تصميم

تجريبي فيه مجموعتان متميزتان منطقياً بالنسبة لمتغيرات الدراسة كل على حدة

والنقسيم الذي استخدم هو تقسيم درجات الاختبار او المقياس على قسمين ومن ثم

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

مقارنة متوسط (٢٧%) العليا من الدرجات الخاصة بالاختبارات او المقاييس بمتوسط (٢٧%) الدنيا ، مع اهمال (٤٦%) من الدرجات التي تقع في الوسط ، ثم اختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطات ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٧,٢٧) وهي ذات دلالة احصائية بمستوى (٠,٠٥)

٣. قائمة الشخصية النرجسية Narcistic Personality

وضعت القائمة من راسكن وهل Raskin & Hall عام ١٩٧٩ باسم قائمة الشخصية النرجسية كسمة في الشخصية ، وقام الباحث بترجمة القائمة ، وكان بناء القائمة استناداً الى دليل التشخيص الاحصائي الامريكي الثالث (Dsm.111) وذلك باستخدام المحكات التي يتضمنها والخاصة باضطراب الشخصية النرجسية . وتتكون القائمة من (٥٤) عبارة (ملحق/ ٣) مصممة بوضوح وصرحة لقياس الاختلافات الفردية النرجسية ، وتقوم عباراتها على الاختيار الاجباري حيث امام كل عبارة بديلين ، وعلى المفحوص ان يختار احد البديلين الذي يكون اكثر قرباً لمشاعره تجاه ذاته .

قام الباحث بحساب ثبات للقائمة بالطريقة النصفية على مجموعة الصدق والثبات نفسها الخاصة بالمقياسين السابقين ، وقد بلغ الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون (٠,٨٥) اما باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون ٢٠ بلغ (٠,٨٨) ، اما معادلة ريتشاردسون - كودر ٢١ فبلغ (٠,٨٢) ، اما الثبات الذاتي فكان (٠,٩٣) ، اما الصدق فقد بلغ (١٩,١٤) باستخدام المقارنات الطرفية .

نتائج البحث : اظهرت المعالجة الاحصائية التالي :

٤. أ / في حالة حجم العينة القصدية (٢٥) فرداً ، ومن خلال ملاحظة (جدول ١) ان الارتباطات متساوية ، لكن التباينات

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

الفردية المشتركة غير متجانسة حيث التباين* واضح ويشترط ان يكون التباينان متساويين على الاقل استناداً الى الفرضيات التي يقوم عليها اختبار التجانس والتي تتمثل بالفرضية :

$$H_0 : \sigma^2_1 = \sigma^2_2 = \dots \sigma^2_K$$

مقابل الفرضية البديلة : على الاقل تباين اثنين فقط متساويين H_1

ولمعرفة قيمة الاختبار الفائي في هذه الحالة (عدم تجانس التباينات الفردية المشتركة) وبدون التدخل بجذر الدرجات الخام (الجذر التربيعي) قام الباحث باجراء تحليل التباين وكانت قيمة $(F) = 0,052$ بدرجة حرية $(2, 52)$. (جدول ٢) وعند مقارنتها بقيمة (F) الجدولية والتي تساوي $(3,23)$. وبالتالي هي غير ذي دلالة احصائية عند مستوى $(0,05)$

جدول ١ البيانات الاحصائية لافراد العينة (25) فرد على متغيرات البحث (بدون الجذر التربيعي)

اللامنطقية	التصلب	الانرجسية
المجاميع : س ١ = ٤٥٨٠٦	س ٢ = ٨٩٧	س ٣ = ٤٨٩
المتوسطات س ١ = ١٦,٩٦٢	س ٢ = ٣٣,٢٢٢	س ٣ = ١٨,١١١
معاملات الارتباط س ١ = ٠,٠٤١٠	س ٢ = ٠,٢٦٣	س ٣ = ٠,٠٧٠
التباينات الفردية س ١ = ١٢	س ٢ = ١٤١,٩٥٠	س ٣ = ٧٤,٦٩١

* تبادر الشك الى ذهن الباحث بعدم التجانس وهذا يمثل عائقاً موضوعياً دون التوصل الى النتائج الدقيقة عند استخدام تحليل التباين واذا ما حسب متوسط مربعات الخطأ ، فانه سيكون كبيراً عند اختبار الفرق

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

اللامنطقية	التصلب	الانرجسية
٣٦,٣٣١		
التباينات المشتركة ع ^٢ ١٢ =	ع ^٢ ٣١ = ١٣,٧٠٧	ع ^٢ ٣٢ = ٧,٢٨٣
٢,٩٩١		

جدول ٢

يوضح تحليل التباين متعدد المتغيرات لافراد العينة (بدون الجذر التربيعي)

مصدر التباين	م م	درجات الحرية	م م	ف
المتغير	٤٣,٨٥٥٩٦	٢	٢١,٩٢٧٩٨	٠,٠٥٢٢٦٨٦
الافراد	٤٥٨٢٤,٤٩	٢٦	١٧٦٢,٤٨	
التفاعل	٤٥٢٠٠,٠٣	٥٢	٨٦٩,٢٣١٤	
الكلي	٦٦٨,٣٢٦٥	٨٠	-----	

١.ب / في حالة حجم العينة (٢٥) فرداً . ومن خلال ملاحظة (جدول ٣) وبعد ان حسب الباحث الجذر التربيعي للدرجات الخام لافراد العينة . وهنا حالة التدخل من اجل تجانس التباينات الفردية والمشتركة ، من دون استخدام احدى طرق التحقق من تجانس التباين ، اعتمد الباحث تساوي الارتباطات وتساوي اثنين من التباينات الفردية والمشتركة على اقل تقدير ، وبذلك افترض تحقق التجانس ، ومن ثم هناك امكانية اجراء تحليل التباين (جدول ٤) . وقد بلغت قيمة الاختبار (F) الاحصائي (٤,٧٣٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي (٣,٢٣) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٢ ، ٢) .

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات
 أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

جدول ٣ البيانات الاحصائية لافراد العينة على متغيرات البحث (بالجذر

التربيعي)

اللامنطقية	التصلب	الترجسية
المجاميع : س ١ = ١٠٨,٩٠٦	س ٢ = ١٥٢,٢٥٢	س ٣ = ١١١,٢٤٨
المتوسطات س ⁻ ١ = ٤,٠٣٣	س ⁻ ٢ = ٥,٦٤٩	س ⁻ ٣ = ٤,١٢١
معاملات الارتباط س ١ = ٠,٠٣٠	س ٢ = ٠,٢٢٦	س ٣ = ٠,١١٢
التباينات الفردية ع ^٢ ١ = ٠,٦٩٣	ع ^٢ ٢ = ١,٣٠٢	ع ^٢ ٣ = ١,١٢٣
التباينات المشتركة ع ^٢ ٢١ = ٠,٠٢٨	ع ^٢ ٣١ = ٠,١٩٩	ع ^٢ ٣٢ = ١,٣٦٥

جدول ٤ يوضح تحليل التباين متعدد المتغيرات لافراد العينة (بالجذر التربيعي)

مصدر التباين	م م	درجات الحرية	م م م	ف
المتغير	٣٤,٨٥٥٩٦	٢	٢١,٩٢٧٩٨	٤,٧٣٧١٥
الافراد	٣٨٣,٧٦٤٢	٢٦	١٤,٧٦٠٢٢	
التفاعل	٢٤٠,٧٠٤٢	٥٢	٤,٦٢٨٩٩	
الكلي	٦٦٨,٣٢٦٥	٨٠	-----	

واستناداً الى الحالتين السابقتين (١.١ ، ١.١ ب) يظهران لافتراض تجانس ولا تجانس التباينات كاحد افتراضات تحليل التباين يؤثر في قيمة الاحصائي (F) في حالة العينات اللا احتمالية القصدية . حيث كانت القيمة غير دالة في الحالة الاولى اما في الثانية فكانت الدلالة واضحة .

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

٢.أ / في حالة حجم العينة القصدية اقل من (٢٥) فرداً ، ومن خلال ملاحظة (جدول ٥) يظهر ان الارتباطات متساوية، لكن التباينات الفردية والمشتركة غير متجانسة حيث التباين واضح . ولمعرفة قيمة الاختبار (F) في حالة (عدم تجانس التباينات الفردية والمشتركة) لعدم توفر الشرط المتمثل بتساوي تباين على الاقل . وبدون جذر الدرجات الخام تربيعياً قام الباحث باجراء تحليل التباين حيث كانت قيمة (F) = ٠,٠٢٤ وهي اصغر من القيمة الجدولية عند المقارنة والتي تبلغ (٣,٢٣) وبالتالي ليست ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٢ ، ٢) (جدول ٦).

جدول ٥ البيانات الاحصائية لافراد العينة اقل من (٢٥) فرداً على متغيرات البحث
(بدون الجذر التربيعي)

اللامنطقية	التصلب	الانرجسية
المجاميع : س ١ = ٣٩٩	س ٢ = ٨٦٤	س ٣ = ٤٨٧
المتوسطات س ١ = ١٧,٣٤٧	س ٢ = ٣٨,٤٣٤	س ٣ = ٢١,١٧٣
معاملات الارتباط س ١ = ٠,٢٠٧	س ٢ = ٠,٢٤٨	س ٣ = ٠,١٠٤
التباينات الفردية ع ١ = ٣٠,٨٣٥	ع ٢ = ١٣٨,٠٧١	ع ٣ = ٦٩,٧٩٥
التباينات المشتركة ع ٢ = ٢١٢	ع ٣ = ١١,٥٤٨	ع ٣ = ١٠,٢٩٢
١٣,٥٤٤		

جدول ٦

يوضح تحليل التباين متعدد المتغيرات لافراد العينة اقل من (٢٥) (بدون الجذر التربيعي)

مصدر التباين	م م	درجات الحرية	م م م	ف

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

٠,٠٢٤٥٩١٣	٢٥,٧٤١٥٨	٢	٥١,٤٨٣١٦	المتغير
	٢٠٩٦,٤٥٦	٢٢	٤٦١٢٢,٠٣	الافراد
	١٠٤٦,٧٦٦	٤٤	٤٦٠٥٨,١٥	التفاعل
	-----	٦٨	١١٥,٣٦٩٩	الكلي

١. ب / في حالة حجم العينة اقل من (٢٥) فرداً ، وقبل التدخل بجذر البيانات
تربيعياً قام الباحث باختيار تجانس ولا تجانس التباينات الفردية والمشتركة وذلك من
خلال المصفوفة ص :

٠,٢٠٠٤٧٩٤	١,١٠٨٣٧٩٥	٠,٥٩٤١٢٨٨	ص =
٠,٠٨٩٩٨٩٣	١,٢٧٩٢٧٥	٠,١٠٨٣٧٩٥	
٠,٩٠٣٦٨٧٤	٠,٠٨٩٩٨٩٣	٠,٢٠٠٤٧٩٤	
ص = ٠,٦٢٤١٧١			

وكذلك المصفوفة ص والتي يعبر عنها بالشكل التالي :

ب	ب	أ	ص
ب	أ	ب	
أ	ب	ب	

$$\frac{ع^2_1 + ع^2_2 + ع^2_3}{ع^2_{12} + ع^2_{13} + ع^2_{23}} = \text{حيث أ}$$

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
 أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ب = ٣			
٠,١٣٢٩٤٩٤	٠,١٣٢٩٤٩٤	٠,٩٢٥٨٩٧٠	∴ ص =
٠,١٣٢٩٤٩٤	٠,٩٢٥٨٩٧٠	٠,١٣٢٩٤٩٤	
٠,٩٢٥٨٩٧٠	٠,١٣٢٩٤٩٤	٠,١٣٢٩٤٩٤	

$$\text{ص} = ٠,٧٤٩٣٦٠٦$$

ومنه نجد قيمة (ب)

$$\text{حيث ب} = (١ - \text{ص})$$

$$\text{حيث م} = - \left(\frac{\text{ص}}{١ - \text{ص}} \right) \text{ك}$$

ص

$$\text{ك} (١ + \text{ك})^٢ (٣ - \text{ك})$$

$$٦ (١ - \text{ك}) (١ - \text{ك}) (١ - \text{ك} + \text{ك} - ٤)$$

$$\text{حيث ن} = (\text{حجم العينة} = ٢٣)$$

$$\text{ك} (\text{عدد العينات} = ٣)$$

∴ ب = ٣,٧٤٥٨٠٥ وهو احصائي يمثل احد قيم كاي تربيع ، ونظراً لكون

القيمة المستخرجة دالة احصائياً بدرجات حرية عددها (ك_٢ + ك - ١) / ٢ . وهذا

يدل على عدم تجانس التباينات الفردية والمشتركة لذلك لا يمكن للباحث بالاستمرار

باجراءات تحليل التباين الا بعد التدخل باحد هذه الطرق :

- التحويل اللوغارتمي

- تحويل الجذر التربيعي

- التحويل الزاوي

- التحويل العكسي

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

وقام الباحث باستخدام طريقة تحويل الجذر التربيعي للبيانات الخام التي حصل عليها من الافراد ، فكانت التباينات المشتركة والفردية كما في الجدول (٧).

جدول ٧

البيانات الاحصائية لافراد العينة اقل من (٢٥) فرداً على متغيرات البحث (بالجذر التربيعي)

اللامنطقية	التصلب	الانرجسية
التباينات الفردية ع ^{١٢} = ٠,٥٩٤	ع ^{٢٢} = ١,٢٧٩	ع ^{٣٢} = ٠,٩٠٣
التباينات المشتركة ع ^{٢١} = ٠,١٠٨	ع ^{٣١} = ٠,٢٠٠	ع ^{٣٢} = ٠,٠٨٩

وبعد التدخل يستطيع الباحث من اكمال عملية تحليل التباين كما في الجدول (٨)

جدول ٨

يوضح تحليل التباين متعدد المتغيرات لافراد العينة اقل من (٢٥) (بالجذر التربيعي)

مصدر التباين	م م	درجات الحرية	م م م	ف
المتغير	٥١,٤٨٣١٦	٢	٢٥,٧٤١٥٨	

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....

..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

٣١,٠٤٧٤٥	١,٢٤٥٧٣٣	٢٢	٢٧,٤٠٦١٣	الافراد
	٠,٨٢٩١٠٤٤	٢٤	٣٦,٤٨٠٥٩	التفاعل
	-----	٦٨	١١٥,٣٦٩٩	الكلي

واستناداً الى ما سبق يظهر وجود اختلاف في قيمة الاختبار الاحصائي (F) المحسوب والذي تساوي (٣١,٠٤٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي (٣,٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٠, ٥٢) .

ويظهر من خلال الحالتين (ب.١, ب.٢) اختلاف كبير من حيث قيمة الاختبار الاحصائي (F) في حالة تجانس التباينات وعدم تجانس التباينات في قيمة (F) وبالتالي تجانس التباين وعدم تجانسه كاحد افتراضات تحليل التباين يؤثر .

وفي حالة عدم تحقيق شرط تجانس التباين في حالة العينات القصدية - على الاقل في البحث الحالي - فان تحليل التباين الاعتيادي صحيح . ولكن الخطأ الناتج من استخدامه يكون كبيراً ولحل هذه المشكلة اقترحت طرق عدة يمكن استخدام تحليل التباين في حالة عدم تجانس التباين للمجتمعات - غير التدخل في البيانات ومن هذه الطرق :

- طريقة Welch .
- طريقة James .
- طريقة F المعدلة .
- طريقة Pratt . (Pratt , 1964 : P.664-680)
- كما ان هناك طرق عدة تستخدم في اختبار التجانس منها :
- طريقة Bartlett .
- طريقة Gchram .
- طريقة Fuax .

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ويرى الباحث ان نتائج البحث الحالي يجب ان تاخذ وفقاً لحدود البحث من حيث عدد العينة ونوع الاختبارات والمقاييس المستخدمة وخصائصها السيكومترية ، لذا يقترح الباحث اجراء المزيد من الدراسات على اعداد من العينات اكبر ومقاييس اخرى .
كما ان تباين النتائج في البحوث النفسية يدعو الباحثين الى ضرورة التحقق من افتراضات الاختبارات الاحصائية ومدى توفرها في بيانات البحوث التي تجمع من العينات قبل الدخول بالمعالجة الاحصائية . لان وجود اخطاء في الاختبارات الاحصائية مع وجود اخطاء اخرى في العينات واختيارها ، وكذلك في الاختبارات والمقاييس المستخدمة تجعل من نتائج الموضوع الواحد الذي يدرس من اكثر من باحث متضاربة . وبالتالي عدم امكانية تأسيس نظري دقيق وواضح للمتغيرات النفسية ، وكذلك ضعف القدرة على توجيه التربية والتنشئة آليا باتجاه ذي اساس واضح ومحدد .

المصادر

- أن مايرز (١٩٩٠) : علم النفس التجريبي ، ترجمة الدكتور خليل ابراهيم البياتي ، جامعة بغداد، وزارة التعلم العالي والبحث العلمي .

- الريحاني ، سليمان (١٩٨٧) : الافكار اللاعقلانية عند الاردنيين والامريكين ، دراسة عبر ثقافية لنظرية اليبس في العلاج العقلي العاطفي ، مجلة ودراسات ، مجلد ١٤ .
- سويف ، مصطفى (١٩٧٠) : الاسبس النفسية للتكامل الاجتماعي ، القاهرة ، دار المعارف ، الطبعة الثالثة .
- عيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٩) : الاحصاء السيكوجي التطبيقي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت .
- الغريب ، رمزية (١٩٨٥) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- المشهداني ، محمود حسن ، المشهداني ، كمال علوان (١٩٨٩) : تصميم وتحليل التجارب ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بيت الحكمة .
- Allen , L.Edwards , statistical Analysis fourth edition , Holt , Rinehart & Winston , ING , USA , 1974 .
- Lothar ,S., Applied statisties , Ahand book of techniques , Springer – verlag Co. New York , 1984 .
- Myers , Terome L. , Fundementals of Fxperimen Design Third edition , Allyn & Bacon , ING , Boston , 1971.
- Pratt , T.W., Rolaustness of some procedures for the two sample location problem , JASA , Vol . 59 , PP. 665-680 , 1964 .
- Shapiro ,S.S. & Wilk M.B. , Anauanalysis of Varaince test for normality , Biowthrika , Vol , 52 , 1966 .

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

- Winer , B.J. , Statical principles in Experimental Design , second edition , MC , Graw Hill Company , New York , 1971 .

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ملحق (١) اختبار اللاعقلانية

بين يديك قائمة تحتوي مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن افكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض او يرفضها بشكل مطلق . الرجاء قراءة كل من تلك ووضع اشارة (✓) تحت البديل الموجود امام الذي تراه مناسباً :

ت	الفقرة	نعم	لا
١	أؤمن بان كل شخص يسعى دائماً لتحقيق اهدافه باقصى ما يمكن من الكمال.		
٢	لا أستطيع ان اقبل نتائج اعمال غير ما متوقعة .		
٣	افضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها.		
٤	من المؤسف ان يكون الانسان تابعاً للآخرين ومعتمداً عليهم.		
٥	أؤمن بان ماضي الانسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.		
٦	اعتقد ان السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات.		
٧	افضل الاعتماد على نفسي في كثير من الامور رغم امكانية الفشل .		
٨	لا يمكن للفرد ان يتخلص من تأثير الماضي حتى وان حاول ذلك.		
٩	اشعر باضطراب شديد حين افشل في ايجاد الحل الذي اعتبره حلاً.		

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
 أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ت	الفقرة	نعم	لا
١٠	بعض الناس طبيعتهم مكونة من الشر والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم.		
١١	أوافق بأن الحظ يلعب دوراً كبيراً في مشكلات الناس وتعاستهم.		
١٢	يجب ان يكون الشخص حذراً ويقظاً من امكانية حدوث المخاطر.		
١٣	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما استطيع بدلاً من تجنبها والابتعاد عنها.		
١٤	ارفض ان اكون خاضعاً لتأثير الماضي.		
١٥	افضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وان كانت سبباً في رفض الآخرين لي.		
١٦	لا اتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسيء اليهم.		
١٧	أؤمن بأن كل ما يتمنى المرء يدركه.		
١٨	يسرني ان اواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.		

١٩	من الصعب على الرجل ان يكون تابعاً للمرأة.		

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
 أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

٢٠	من المنطق ان يفكر الفرد في اكثر من حل المشكلات وان يصل بما هو عملي وممكن بدلاً من الاصرار على البحث عما يعتبره حلاً مثالياً.		
٢١	ارفض التعامل مع الجنس الاخر على اساس المساواة.		
٢٢	يجب ان يقبل الانسان بالامر الواقع اذ لم يكن قادراً على تغييره.		
٢٣	أوئمن بان كل شخص قادر على تحقيق سعادته لنفسه .		
٢٤	يجب ان لا يسمح الشخص لمشكلات الاخرين ان تمنعه من الشعور بالسعادة.		
٢٥	ان الشخص الذي لا يكون جدياً ورسمياً في تعامله مع الاخرين لا يستحق احترامهم.		
٢٦	الخوف دائماً من ان تسير الامور على غير ما اريد.		
٢٧	افضل الاعتماد على نفسي في كثير من الامور رغم من امكانية الفشل فيها .		

ملحق (٢) اختبار الصداقة

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

فيما يلي قائمة لصفات تتوافر في بعض الاشخاص ، المرجو ترتيب هذه الصفات بوضع
احدى العلامات التالية امام كل صفة

٢+ الصفات التي لابد من توفرها لقيام الصداقة .

١+ الصفات التي ارغب في توفرها لقيام الصداقة .

١- الصفات التي تهمني في حكمي على من اصادق .

١- الصفات التي يحسن الا توجد ، لكنها على كل حالة محتملة .

٢- الصفات التي يجب الا توجد ، اذا وجدت فلا يمكن قيام الصداقة .

ت	الصفة	ت	الصفة	ت	الصفة	ت	الصفة
١	الصراحة	١٧	الذكاء معادل لذكائك	٣٣	الذكاء يفوق ذكاؤك	٤٩	الذكاء دون ذكاؤك
٢	حب الغير	١٨	الخبرة بشؤون الحياة العملية	٣٤	الجد في الحياة	٥٠	حب السيطرة
٣	التعاون	١٩	الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية	٣٥	حب العزلة	٥١	الكبرياء
٤	التسامح	٢٠	الاخذ بالاراء التقدمية في الحياة	٣٦	الاعتداد بالكرامة	٥٢	الجهل
٥	الاخلاص	٢١	التشبث بالرأي	٣٧	الانصراف عن التفكير في المشاكل الاجتماعية	٥٣	الثثرة
٦	الاخذ بالاراء الرجعية في الحياة	٢٢	الغرور	٣٨	حسن السمعة	٥٤	الحقد
٧	حسن التصرف	٢٣	المستوى المادي اعلى	٣٩	المستوى المادي	٥٥	المستوى الاجتماعي

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....

..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ت	الصفة	ت	الصفة	ت	الصفة	ت	الصفة
			من مستواك		دون مستواك		اعلى من مستواك
٨	الاهتمام بالثقافة	٢٤	عدم الميل الى المرح	٤٠	ضيق الافق	٥٦	سوء السمعة
٩	سعة الافق	٢٥	الانتهازية او الوصلية	٤١	الشخصية الجذابة	٥٧	كثرة النقد لمواقفك
١٠	الاهتمام بالمسائل السياسية	٢٦	مستوى اخلاقي رفيع	٤٢	البخل	٥٨	العمر مساو لعمرك
١١	الاستقلال بالرأي	٢٧	الكذب	٤٣	الجبن	٥٩	التهكم دائماً
١٢	الطيبة	٢٨	المستوى الاجتماعي معادل لمستواك	٤٤	الانانية	٦٠	عدم المشاركة في اهتمامك
١٣	المرح	٢٩	اهل للثقة	٤٥	التشاؤم	٦١	سوء التصرف
١٤	الوفاء	٣٠	الكرم	٤٦	عدم احترام الشخص لنفسه	٦٢	قبح المنظر
١٥	النظافة	٣١	الشجاعة	٤٧	الانصراف عن التفكير في المسائل الدينية	٦٣	المستوى الاجتماعي دون مستواك
١٦	الاهتمام بالمسائل الدينية	٣٢	الاتزان	٤٨	قلة الذوق	٦٤	الاتحلال الخلقي

ت	الصفة	ت	الصفة	ت	الصفة
٦٥	النفاق	٦٧	التشابه في العقيدة الدينية	٦٩	التشابه في الرأي السياسي

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
..... أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

٦٦	اصغر منك سناً	٦٨	عدم احترام الآخرين	٧٠	المستوى المادي معادل لمستواك

ملحق (٣) قائمة الشخصية النرجسية

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تعبر عن افكار واتجاهات ، ارجو قراءة كل ما فيها ووضع اشارة (✓) تحت البديل الموجود امام العبارات والذي تراه مناسباً :

ت	الفقرة	نعم	لا
١	انا ارى نفسي قائداً جيداً		
٢	انا ارغب بان يشار الي بانني قائد		
٣	انا ارغب حقاً ان اكون موضع الاهتمام		
٤	انا ارغب بامتلاك السلطة على الآخرين		
٥	انا ارغب بان اوصف بقوة الشخصية		
٦	انا لدي موهبة طبيعية بالتأثير على الآخرين		
٧	انا احب بان اكون موضع الانتباه		
٨	انا صارم (حازم)		
٩	الناس انما يدركون (يعرفون) سلطتي		
١٠	انا احب النظر الى جسمي		
١١	انا احب النظر الى نفسي في المراة		
١٢	انا شخص غير عادي		
١٣	انا احب ان استعرض جسمي		
١٤	انا عندي ذوق فيما يتعلق بالجمال		
١٥	انا اعتقد بانني ذو خصوصية		
١٦	انا احب ان اكون ممتدحاً		
١٧	انا في اتجاهي لافتي شخصاً ذو شأن		
١٨	انا اعرف بانني جيد لان جميع الناس يخبرونني الشيء نفسه		

إفترض تجانس . لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات.....
 أ.م.د. ناجي محمود ناجي النواب

ت	الفقرة	نعم	لا
١٩	الكل يتلهفون لسماع اخباري		
٢٠	انا باستطاعتي ان اجعل كل شخص يصدق أي شيء		
٢١	انا ولدت لكون قائداً		
٢٢	انا اقرا الناس ككتاب		
٢٣	انا عادة مسيطر في كل حوار		
٢٤	انا ميال الى الافتخار عندما تسنح لي الفرصة		
٢٥	بامكان الناس ان يتعلموا اشياء عظيمة من خلالي		
٢٦	انا دائماً اعرف ما افعل		
٢٧	انا دائماً استطيع اخراج نفسي من أي مازق		
٢٨	التفوق شيء ولد معي		
٢٩	انا غالباً افعل أي شيء بجرأة		
٣٠	انا اتوقع التعامل الكبير من الآخرين		
٣١	انا حسود للآخرين سعيدي الحظ		
٣٢	انا اصر على نيل الاحترام الذي استحقه		
٣٣	انا لن اكون مقتنعاً حتى احصل على الذي استحقه		
٣٤	انا عندي ارادة قوية للسيطرة		
٣٥	انا استاء عندما لا يلاحظ الآخرين كيف ابدو عند خروجي اليهم		
٣٦	انا اجد سهولة في التأثير على الآخرين		
٣٧	انا اكثر قدرة من الآخرين		

دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس
والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة
الملاوية في جامعة العلوم الماليزية

أ.م.د. نمير حسن

الملخص. ان الغرض من هذه الدراسة هو قياس الفروق في موقع ضبط نفوذ الآخرين لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية على وفق متغيري الجنس والعرق الذي ينتمي اليه الطالب. وقد شارك ١٨٠ طالباً وطالبة في هذه الدراسة (٨٨ ذكراً و ٩٢ انثى يمثل الطلبة العرب منهم 34 مشاركاً، والسود 23 مشاركاً، والبيض 65 مشاركاً، و58 مشاركاً من اعراق مختلفة)، وقد استعمل في هذه الدراسة مقياس ضبط نفوذ الآخرين الذي طوره Levenson في العام ١٩٧٢، واستعمل تحليل التباين الثنائي لتحليل البيانات، وأشارت النتائج الى معنوية المتغيرين الرئيسيين وهما الجنس والعرق، في حين ان التفاعل بين هذين المتغيرين الديمغرافيين لم يكن معنوياً.

المشكلة وأهمية البحث

إن الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز والذي يشير اليه غالباً موقع الضبط Locus of Control يعد من المتغيرات الأكثر دراسة منذ ستينات القرن العشرين (Lefcourt, 1981). ويشير Rotter (1990) الى دراسة توقع التعزيز في ميادين علمية عديدة ومتنوعة مثل العلوم السياسية، والصحة العامة، واختبار تأثير الفروق الفردية، كما بُحِثَ في مجتمعات مختلفة وترجم مقياس روتر المطور لدراسة هذا المفهوم الى لغات عديدة، وان نسبة البحوث المنجزة في هذا المتغير كانت ولاتزال تمثل النسب نفسها منذ ان بدأت لأول مرة.

إن أول مقياس لموقع الضبط طور بناءً على مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي كان في أطروحتي دكتوراه في جامعة ولاية اوهايو في الولايات المتحدة الاميركية، حيث طور Phares في العام ١٩٥٥ مقياساً مختصراً يضم ٢٦ فقرة نصفها ذات توجه خارجي والنصف الآخر ذو توجه داخلي، ثم وسعه ونقحه James ليضم ٦٠ فقرة في العام ١٩٥٧، حيث سمي James-Phares Locus of Control Scale ، والذي اصبح المصدر الرئيس لمقياس Rotter's I-E الذي طور لاحقاً (Lefcourt, 1981).

وبعد حوالي أكثر من عقد من الزمان على ظهور نظرية التعلم الاجتماعي في العام ١٩٥٤، طور روتر مقياس موقع الضبط الاشهر I-E ذا ٢٣ فقرة، و ٦ فقرات ثانوية Filler (Rotter, 1966)، حيث عُد هذا المقياس وسيلة لاجراء بحوث هائلة في مجال توقع التعزيز، ولكن بحوث التحليل العاملي اللاحقة للمقياس اثبتت ان الضبط الخارجي في المقياس كان موضع تساؤل وشك، وكانت دراسة Hersch and Scheibe (1967) من الدراسات الاولى التي طرحت مشكلة التساؤل حول مدى التفاوت في اجابات المشاركين الذين صنفوا على انهم خارجيون موازنة بالذين صنفوا على انهم داخليون. وان دراسات لاحقة سلطت الضوء على الحاجة لرؤية متعددة الابعاد لهذا المفهوم (Collins, 1974). وبناءً على الدراسات العاملة اللاحقة على مقياس روتر كما سبق ان اشرنا والخبرات الذاتية، طورت Levenson (1972) المشار اليه في Levenson (١٩٨١) مقياس لموقع الضبط متعدد الابعاد تضمن ثلاثة مقاييس فرعية للضبط الداخلي Internal ، وضبط نفوذ الآخرين Powerful ، وothers ، وضبط الصدفة Chance ويكتب اختصاراً I, P, and C Scales. وان المقياسين الآخرين يمثلان الضبط الخارجي، حيث يمثل كل واحد منهما مقياساً فرعياً لنوع معين من التوقعات وسلوكاً مرتبطاً به يختلف عن النوع الاخر. لقد اشارت

ليفنسون ان خبراتها الذاتية والدراسات المتعمقة التي جرت، بينت ان الآخرين من ذوي النفوذ يمتلكون قوة في سببية الاحداث في الحياة، وهي اقرت هذا التأثير في الآخرين من ذوي النفوذ على الرغم من انها تعيش في العالم الغربي الذي يركز على الانجاز الفردي المتحرر ودور الكائن الانساني في تحديد انجازه (Levenson, 1973)، في حين ان مجتمعاتنا الشرقية ولاسيما العربية تعطي للاخر المتمثل بالوالدين والمعلم والرموز الدينية والعائلة دوراً مؤثراً في القرارات التي يتخذها الفرد (Mohammad, 2002).

إن الدراسات اشارت الى تأثير متغيرات ديمغرافية في موقع الضبط، حيث اشارت دراسة Levenson (1981) الى ان الرجال يتوقعون ان الآخرين من ذوي النفوذ يسيطرون على حياتهم، في حين ان دراسة Mahler (1974) اشارت الى ان النساء اليابانيات متأثرات بنفوذ الآخرين اكثر من تأثير نفوذ الآخرين على الرجال اليابانيين، في حين ان بعض الدراسات لم تجد فروقاً معنوية في توقع سيطرة نفوذ الآخرين في حياتهم على وفق متغير الجنس (Kramen & Nispel; Zukotynski & Levenson, cited in Levenson, 1981). وفيما يتعلق بالعرق، اشارت دراسة Garsia & Levenson (1975) الى وجود فروق معنوية بين الطلبة البيض والسود (٨٤ طالباً ابيض، ١١٠ طلاب سود)، حيث سجل الطلبة السود درجات اعلى من البيض في سيطرة نفوذ الآخرين على حياتهم، وظهرت نتائج دراسة Shearer and Moore الى وجود فروق معنوية بين الاعراق Races المختلفة، حيث سجل افراد العينة من اصول لاتينية تأثراً عالياً في نفوذ الآخرين على حياتهم اكثر من البيض (cited in Levenson, 1981)، في حين لم تجد دراسة Hall, Joesting, and Woods (1977) اية فروق معنوية بين الطلبة من ذوي الاصول البيضاء والسوداء في توقع ضبط نفوذ الآخرين.

أهداف الدراسة

ان اهداف هذه الدراسة هو الاجابة عن الاسئلة الاتية:

١. هل جنس الطالب يؤثر في توقعه لموقع ضبط نفوذ الآخرين عليه؟
٢. هل عرق الطالب يؤثر في توقعه لموقع ضبط نفوذ الآخرين عليه؟
٣. هل توجد فروق في الجنس في موقع ضبط نفوذ الآخرين بدلالة عرق الطالب؟

حدود الدراسة

الطلبة الاجانب الدارسين وطلبة برنامج التبادل الثقافي في جامعة العلوم الماليزية المنتظمين في دورات تعلم اللغة الملاوية للعامين ٢٠٠٩ و ٢٠١٠.

الاطار النظري

يشير Rotter (1982) الى ان نظرية التعلم الاجتماعي طورت بصورة رئيسة بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، وقدمت في سلسلة من الدراسات المنسوخة والمعدلة حيث نوقشت تلك الدراسات بصورة معمقة مع مجموعة موسعة من طلبة الدراسات العليا، وقدمت مجموعة من رسائل الماجستير واطاريج الدكتوراه معتمدة على الفرضيات الاساسية للنظرية التي بدأت في العام ١٩٤٦ ونشر العمل متكاملًا في العام ١٩٥٤ في كتاب روتر المعنون "التعلم الاجتماعي وعلم النفس الاكلينيكي"، وعلى الرغم من التعديلات والتنقيحات التي جرت على النظرية من ذلك الحين، الا ان التركيز الاساسي كان تطبيق النظرية على مشكلات في علم النفس الاكلينيكي والشخصية والاجتماعي.

ان النظرية بحد ذاتها ليست من بنات افكار روتر بصورة مطلقة، وانما هي محاولة لتركيب المعرفة المتوافرة في حينها وتفسير ما سبق من تلك المعرفة، وان المؤثر الرئيس لهذه النظرية يعود الى ألفريد أدلر حيث يشير Rotter (1966) الى ان الدور الكبير الذي لعبه أدلر في تفكيره كان متعلقاً بالطبيعة الانسانية، كما كان هناك دور

فاعل لكيرت ليفين وكلاارك هل، وعلى الرغم من الدور الكبير الذي لعبه هؤلاء العلماء في مسيرة روتر العلمية، إلا أنه يرى أن هناك اغفلاً للمقومات الضرورية لتصوير التأثير الكبير للخبرات الماضية بطريقة يمكن أن تفسر وتتنبأ بالسلوك، وأن الغاية الأهم لاسهام العلماء في علم النفس من وجهة نظر روتر هي ماذا فعل كل عالم لكي يسهم في ايجاد نظرية معقولة تستطيع ان تصف السلوك الانساني في بيئات معقدة. إن الرغبة في اخذ مفاهيم نفسية من مصادر عديدة لم يكن مفاجئاً في وقت اتسم بالامبريالية النظرية في النصف الثاني من القرن العشرين، علماً أن قسماً ممن ممارس المهنة يومئذٍ كان من الشخصيات الضعيفة، واثرت تساؤلات مثل هل النظرة الكلية في علم النفس افضل أو النظرة الجزئية المتنافرة؟ وهل التفسير الادراكي افضل من مدخل التعلم؟ وهل التفسير المعرفي افضل من السلوكي؟ علماً أن المنظرين الذين يتبنون وجهة نظر معينة يجادلون أو لايعترفون أو ينتقصون من قدر البيانات والاستنتاجات التي تدعم وجهة النظر البديلة (Rotter, 1982). ويشير Rotter (1975) الى أنه بالامكان مناقشة هذه المشكلات بطريقة ذكية عندما تتضح جوانب السلوك التي يمكن ان تركز على التنبؤ، وهو يشير الى ان المدخل المعرفي له قيمة قليلة في التنبؤ بسلوك الفردان، وأن المدارس او النظريات التي لاتأخذ بعين الاعتبار حقيقة الكائنات الانسانية هي كائنات مفكرة وتعمم بناءً على الدلالات، ومدفوعة بالاهداف الاجتماعية وتقوى بالتعزيز الاجتماعي فهي تحد بصورة كبيرة من تفسيراتها أو قوة التنبؤ لديها. ومن جانب اخر، فان دعم ومناصرة التوجه المعرفي له مخاطر في اجرائية مفاهيمها ومع ذلك فان بالامكان تخطي ذلك؛ لذلك فان اية نظرية لها مدى من الاشياء الملائمة التي نستطيع ان نقول انها محددات Limitations، وان ايجاد اية نظرية يجب ان تختبر ضد محكات هي لماذا صممت النظرية لكي تفسر أو تتنبأ (Rotter, 1982).

يشير Rotter (1982) في معرض تعليقه على نشوء وتطور نظرية التعلم الاجتماعي الى ان الصياغات الاولى للنظرية كانت محاولة لدمج الاتجاهين الحديثين في وقتها في علم النفس الاميركي وهما نظريات المثير-الاستجابة أو نظريات التعزيز من جانب والنظريات المعرفية أو نظريات المجال من جانب اخر، وان نظرية التعلم الاجتماعي تتضمن كلا البنى السلوكية والبنى الداخلية أو الذاتية، ولكن النظرية تتطلب انجاز الشخص والاجراءات غير المباشرة لقياس البنى الذاتية، وبالنتيجة فان تطور هذه النظرية اهتم منذ البداية بمشكلات القياس. إن هذه النظرية في الشخصية تضمنت كلاً من نظرية الاجراء Process Theory (هي نظرية اكتساب وتغيير ماهو متعلم من خصائص الشخصية وهي ذات ثبات نسبي)، ونظرية المحتوى Content Theory (نمط وصفي للفروق الفردية)، حيث ان النظرية الاجرائية ضرورية لدراسة تأثير الخبرات الجديدة وتطبيق قوانين عامة على الافراد، في حين ان نظرية المحتوى أو الوصف ضرورية لانجاز النشاط من خلال ربط خبرة فرد معين مع حالة فرد اخر مشابه له في بعض الجوانب، ولكي يتم وصف تأثير الخبرة بمصطلحات اوسع، وعلى اية حال، فان نظرية المحتوى تكون مفيدة في حال انها اقترانها بطرق مفيدة في القياس وتكون متسقة مع نظرية الاجراء (Rotter, 1966).

إن الانتشار الكبير في ادبيات البحث النفسي لمفهوم موقع الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز والمعروف بموقع الضبط جاء بعد نشر روتر لرسالته العلمية Monograph في العام ١٩٦٦. ويشير Rotter (1975) الى ان بعض الباحثين يعتقد مخطئاً ان مفهوم الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز يمثل المفهوم الرئيس أو الاساسي في نظرية التعلم الاجتماعي، في حين ان الاهتمام بهذا المتغير من وجهة نظر روتر جاء بسبب الملاحظات المتواصلة التي تتزايد وتتناقص حول التوقعات التي تتبع التعزيز، حيث تبدو انها تتسع بصورة منتظمة معتمدة على طبيعة

الموقف وكذلك بوصفها خصائص متناغمة للشخص الذي تم تعزيزه، وبكلمة أخرى ان الاهتمام بالمتغير الذي ربما يصحح اويساعدنا في تشذيب امكانياتنا على التنبؤ حول كيفية تغير التوقعات بناءً على التعزيزات، وان طبيعة التعزيز نفسه سواء كان ايجابياً ام سلبياً، والتاريخ الماضي، والتعاقب، ونمطية مثل هذا التعزيز، وكذلك القيمة المتعلقة بهذا المعزز يعد كل ذلك بوضوح عاملاً حاسماً في تحديد السلوك.

ان مفهوم موقع الضبط عرف على انه "عندما يدرك الفرد ان التعزيز الذي يتبع عملاً قام به غير معتمد على عمله هو، اذن فانه في ثقافتنا يدرك بصورة نمطية على ان هذا العمل جاء نتيجة الحظ، أو الصدفة، أو القدر، أو تحت سيطرة نفوذ الآخرين، أو لايمكن التنبؤ بذلك بسبب التعقيد الكبير للقوى المحيطة بذلك الشخص، وعندما يدرك الشخص الحدث على انه يعتمد على سلوكه الشخصي أو على خصائصه الشخصية، فنحن نسمي ذلك الاعتقاد بالضبط الداخلي.

" (Rotter, 1966, p.1)

واستناداً الى Garfield (1978) انه في خلال الفترة من ١٩٦٩ الى ١٩٧٧ تم نشر حوالي ١٣٤٥ موضوع حول مفهوم موقع الضبط في ادبيات العلوم الاجتماعية، وان هذا العدد من الاصدارات لايمثل المقالات الاكثر نشرًا في تلك الفترة حسب، بل انها تعادل أكثر من ضعف اي مفهوم اخر نشر في تلك الفترة. ويشير Rotter (1982) الى ان الرسالة العلمية التي نشرت في العام ١٩٦٦ حول تعميم التوقعات والتي تضمنت مقياس I-E تعد مهمة جداً من حيث محتواها والتأثير الذي تركته في ميدان العلوم الاجتماعية، وان هذه المقالة هي تحليل لعمل بدأ قبل ذلك بعدة سنوات، حيث بدأ أولاً كجزء من مشروع لطلبة الدراسات العليا، وبعدها كان مشروعاً لمدة اربعة اعوام بدعم من مكتب القوة الجوية للبحث العلمي في الولايات المتحدة الاميركية، وكذلك فان اطروحة Phares في العام ١٩٥٥، واطروحة James في العام ١٩٥٧ في

جامعة ولاية اوهايو كانت بداية مهمة وفعالة في تكوين الاختبار وجمع البيانات الاساسية، وكذلك دور فعال لزميلين ومساعدتي باحث لمنحة بحثية هما Shepherd Liverant و Melvin Seeman ادى الى تصور مهم وكذلك اسهام امبريقي، وان اختبار الشخصية ذي الاجابة القسرية I-E الذي قدم في الرسالة العلمية يعد التنقيح الخامس لاختبار ظهر اولاً في اطروحة Phares وثُقح في اطروحة James، ومن ثم فان الاختبار نقح ثلاث مرات على اساس البيانات الامبريقية التراكمية، وعلى اية حال، فانه في الوقت الذي نشر فيه هذا الاختبار كان المجتمع الاميركي يستشعر تأثير حرب فيتنام، وثورة الطلبة، والشغب المدني والتدمير.

ويشير Rotter (1966) الى ان دور التعزيز، أو المكافأة، أو الارضاء تم الاعتراف به على المستوى العالمي بين طلبة العلوم الانسانية بوصفه عاملاً حاسماً في اكتساب واداء المهارات والمعارف، وعلى اية حال، فان الحدث الذي يدرك على انه مكافأة أو تعزيز ربما يدرك بصورة مختلفة عند شخص آخر، وان احد محددات رد الفعل هذا هو ادراك الفرد على ان المكافأة اللاحقة على انها تعتمد على سلوكه هو مقابل الدرجة التي يشعر فيها على ان المكافأة مسيطر عليها من قوى خارجة عن الفرد ومن الممكن أن تحدث بصورة مستقلة عن عمله.

وكما سبق ان اشرنا، فان مقياس روتر يعد المقياس الاوسع استعمالاً لقياس توقع التعزيز، وهو مقياس احادي البعد يقسم الافراد وفقاً للمقياس الى خارجيين أو داخليين. ان الرؤية المتعددة الابعاد لموقع الضبط طورته ليفنسون في العام ١٩٧٢ بناءً على الخبرة الذاتية، ودراسات التحليل العاملي التي جرت على مقياس روتر، حيث تشير Levenson (1981) الى ان الرؤية متعددة الابعاد تميز بين نوعين من من التوجهات الخارجية هما الاعتقاد بالطبيعة الاساسية غير المقدرة والعشوائية للعالم، مع توقع ان الآخرين ذوو النفوذ يمتلكون السيطرة على الفرد، وانه من المقنع جداً ان الفرد

الذي يعتقد ان الآخرين من ذوي النفوذ يمتلكون السيطرة عليه ربما يدرك بصورة كافية ومنظمة اعمال ذوي النفوذ هؤلاء هي السبب في التعزيز، في الوقت نفسه يستطيع هذا الفرد الحصول على التعزيز من خلال الافعال المتجهة نحو هدف، كذلك فان الشخص الذي يعتقد بسيطرة الصدفة في حياته ربما يختلف معرفياً وسلوكياً عن الشخص الذي يشعر بنقص في الضبط الذاتي، وان جذور التفكير المنطقي لدى ليفنسون جاء من خلال رضوخها لقوانين ادارية مرت بها في سنوات سابقة اثرت في حياتها واستنزفت سنة دراسية من مسيرتها العلمية بسبب تصلب اداري على حد قولها معتبرة ذلك التأثير لا يعد نقطة سيئة وضعفاً في تفكير وسلوك الفرد، أو انه شيء سيء وغير مرغوب فيه، ومن هذه النقطة الاساسية ودراسات التحليل العملي اللاحقة، تم صياغة مقياسها متعدد الابعاد I, P, and C Scales.

منهجية الدراسة

العينة. اختيرت عينة عشوائية قدرها ١٨٠ طالباً وطالبة من الطلبة الاجانب الملتحقين ببرنامج تعلم اللغة الملاوية الذي توفره جامعة العلوم الماليزية للطلبة النظاميين الدارسين في كليات الجامعة المختلفة فضلاً عن طلبة برنامج التبادل الثقافي. وقد اشتملت العينة على ٨٨ ذكراً و ٩٢ انثى يمثل الطلبة العرب منهم 34 مشاركاً، والسود 23 مشاركاً، والبيض 65 مشاركاً، و58 مشاركاً من اعراق مختلفة تمثل اعداداً متفاوتة وبلدان عديدة من قارة اسيا مثل تايلند والهند والصين والباكستان وايران واليابان وكوريا ومينمار، حيث وزع مساعد الباحث الاستثمارات على الطلبة في صفوفهم واسترجعت في اليوم اللاحق.

الاداة. ان الاداة المستعملة في هذه الدراسة هو المقياس الفرعي موقع ضبط نفوذ الآخرين والذي يتضمن ثماني فقرات، وهو واحد من ثلاثة مقاييس فرعية لقياس الضبط متعدد الابعاد المطور من ليفنسون لقياس توقع التعزيز (Levenson, 1981). وبسبب ان فقرات كل مقياس مختلفة في قياسها عن فقرات المقاييسين الآخرين وهما الضبط الداخلي وضبط الصدفة ولاغراض البحث الحالي اختير مقياس ضبط نفوذ الآخرين. ان بدائل الاجابة هي غير موافق بشدة- صفر الى موافق بشدة- ٥ على مقياس ليكرت السداسي. وان الدرجة العالية تشير الى ان الفرد يتوقع ان ذوي النفوذ يسيطرون على حياته، في حين ان الدرجة المنخفضة تشير الى ان الفرد لايتوقع ان ذوي النفوذ يسيطرون على حياته. وان التحليل العاملي اظهر ان المقياس يمثل بعداً واحداً، وان معامل الثبات في الدراسة الاصلية وباستعمل معامل الفا كرونباخ هو ٠,٨٢.

(Levenson, 1972 المشار اليه في Levenson, 1981).

ولاغراض هذه الدراسة، استخرجت الخصائص السيكمترية مع النسخة الاصلية نفسها لمقياس ليفنسون، واستعمل التحليل العاملي حيث نفذت عملية التحليل بطريقة تحليل المكونات الرئيسية Principle component analysis وتم تدوير المحاور بطريقة Kaiser's varimax rotation، وان جميع الفقرات المستخلصة كان تشبعها اكثر من ٠,٣، وان القيم المميزة Eignevalues كانت اعلى من ١، وان اختبار بارتلليت لقياس الارتباطات الداخلية هو ٣١٩,٣٥٨، في حين ان اختبار KMO لمدى ملائمة المعاينة كان ٠,٧٩٩. وكلاهما دال احصائياً، وان نتائج التحليل العاملي اظهرت ان سبعة من الفقرات الثماني تتشعب في العامل الاول وفقرة واحدة تتشعب بالعامل الثاني (انظر جدول ١) وان معامل الثبات الفا كرونباخ كان ٠,٧٨ (انظر ملحق ١).

دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية.....أ.م.د. د. نمير حسن

جدول ١: ملخص التحليل العاملي لمقياس موقع ضبط نفوذ الآخرين

الفقرة	1	2
١	.736	-.269
٢	.524	.347
٣	.728	.٠٦٩
٤	.671	.٠٧٩
٥	.679	.374
٦	.526	.334
٧	.3٤٩	.880
٨	.673	.354

النتائج ومناقشتها

للإجابة عن أهداف الدراسة وهي معرفة المتغيرات الرئيسة وهي جنس وعرق الطالب، تم أولاً وصف المتوسطات والانحرافات المعيارية لخلايا المجموعات المختلفة على وفق الجنس والعرق (انظر جدول ٢).

جدول ٢: الوصف الإحصائي للجنس والعرق لموقع ضبط نفوذ الآخرين

العرق	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
عربي	ذكر	15.67	9.29	21
	انثى	10.85	7.58	13
	الكلي	13.82	8.88	34

دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية.....أ.م.د. نمير حسن

العرق	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
اسود	ذكر	10.36	5.92	11
	انثى	7.75	7.14	12
	الكلي	9.00	6.57	23
ابيض	ذكر	12.72	6.78	32
	انثى	8.21	6.99	33
	الكلي	10.43	7.20	65
اخرين	ذكر	21.08	11.34	24
	انثى	16.56	9.20	34
	الكلي	18.43	10.29	58
الكلي	ذكر	15.41	9.44	88
	انثى	11.61	8.77	92
	الكلي	13.47	9.28	180

ولمعرفة تاثير المتغيرات الديمغرافية في اعلاه وتفاعلاتهما، استعمل تحليل التباين الثنائي (انظر جدول ٣)، حيث اشارت نتائج التحليل الى معنوية المتغيرات الرئيسية

دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية.....أ.م.د. نمير حسن

وهما الجنس والعرق، في حين ان التفاعل بين هذين المتغيرين ظهر انه غير ذي دلالة معنوية في موقع ضبط نفوذ الآخرين لدى افراد العينة المشاركة في هذه الدراسة. ان الهدف الاول في الدراسة الحالية هو اختبار مدى تاثير جنس الطالب في موقع ضبط نفوذ الآخرين الذي يتبناه، وطالما اشارت النتائج الى معنوية الجنس (النسبة الفائية= ٨,٩٥٨، المعنوية= ٠,٠٠٣)، فان ذلك يعني ان الطلبة الذكور (متوسط ١٥,٤١) يتوقعون ان الآخرين من ذوي النفوذ يسيطرون على حياتهم اكثر من الطلبة الاناث (متوسط ١١,٦١).

جدول ٣: تحليل التباين الثنائي للجنس والعرق في موقع ضبط نفوذ الآخرين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	المعنوية
الجنس	628.409	1	628.409	8.958	*.003
العرق	2646.589	3	882.196	12.576	*.000
الجنس * العرق	19.876	3	6.625	.094	.963
الخطأ	12065.354	172	70.147		
الكلية	48044.000	180			

ان الهدف الثاني في هذه الدراسة هو معرفة مدى تأثير العرق الذي ينتمي اليه الطالب في موقع ضبط نفوذ الآخرين عليه، حيث اشارت النتائج الى معنوية الفروق بين انواع الاعراق الاربعة المشاركة في هذه الدراسة (النسبة الفائية ١٢,٥٧٦، المعنوية= ٠,٠٠٠)، وطالما ان القياسات المتعلقة بهذا المتغير اكثر من اثنتين، استعمل اختبار شيفيه للقياسات المتعددة (انظر جدول ٤).

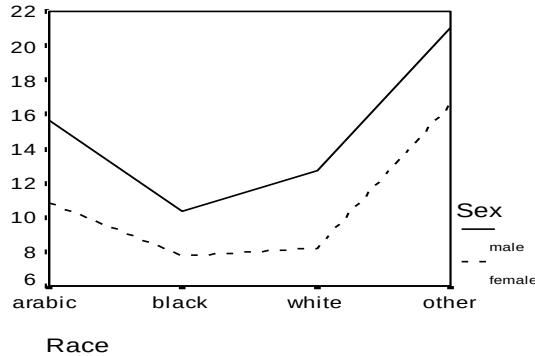
دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية.....أ.م.د. نمير حسن

وأخيراً، ان الهدف الثالث في هذه الدراسة هو معرفة تأثير تفاعل جنس المشارك والعرق الذي ينتمي اليه في توقع نفوذ الآخرين عليه، حيث اشارت النتائج الى ان التفاعل بين هذين المتغيرين غير معنوي (النسبة الفائية = ٠,٠٩٤، المعنوية = ٠,٩٦٣).

جدول ٤: اختبار شيفية للمقارنات المتعددة لموقع ضبط نفوذ الآخرين

العرق	العرق	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	المعنوية
عربي	اسود	4.82	2.26	.212
ابيض	ابيض	3.39	1.77	.304
آخرون	آخرون	-4.61	1.81	.094
اسود	عربي	-4.82	2.26	.212
ابيض	ابيض	-1.43	2.03	.920
آخرون	آخرون	-9.43	2.06	*.000
ابيض	عربي	-3.39	1.77	.304
اسود	اسود	1.43	2.03	.920
آخرون	آخرون	-8.00	1.51	*.000
آخرون	عربي	4.61	1.81	.094
اسود	اسود	9.43	2.06	*.000
ابيض	ابيض	8.00	1.51	*.000

ان الاهداف الثلاثة في هذه الدراسة والتي تمثل تاثير متغيرين ديمغرافيين هما الجنس والعرق وتفاعلهما في متغير شخصية هو موقع ضبط نفوذ الآخرين توضحت من خلال النتائج الاحصائي فضلاً عن الرسم البياني (انظر شكل ١).



شكل ١

تاثير متغيري الجنس والعرق في موقع ضبط نفوذ الآخرين لدى عينة الدراسة ومن خلال النتائج تبين ان الذكور من المشاركين يختلفون معنوياً عن الاناث من المشاركات، وهذا يعني ان تاثير نفوذ الآخرين عليهم اعلى من تأثيره على الاناث، وهذه النتيجة تتشابه مع دراسة مطورة المقياس ودراسات اخرى استعملت عينات طلبة وغير طلبة بوصف ان متغير موقع الضبط هو متغير شخصية (Lee, 1979; Levenson, 1981; Martin, cited in Levenson, 1981)، في حين ان هذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسات اخرى اشارت الى ان الاناث يتوقعن ان الآخرين من ذوي النفوذ يسيطرون على حياتهن اكثر من الذكور (Levenson, 1973; Mahler, 1974; Molinari, 1979).

واشارت النتائج ايضاً الى ان العرق الذي ينتمي اليه المشارك له دور في توقع ضبط نفوذ الآخرين، وان نتائج اختبار شيفيه للقياسات المتعددة كانت معنوية في نتيجتين من النتائج الست التي افرزتها عملية التحليل لاربعة انواع من تصنيفات الاعراق

المشاركة في هذه الدراسة. حيث اشارت اول نتيجة معنوية كانت بين من صنفوا على انهم عرق اسود وبين من صنفوا على انهم من اعراق عديدة او كما سميناهم في هذه الدراسة الاخرون (فرق المتوسطات = ٩,٤٣، معنوية ٠,٠٠٠)، وبناءً على معنوية فرق نتائج المتوسطات فان المجموعة العرقية المصنفة من اعراق المتعددة (متوسط حسابي = ١٨,٤٣) تتوقع ان ذوي النفوذ يسيطرون على حياتهم بصورة اكبر من المجموعة العرقية من السود (متوسط حسابي = ٩,٠٠). في حين ان النتيجة المعنوية الثانية كانت بين البيض والاعراق المتعددة (فرق المتوسطات = ٨,٠٠، معنوية ٠,٠٠٠) وظهر من خلال النتائج ان عينة الاعراق المتعددة تتوقع ان الآخرين من ذوي النفوذ (متوسط حسابي = ١٨,٤٣) يسيطرون على حياتهم بصورة اكبر من عينة الطلبة البيض (متوسط حسابي = ١٠,٤٣). ويستدل من ذلك ان الآسيويين الذين يمثلون عينة الاعراق المتعددة من كلا الجنسين يتوقعون ان ذوي النفوذ يسيطرون على حياتهم اكثر من توقع السود الذين هم في غالبيتهم من افريقيا، وكذلك يختلفون عن البيض الذين غالبيتهم من اوروبا واميركا الشمالية وهذه الدراسة تشابه نتائج دراسة Shearer and Moore، ونتائج دراسة Roueche and Minik المشار اليه في Levenson (1981). ويبدو ان قوة نفوذ الآخرين في المجتمعات الشرقية واضحاً استناداً الى نتائج هذه الدراسة بصورة اكبر من نفوذهم في افريقيا والعالم الابيض، في حين يبدو ان العرب في وسط القائمة يتراوحون بين ان يتحررون مثل البيض والافارقة او ان يخضعون لنفوذ الآخرين مثل الآسيويين ولكنهم لا يختلفون عن الجميع وفقاً للدلالة المعنوية (متوسط حسابي = ١٣,٨٢).

التوصيات

- توجيه اولياء الامور والمربين من خلال البرامج التربوية وبرامج التوجيه والارشاد على ان احترام نفوذ الآخرين والخضوع له لا يعد مثلبة في قوة وشخصية الفرد.
- التأكيد على ان احترام وخبرة الآخرين في الوقت نفسه احترام القدرات الداخلية للطلبة في توقع نتائج سلوكياتهم.

المصادر

Garfield, e. (1978). The one hundred articles most cited by social scientists, 1969-1977. *Current Content*, 32, 5-14.

Garcia, C., & Levenson, H. (1975). Differences between blacks' and whites' expectations of control by chance and powerful others. *Psychological Reports*, 37, 563-566.

Hall, E., Joesting, J., & Woods, M. J. (1977). Relationships among measures of locus of control for black and white students. *Psychological Reports*, 40, 59-62.

Hersch, P. D., & Scheibe, K. E. (1967). Reliability and validity of internal-external control as personality dimensions. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 609-613.

Lee, F. (1976). *A study of sex differences in locus of control, tennis, expectancy for success and tennis achievement*. Unpublished Dissertation, University of Oregon, Oregon, USA.

Lefcourt, H. M. (198١). Overview. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. New York: Academic Press.

Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. New York: Academic Press.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.

Mahler, I. (1974). A comparative study of locus of control. *Psychologia*, 17, 135-139.

Mohammad, N. H. (2002). *An investigation into the relationships between irrational beliefs, locus of control, and stress among university students in Iraq*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Science Malaysia, Penang, Malaysia.

Molinari, V. (1979). *Locus of control*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio, USA.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.

Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger.

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.

Rotter, J., B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

ملحق ١: مقياس موقع ضبط نفوذ الآخرين

Instructions

Following are a series of attitude statements. Each represents a commonly held opinion. There are no right or wrong answers. You will probably agree with some item and disagree with others. The only interested is in the extent to which you agree or disagree with such matters of opinion. Read each statement carefully. Then indicate the extent to which you agree or disagree by making tick (✓) against the most appropriate alternative for you. First impressions are usually best. Thank you.

No	Statement	Strongly disagree	Disagree somewhat	Slightly disagree	Slightly agree	Agree somewhat	Strongly agree
1	I feel like what happens in my life is mostly						

دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية.....أ.م.د. نعيم حسن

No	Statement	Strongly disagree	Disagree somewhat	Slightly disagree	Slightly agree	Agree somewhat	Strongly agree
	determined by powerful people.						
2	Although I might have good ability, I will not be given executive responsibility without appealing to those in position of power.						
3	My life is chiefly controlled by powerful others.						
4	People like myself have very little chance of protecting our personal interests when they conflict with those of strong pressure groups.						
5	Getting						

دراسة توقع ضبط نفوذ الآخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة الملاوية في جامعة العلوم الماليزية.....أ.م.د. نيمير حسن

No	Statement	Strongly disagree	Disagree somewhat	Slightly disagree	Slightly agree	Agree somewhat	Strongly agree
	what I want requires pleasing those people above me.						
6	If important people were to decide they didn't like me, I probably wouldn't make many friends.						
7	Whether or not I get into a car accident depends mostly on the other driver.						
8	In order to have my plans work, I make sure that they fit in with the desire of people who have power over me.						

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ
للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة

أ.م. د. فاتن محمود الجندي
م.م. محمد يونس رشيد

مشكلة البحث: research problem : يعد علم الفيزياء من العلوم صعبة الفهم لاحتوائه على المفاهيم التي تحتاج الى توضيح للطلاب ليتمكن من ادراكها وفهمها، وعليه فإن المفاهيم الفيزيائية من اكثر المفاهيم تجريداً مما يؤدي الى تكون فهم خاطئ لهذه المفاهيم وبالتالي يولد ضعفا في تعلمها.

ولان واحدا من أهداف تدريس العلوم هو مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم العلمية، لان تعلمها ضروري لتعلم المبادئ والقوانين والقواعد والنظريات العلمية ، ولأنها إحدى مستويات البناء المعرفي للعلم، فإذا بنيت المفاهيم بصورة خاطئة فستبنى بقية المستويات بصورة خاطئة ايضاً.

ومن هنا جاء التركيز على إكساب المفاهيم بصورة سليمة، وبما ان المفاهيم تبنى من المراحل المبكرة، فإذا بنيت بفهم خاطئ لها فإنها سوف ترافقهم في دراستهم للفيزياء في المراحل الدراسية اللاحقة وحتى بعد التخرج.

وبما ان طلاب معاهد اعداد المعلمين هم معلمو المستقبل والموجهون للعملية التعليمية في المرحلة الابتدائية بعد التخرج، لذا ينبغي الاهتمام بعملية تكوين المفاهيم الفيزيائية الصحيحة لديهم ، لأنه إذا ما امتلك احدهم فهما خاطئاً لهذه المفاهيم سينتقل اثره الى طلابه مستقبلاً.

وقد أشارت كثير من الدراسات الى وجود فهم خاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدى
الطلبة في عدة مراحل دراسية ولعدة أسباب مختلفة في تكوينها كدراسة كل من
(السنجاري، ١٩٩٧) و(الشمري، ٢٠٠٢) و (الباي وثاني، ٢٠٠٦) و(الخرجي،
٢٠٠٨) و (دمشق، ٢٠٠٩).

ومن خبرة الباحثان في مجال تدريس مادة الفيزياء في كلية التربية ومعاهد
إعداد المعلمين استشعرا وجود فهم خاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة بنسب
متفاوتة من طالب الى طالب اخر، وتعرف على هذا عن طريق أجوبتهم عن أسئلة
الامتحان و الأمثلة التي يقدمونها للمفاهيم اثناء الدرس، وجاء هذا متفقا مع أراء
مدرسي الفيزياء وتعزيزهم لوجود مشكلة وصعوبة في فهمها و ذلك بإجراء مقابلة معهم
. وبالتأكيد ان هذا الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية يؤدي الى عدم اكتسابهم المفهوم
بصورة صحيحة ، مما يؤدي الى عزوفهم عن دراسة الفيزياء وبالتالي سوف يتكون
اتجاه سلبي نحو موضوعات مادة الفيزياء ،أي هناك ارتباط بين فهمهم للمادة
بصورة علمية سليمة واتجاههم نحوها ، لذا ارتأوا عدم الاكتفاء بتعديل الفهم الخاطئ
للمفاهيم الفيزيائية بهذا البحث بل دراسة اتجاه الطلاب نحو المادة معه .

و يرى المتخصصون بالتربية العلمية وتدريس العلوم ، ان تكوين الاتجاهات
العلمية وتنميتها لدى الطلبة هو من الاهداف الرئيسة لتدريس العلوم.

ومن هنا يقع على عاتق التربويين والقائمين في مجال التدريس اختيار طرائق
ونماذج التدريس التي يتوخى فيها الوصول الى الاهداف المراد تحقيقها في الصفوف
الدراسية، والبحث الحالي محاولة تجريبية في اعتماد إنموذج جديد في تعديل الفهم
الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وفي معرفة اثره في تغير اتجاه الطلبة نحو مادة الفيزياء
يتعامل مع معطيات العصر الحديث الا وهو الانموذج المنظومي ، والذي يسهم في
ربط المفاهيم بصورة منتظمة تتناسب مع البنية العقلية للطالب ولتزيد من تعلمهم لمادة

الفيزياء وتتجاوز الفهم الخاطئ لمفاهيمها ، ولتحسن اتجاههم نحوها ، ولعدم وجود دراسة مماثلة (على حد علم الباحثان) تناولت أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلبة نحو المادة ، من هنا ولما ذكر اعلاه تشكلت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

هل للانموذج المنظومي اثر في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لطلاب المرحلة الثالثة في معاهد إعداد المعلمين وتنمية اتجاههم نحو المادة ؟

أهمية البحث : research Importance

يوصف القرن الحادي والعشرون بعصر ثورة المعلومات، والاتصالات والحاسوب ، ولعل لشبكة الانترنت دور في زيادة المعرفة والتبادل الثقافي بين شعوب العالم، لذا تقع على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية كبيرة لمواكبة هذا العصر ومتطلباته ويتم ذلك عن طريق تبني أنظمة تربوية فاعلة تقوم بالربط بين النظرية والتطبيق. وضرورة تكريس الجهود والاهتمام بجميع المراحل الدراسية والسعي الى احداث تغير جذري في العملية التعليمية، فمن الضروري استحداث الطرائق والاساليب والوسائل الكفيلة بتطوير وسائل اصال الخبرات بأدق صورة.

وترى النظرة الحديثة ان العلم ليس بناء معرفياً وديناميكياً متطوراً فحسب، بل نشاط انساني لا يعرف الثبات او الجمود ويتجاوز ذلك الى الطريقة التي تكتسب بها هذه المعارف، وفي ضوء ذلك تطور تدريس العلوم في العصر الحديث ، وصار همّ التربويين هو البحث الافضل لطرائق التدريس التي يتم بها تعليم العلوم بصورة عامة والفيزياء

بصورة خاصة بوصف ان اساليب تدريس العلوم وطرائقها هي الوسائل لتطوير العلم في مجتمعات اليوم (يعقوب، ١٩٨٩: ٢٩) .

و علم الفيزياء مجال واسع للسعي الانساني يهدف الى فهم العالم وتفسيره في محاولة
لزيادة درجة الشعور والوعي بشان الإنسان مما يعمق ادراكه للحياة وتقديرها (فراج،
٢٠٠٣: ١).

فتكوين المفاهيم العلمية أو استبقائها لدى الطلبة ، على اختلاف مستوياتهم التعليمية ،
يتطلب اسلوبا تدريسيا مناسباً يتضمن سلامة تكوين المفاهيم العلمية وبقائها والاحتفاظ
بها (زيتون، ٢٠٠٥: ٨٠).

وتعد المفاهيم العلمية أحد مكونات المعرفة العلمية واللبات الاساسية التي
يقوم عليها العلم (عبد الله و سلمان، ٢٠٠٩: ٨٧) ، ولها أهمية في اختزال الكم
الهائل من الحقائق ، اذ ان تعلمها يساعد على ادراك التشابه ، ووضع الشيء في
فئته الصحيحة فضلاً عن توجيه النشاط التعليمي، وتسهيل عملية التعلم. (الزويد
واخرون، ١٩٩٩: ١١٢) ، ومفاهيم الفيزياء من اكثر المفاهيم تحديدا وصعوبة، وهذا
يؤدي الى تكوين بعض انماط الفهم الخاطئ لهذه المفاهيم لدى الطلبة (صباريني
وقاسم، ١٩٩٤: ٢٤) .

وذكر (زيتون ، ٢٠٠٤) ان (فندن ودويت ، ١٩٩١) اجريا دراسة في مجال الفهم
الخاطئ للمفاهيم العلمية للطلبة في عدة مراحل دراسية وبعد تحليل (٢٠٠٠) دراسة
تبين ان ثلثي تلك الدراسات تقع في مجال الفيزياء ، وتوزعت بقية الدراسات في مجال
علم الاحياء ، وعلم الكيمياء، فضلاً عن دراسة (زيتون ، ١٩٨٨) كما ورد في (زيتون،
2004) التي استهدفت الكشف عن المفاهيم العلمية الخاطئة عند طلبة المرحلة
الإعدادية ، وكشفت عن ان اكثر المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطي كانت موجودة
في مجال الفيزياء بنسبة (٥٦,٦ %) وبقية المفاهيم في مجال علم الكيمياء، و
الاحياء، وعلوم الارض بنسبة (٢٧,٣ %) (زيتون، 2004: ٢٣٠).

ونجد ان الطلبة يقومون بتفسير العالم من حولهم عن طريق المعلومات التي اكتسبوها سابقا، وعندما يأتون الى غرفة الصف تبدأ الافكار التي يحملها سابقا بالظهور والسيطرة عليه بحيث انه من الصعب احيانا على المعلم تغييرها او تعديلها او تكملة الناقص منها، فيحاول المعلم عن طريق الأنشطة التدريسية في تصحيح فهمهم بالظواهر العلمية، ويمكن انجاح العملية بطريقة تدريس مناسبة لذلك.

(عبد الله، وسلمان، ٢٠٠٩: ٩٧).

وبما ان معاهد اعداد المعلمين تهتم بتطبيق طرائق وأساليب متنوعة وتطويرها في مجال التدريس أثناء الإعداد لكي يعتمدها الطلاب بعد تخرجهم ومزاولة مهنة التدريس، الذين سوف يسهمون في تكوين البنية المعرفية لطلبة المرحلة الابتدائية وهم الجيل الاول لتهيئتهم للمرحلة اللاحقة.

ولان مادة الفيزياء تدرس لطلبة المرحلة الثالثة فحسب في معاهد إعداد المعلمين فإن تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتعديلها لديهم والعمل على اكسابهم اتجاهها ايجابيا نحو مادة الفيزياء يجعل قبولهم في قسم العلوم في المرحلة الرابعة اساسا لتكوين بنية معرفية سليمة لهم تؤهلهم لأن يكونوا معلمون فعالين.

وان معرفة الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية تعد اساسا للجهود المبذولة في تصميم نماذج لبرامج التطوير المهني وانشطته للمعلمين قبل الخدمة وفي اثنائها، وتركز على فهمهم ومعرفتهم السابقة، وهذا سيساعدهم على إكتساب فهم صحيح عن تدريس العلوم. (عبد السلام، ٢٠٠١: ٤٣٠)

ومن الأهداف الهامة التي يسعى لها تدريس العلوم هو تنمية الاتجاه نحو المادة العلمية ومنها الفيزياء، ولما لها من اهمية في حياة الطلبة وصولا الى الغايات المنشودة ، ويعد اكساب الطلبة الاتجاهات العلمية امراً في غاية الاهمية لانها تساعد على اكساب مواقف علمية مثل (اتساع الافق، وعدم التحيز، وحب

الاستطلاع، والمثابرة، والدقة، الخ). كما ان تنمية الاتجاهات العلمية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً باعتماد التفكير العلمي.

فقد قام (السنجاري، ١٩٩٧) بتحليل اختيارات القبول للطلبة الجدد في كلية التربية للأعوام (٩٢/٩١)م و(٩٣/٩٢)م ومدى رغبتهم في دراسة مادة الفيزياء، وظهر التحليل ان هناك اتجاهاً ضعيفاً نحو مادة الفيزياء، مبررين رفضهم لها بعدة اسباب واهمها ان دراسة الفيزياء في المراحل السابقة تمت بطرائق واساليب جافة بعيدة عن الجانب العملي وعدم استعمال الوسائل التعليمية ، فضلاً عن صعوبة مادة الفيزياء واحتوائها على كثير من المفاهيم المجردة التي يصعب فهمها لتضمنها على مسائل حسابية كثيرة وصعبة ، وان اغلب المدرسين كانوا يعتمدون حرفياً في نقل محتويات الكتاب اليهم وانهم كانوا يركزون على حفظ المادة وتذكرها في الامتحانات التقليدية ويعول السبب الى العامل النفسي وذلك ان اغلب هؤلاء المدرسين لا ينمون بطرائقهم التقليدية الاتجاه نحو مادة الفيزياء وهذا ادى سلباً الى عدم فهم الطلبة المفاهيم الفيزيائية. (السنجاري، ١٩٩٧: ١٢١)

و يمكن تكوين الاتجاه وتنميته باعتماد الطرائق والأساليب والنماذج القائمة على نظريات التعلم التي تعتمد التعزيز والإثابة أساساً لاكتساب السلوك وترسيخه .

(مرعي و محمد، ٢٠٠٩: ٢٢٩)

ومن هذه النماذج التي ظهرت حديثاً الانموذج المنظومي ، وهو إنموذج قام على الفلسفة البنائية التي تركز على ان يكون التعلم ذا معنى فتعلم شيء جديد او محاولة فهم شيء جديد غير معروف يعتمد على استعمال الطالب تجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية ليتمكن من فهم المعارف اللاحقة، ويتم بهذا الانموذج مساعدة الطالبة على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية بصورة منظومية. (السعيد ومحمد، ٢٠٠٦: ١٤)

ويعد الانموذج المنظومي شاملاً لعدة خطوات تعتمد على مهارات التفكير العليا والتعلم القائم على المعنى مثل الاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم... وكلها عمليات تعلم ضرورية للتوصل إلى المعنى، ويمكن ان يساهم في تصحيح التصورات البديلة عند الطلبة وتحقق منظومة الأهداف التعليمية بوجه عام، و يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته، إذ ان الطالب عندما يرى المخطط المنظومي الشامل للوحدة او للدرس - وهو في أولى مراحل التعلم - سوف يزيد من دافعيته للتعلم والاستمرار فيه، إذ انه في كل مرحلة من مراحل التعلم يعرف ما تعلمه بالفعل وما يتعلمه الآن وما سوف يتعلمه في ضوء الأهداف المعطاة. (محمد، ٢٠٠٤: ١٠٤)

وينبع الانموذج المنظومي من المدخل المنظومي، وهو مدخل يواكب الاتجاهات والنظريات الحديثة في التربية والتعليم، ومن هذه النظريات نظرية اوزيل في التعلم ذي المعنى وفيها تقدم الخبرات الجديدة وتلك الموجودة في البنية المعرفية للطلبة. (حمادات، ٢٠٠٩: ٢٩٥)

والمدخل المنظومي يعتمد بالتدريس بوصفه أداة للتعليم والتعلم لتسهيل المحتوى بطريقة وظيفية ذات معنى، مما يؤدي الى الحصول على نتائج ايجابية لعملية التعلم كما يعتمد في عملية ربط الاجزاء المختلفة من المنهج بعضها ببعض وبما سبق دراسته في مراحل سابقة ، ويساعد على تنمية روح التعاون بين الطالب والمعلم، كما يساعد المعلمين على ان يكونوا اكثر فاعلية وكفاءة في التدريس.

(سعد، ٢٠٠٧: ٤٥٤)

وفي ضوء الاهتمام العالمي بتطوير المناهج الدراسية بحسب الفلسفة المنظومية أوردت الأدبيات التربوية عددا من المبادرات المنظومية لتطوير تعليم العلوم في بعض الولايات المتحدة الامريكية ومنها برنامج (CIS) في شيكاغو بولاية إلينوى، وبرنامج

(CUSI) بولاية اوهايو، والمبادرة المنظومية (ARSI) في ابلشيا الريفية.(المالكي،
٢٠٠٦: ٤)

وعلى النطاق العربي نجد ان المبادرة الرائدة في هذا المجال تبناها مركز تطوير
تدريس العلوم في جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية ، ودلت التجارب
الميدانية التي قام بها المركز على فعالية الانموذج المنظومي في عدة متغيرات ، كما
نظم المركز مؤتمرات للاعوام (٢٠٠١، ٢٠٠٢، ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦)م
بجامعة عين شمس عرض فيها عدد كبير من الدراسات والتجارب في مجال المدخل
المنظومي في التعليم والتعلم . (المولد، ٢٠٠٧: ١٩)

ومن هذا العرض يمكن تحديد اهمية البحث بالنقاط الآتية:

(١) أهمية تعلم مادة الفيزياء والعمل على تقليل الصعوبات التي تواجه الطلاب
في دراستهم هذه المادة.

(٢) اهمية طلاب معاهد اعداد المعلمين بوصفهم معلمي المستقبل.

(٣) اهمية المرحلة الثالثة في معاهد اعداد المعلمين لاحتوائها على مادة الفيزياء
ولأنها مرحلة انتقالية الى الاقسام المتخصصة في المرحلة اللاحقة.

(٤) ضرورة تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب و تنمية الاتجاه
نحو مادة الفيزياء.

(٥) يعد الانموذج المنظومي من الاتجاهات الحديثة في التدريس الذي يركز
على دور المتعلم في العملية التعليمية.

(٦) افتقار الادبيات و المكتبات لدراسة عن الانموذج المنظومي في تعديل الفهم
الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة في بلدنا على
حد علم الباحثان.

(٧) رقد المكتبة الوطنية و المهتمين بهذا المجال بمعلومات بحثية ولا سيما فيما يخص اثار الأنموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو مادة .

هدف البحث : research Goal يهدف البحث الحالي تعرف اثار الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة.

فرضيات البحث : research Hypotheses

(١) لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالانموذج المنظومي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ.

(٢) لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالانموذج المنظومي ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء

حدود البحث : research Frontiers اقتصر البحث الحالي على :

(1) طلاب المرحلة الثالثة الدارسين في معهد اعداد المعلمين في مركز محافظة بغداد - الرصافة الاولى.

(٢) الفصل الدراسي (الثاني) للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) م .

(٣) الفصول الثلاثة الأخيرة في كتاب العلوم العامة (الفيزياء) المقرر للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) م لمعاد

اعداد المعلمين - المرحلة الثالثة ، الطبعة ١٠ ، ٢٠٠٦ م.

Terms Determination: تحديد المصطلحات

اولا: الانموذج (Model)

عرفه:

-(Jocy & Weil, 1986) بأنه:-

"خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية
وتدريسية".

(Jocy & Weil, 1986: 35)

- (قطامي واخرون، ٢٠٠٠) بأنه:-

"عبارة عن وسائل وادوات ومخططات تدريسية تمثل النظرية على صورة
خطوات وممارسات صفية".

(قطامي واخرون، ٢٠٠٠: ١٧١)

اما التعريف الإجرائي فهو :

خطوات اجرائية لتنظيم تدريس مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثالثة في معهد
اعداد المعلمين الرصافة الأولى على وفق الأنموذج المنظومي .

ثانيا: الانموذج المنظومي Systemic Model

عرفه:

- (أمين، ٢٠٠١) بأنه:

"دراسة المفاهيم او الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة
العلاقات بين أي مفهوم او موضوع وغيره من المفاهيم او الموضوعات مما يجعل
الطالب قادرا على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أية مرحلة من مراحل
الدراسة من خلال خطة محددة وواضحة لاعداده في منهج معين او تخصص معين".
(أمين، ٢٠٠١: ٤)

- (شاهر وآخرون، ٢٠٠٩) بأنه:

"ربط المفاهيم ببعضها على شكل منظومة متكاملة، تتضح فيها العناصر والظواهر كافة والعلاقات الرياضية المتعلقة بالمفهوم أو الموضوع، مما يعطي للطلاب معنى واضحاً ومحدداً للمفهوم". (شاهر وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٦)

أما التعريف الإجرائي فهو :

تدريس مادة الفيزياء بتقديم مفاهيمها كافة وعرضها وتوضيحها بعلاقات منظومية بين كل مفهوم وآخر بخطوات متسلسلة على وفق الانموذج المنظومي بغية أحداث تعديل في فهم الطلاب (عينة البحث) الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتغيير اتجاههم نحو المادة.

ثالثاً: المفهوم Concept

عرفه:

- (ميلر، ١٩٩٣) بأنه:

"عبارة عن زمرة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث جمعت بعضها إلى بعض على أساس خصائص مشتركة يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز معين". (ميلر، ١٩٩٣: ٧)

- (أنور وفلاح، ٢٠٠٥) بأنه:

"هو تجريّد يتشكّل من خلال التعميم من الجزئيات" (أنور وفلاح، ٢٠٠٥: ٥٢)

أما التعريف الإجرائي:

عبارة لفظية أو مصطلح فيزيائي يعبر عن علاقة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث أو الأشياء بينها

صفات مشتركة تعطي معنى محدداً.

رابعاً: الفهم الخاطئ Misconception

أ. عبر عنه وصفاً:

- (Kay, 2000) بأنه:

المفاهيم التي يحملها المتعلمون وهي قد تشبه ولا تتفق مع الفهم العلمي السليم الذي
كونه العلماء والخبراء .

(Kay, 2000: 393)

- (عبد السلام ، ٢٠٠١) بأنه:

"أفكار الطلبة ومعتقداتهم عن الظواهر العلمية ولها عندهم مخالف للمعنى الذي
يقبلها المختصون في التدريس". (عبد السلام، ٢٠٠١: ١٥١)

اما التعريف الإجرائي فهو:

الافكار والمعتقدات الموجودة لدى الطلاب (عينة البحث) عن المفاهيم الفيزيائية التي
تخالف المعنى المتفق عليه علمياً يتم كشفه باختبار تشخيصي اعده الباحثان لهذا
الغرض .

ب- عبر عنه كمياً كلا من:

- (الباوي، وثاني: ٢٠٠٦) بأنه:

"المفهوم الذي يخطئ فيه (٥٠%) فأكثر من الطلبة"

(الباوي وثاني، ٢٠٠٦ : ٤٤٨)

- (دمشق، ٢٠٠٩) بأنه:

"المفهوم الذي يخطئ فيه (٣٤%) من الطلبة عند الاجابة عن فقرات الاختبار

التشخيصي " . (دمشق، ٢٠٠٩: ١٢)

اما التعريف الإجرائي فهو:

المفهوم الذي يخطئ فيه (٣٤%) فأكثر من طلاب (عينة البحث) عند
الإجابة عن فقرات اختبار تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ الذي أعده الباحثان لهذا
الغرض.

خامسا: تعديل الفهم الخاطئ Modified Misconception
عرفه:

- (Posner et al, 1982) بأنه:

"عملية يتم من خلالها استبدال الفهم الخاطئ الموجود لدى الفرد بالفهم العلمي
الصحيح الذي يتوافق مع المبادئ العلمية".
(Posner et al, 1982: 212)

- (عبد السلام ، ٢٠٠١) بأنه:

"عملية احلال تصور مقبول محل تصور خطأ".
(عبد السلام، ٢٠٠١: ١٦٢)

التعريف الإجرائي فهو:

عملية استبدال او تعديل الفهم الخاطئ لدى الطلاب (عينة البحث) بفهم علمي
صحيح للمفاهيم الفيزيائية الواردة بالفصول الثلاث الاخيرة من كتاب الفيزياء المرحلة
الثالثة - معهد اعداد المعلمين باعتماد خطوات الانموذج المنظومي الست .

سادسا: الاتجاه Attitude

عرفه:

- (Good, 1973) بأنه:

"استعداد او ميل للاستجابة وبالاخص نحو موضوع او وضعية او قيمة وعادة يرافق
بالاحساس والمشاعر". (Good, 1973: 39)

- (قطامي ، ١٩٩٨) بأنه:

"استعداد نفسي للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من الافراد او الاشياء

تستدعي هذه الاستجابة ويعبر عنها عادة بأحب او اكره". (قطامي، ١٩٩٨ : ١٨٣)

اما الاتجاه العلمي Scientific Attitude

عرفه:

- (النجدي واخرون، ١٩٩٩) بأنه:

"موقف يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوعات المادة التعليمية اما

بالقبول والموافقة او بالرفض والمعارضة لهذه الموضوعات".

(النجدي، واخرون، ١٩٩٩ : ٧٦)

- (زيتون، ٢٠٠٥) بأنه:

"محصلة استجابات الفرد او الطالب نحو موضوع ما من موضوعات العلم،

وذلك من حيث تأييد الفرد (الطالب) لهذا الموضوع (مع) او معارضته (ضد)".

(زيتون، ٢٠٠٥ : ١١٠)

اما التعريف الإجرائي فهو:

محصلة المواقف والمشاعر المعبرة عنها بالقبول او الرفض التي تتكون لدى

الطلاب (عينة البحث) المقاسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس الاتجاه

نحو الفيزياء الذي تبناه الباحثان لهذا الغرض .

سابعا: الطريقة الاعتيادية (المتبعة) Traditional Method

عرفها:

- (الفالح، ٢٠٠٠) بأنها:

"تلك الطريقة التي تعتمد على الشرح النظري والاسئلة الشفهي وبعض العروض
العملية وعرض لبعض الوسائل التعليمية".

(الفالح، ٢٠٠٠: ١٠)

- (الخرجي، ٢٠٠٨) بأنها :

"مجموعة الاجراءات التي يتبعها المعلم في عرضه للمادة الدراسية على
المتعلمين باستخدام طرائق تدريس بحسب ما يلائم المادة التعليمية".

(الخرجي، ٢٠٠٨: ٢٥)

اما التعريف الإجرائي:

الطريقة التي تعتمد على كتاب مادة الفيزياء كمصدر وحيد للمعلومات يتم
توضيحها عن طريق الشرح النظري من الباحثان وقد يسود في بعض الاحيان بينه
وبين الطلاب (عينة البحث) جو من المناقشة مستعينا بالسبورة اذا تطلب ذلك .

Theoretical background and Previous Studies

الأنموذج المنظومي *Systemic Model*

هو أنموذج قائم على المدخل المنظومي، يعتمد في عملية التدريس منذ بداية الدرس
حتى نهايته، ففي بداية الدرس يعتمد لربط المفاهيم الجديدة بالمخزون المعرفي في بنية
المتعلمين المعرفية ويستمر اعتماده اثناء الدرس لتوضح العلاقات بين المفاهيم
المختلفة الموجودة في المخططات المنظومية وتوسيع المعرفة لديهم، كما يعتمد في
نهاية الدرس ليوضح العلاقات بين المفاهيم بصورة كلية، فهو بذلك يحقق فكرة
الجشطلت (Gestalt) (الكل اكبر من مجموع الأجزاء) أي إن المتعلم لا يمكنه ان
يميز بين المفاهيم في المخطط العام الا بدراسة المخططات الفرعية .

(حمادات، ٢٠٠٩: ٢٩٧)

مراحل الانموذج المنظومي

يتكون الانموذج المنظومي من ست مراحل اساسية متتالية وفي ما يلي وصف
تفصيلي لهذه المراحل :-

١) التعرف على المعلومات السابقة Preconceptions يعد التعرف على ما
بحوزة المتعلم من معارف سابقة في بنيته المعرفية عن موضوع الدرس نقطة البدء
في الفكر البنائي، اذ تعطى فكرة عن رؤية المتعلم للعالم من حوله وكيفية تفسيره
لأحداثه وسلوكه، ويتم الكشف عن خبرة المتعلم السابقة بعدة طرائق منها
المناقشة، أو المقابلات الشخصية، أو كتابة تقرير، أو عمل خريطة مفاهيم، أو
منظومة... ثم ترتب المعارف السابقة للمتعلم عن الموضوع في صورة منظومات
معرفية أو أفكار ومفاهيم ، عن طريق مخطط منظومي كلي، معد للمقرر وربطها
بالمعارف الجديدة منظومياً. مما يسهل دخولها بسهولة في البنية المعرفية للمتعلم
، والغرض من تنشيط منظومة المعارف السابقة لدى المتعلم هو تنشيط الذاكرة
واستدعاء ما يختص منها بالخبرة او الموقف الجديد.

٢- الاشتراك Engagement في هذه المرحلة يقوم المعلم بحث المتعلمين على
البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة، باستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة، وعبر
ملاحظة مظاهر الموقف باعتماد الدرس وتشويقهم وشد انتباههم وإثارة دافعيتهم
لاشتراكهم في التفكير بالموضوع المثار في الدرس، ويواجه المعلم الطلاب حيث
يقومون بتحديد المهام التعليمية، ووضع الروابط بين الخبرات التعليمية السابقة
والحالية، وكذلك تحديد الأنشطة الأساسية المرتبطة بالموضوع. وفي هذه المرحلة
يتفاعل المتعلمون مع الخبرات الجديدة، حيث تثير لديهم عدة تساؤلات قد يصعب
عليهم الإجابة عنها بما هو متوافر لديهم من معارف في بنيته المعرفية، ومن ثم
فهم يقومون بالبحث عن إجابات لتساؤلاتهم عن طريق توجيههم إلى بعض الأنشطة
الفردية او الجماعية. وبذلك فهم في هذه المرحلة يتم توجيه انتباههم نحو المعرفة

الجديدة، وذلك عن طريق مساعدتهم على توجيه الأسئلة وتحديد المشكلات ورؤية الأحداث وكيفية التفاعل معها وتمثيل المشكلة... الخ.

٣- الاستكشاف Exploring يقوم المتعلمون في هذه المرحلة بالتفاعل مع واحدة من الخبرات او المعلومات الجديدة عن طريق القيام بعدد من التجارب والأنشطة للإجابة عن تساؤلاتهم، وفي أثناء ذلك قد يكتشفون أشياء أو أفكار أو علاقات لم تكن معروفة لهم من قبل. كما ان هذه الأنشطة تساعد على إيجاد حالة من المعالجة العميقة للمعلومات والمفاهيم، وفهم المعارف الجديدة واستيعابها وهضمها، وذلك عن طريق استخلاص أكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من المفاهيم السابقة والمفاهيم الجديدة المتعلمة. ويقومون بالتجارب والأنشطة عن طريق العمل في مجموعات، مما ينمي لديهم مهارات التعاون والمشاركة والاتصال. ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على تزويدهم بالمواد المطلوب وتوجيههم التوجيه المعقول في أثناء قيامهم بهذه الأنشطة، وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة من دون أن يتدخل بنمو كبير في ما يقومون به. وبذلك يكتشفون المعلومة بأنفسهم متبعين تعليمات المعلم التي يجب أن تصمم بحيث تولد عدة تناقضات بين توقعاتهم وما يتوصلون إليه من بيانات.

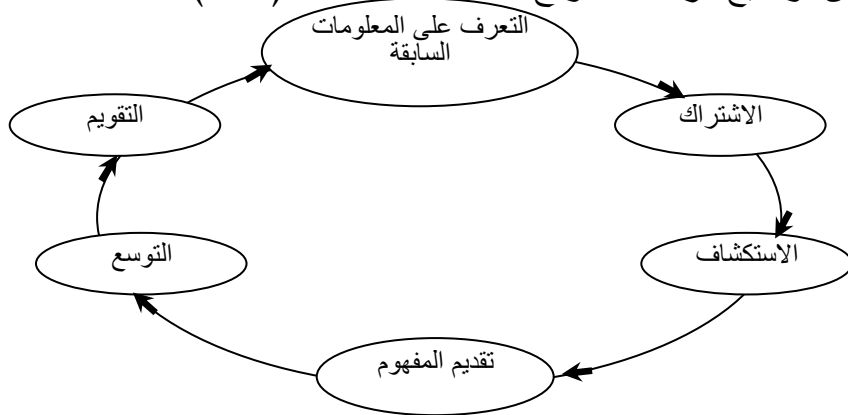
٤- تقديم المفهوم " الايضاح والتفسير " Concept Introduction : يصل المتعلم في هذه المرحلة الى المفهوم او المبدأ المرتبط بالخبرات الجديدة التي تم التوصل اليها في المرحلة السابقة. إذ يسمح لكل مجموعة من المجموعات عرض ما تم التوصل اليه او اكتشافه مع الزملاء، ويعرضون الحلول التي توصلوا إليها، وكذلك الأساليب التي اعتمدها للوصول إلى هذه الحلول. وفي هذه المرحلة يكتسب المتعلمون عدداً من مهارات الاتصال، إذ يشرح كل متعلم المعرفة التي تم التوصل إليها، والأسئلة التي كانت محل اهتمامه والفروض التي بحث عنها. كما يكتسبون العديد من

المهارات المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية للوصول إلى النتائج المرغوبة وذلك في أثناء قيامهم بالأنشطة. وقد يقود المعلم المناقشات حتى يتوصل المتعلمون إلى المفهوم موضوع الدراسة، والمعلم هنا لا يذكر المفهوم لهم ، وإنما يعطى لهم صوغ العلمي المناسب فحسب ، أو يذكر لهم المصطلح العلمي للمفهوم. وفي حالة لم يتمكن المتعلمون من الوصول بأنفسهم إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية في مرحلة الاستكشاف، فإن المعلم في هذه الحالة يضطر إلى تزويد المتعلمين مباشرة بهذا المفهوم سواء من خلال الشرح الشفهي، أو عن طريق إحالتهم على الكتب و المراجع أو شريط تعليمي أو الى غير ذلك من مصادر المعرفة المباشرة ثم يكلفهم بعمل مخططات منظومية كلاً على حدة، لبيان مدى فهمهم للموضوع ولأنواع العلاقات المختلفة للمعارف كما يدركها كل متعلم في بنيته المعرفية .

٥- التوسع Elaboration في هذه المرحلة يوجه المعلم المتعلمين الى مجموعة من الأنشطة المناسبة، تعينهم على توسع المعنى مثل إجراء تجارب مختبرية إضافية لتطبيق المفهوم، أو القيام بعرض عملي، أو توجيههم الى قراءة موضوع متعلق بتطبيق المفهوم، وهذه الخطوة تساعدهم على ترسيخ معنى المفهوم فيتناولون الموضوع من جوانبه كافة، ويتسع مدى فهمهم له وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى. وبعبارة أخرى هذه المرحلة تساعدهم على التعرف على مدى قدرتهم على استعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة. أي تطبيق المعارف التي تمت دراستها في مواقف الحياة المختلفة. أي اختبار قدرة المتعلم على تذكر المعلومات، واسترجاعها، وفهمها، وتطبيقها، وتحليلها، وإدراك العلاقات التي تربط بينها، ثم استنتاجها، وتركيبها وتقويمها كما تساعدهم على التفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة والتفكير المنظومي، كما تسمح لهم بالشجاعة في التفكير والتمثيل الذي يعتبر من مهارات التفكير العليا.

٦- التقييم Evaluation يتم التقييم في أثناء العملية التعليمية كلها، مما يمكن المعلم من معرفة مدى ما اكتسبه المتعلم من خبرات، وتحديد أوجه القصور لتجنبها. و يعتمد المعلم عدداً من الأساليب مثل التقييم بملفات عمل المتعلمين (Portfolios Assessment) وتقييم الأداء (Performance Assessment) بما يشمل من قوائم التقدير (Check Lists) والموازن المتدرجة للتقدير (Rating Scales) والمعدلات الكلية (Holistic Scoring) والمقابلات الشخصية (Interviews) والمشروعات وغيرها من الشواهد الملموسة عن مدى التقدم الفعلي لعملية التعلم. وقد يكون التقييم نقطة بداية لإثراء تعلم المتعلمين ، كما يساعد المعلم على إعداد الدروس، وقد يكون مؤشراً لحتمية التطوير. (حمادات، ٢٠٠٩: ٢٢٩-٣٠٣).

ويمكن توضيح مراحل الانموذج المنظومي بالمخطط (١)



مخطط (١) مراحل الانموذج المنظومي (منى، ٢٠٠٤: ١٠١)

ويمكن القول ان هذا الانموذج يمتاز من غيره من النماذج في عدة جوانب من أهمها
انه:

- ١- يقدم العلم كطريقة بحث، ويساعد المتعلم على التفكير التفصيلي والتوسعي، وبالتالي يسمح له بالتفكير المرن والتفكير المنظومي عن طريق قيامه بعدد من التجارب و الأنشطة، مما يساعده على التعلم القائم على المعنى.
- ٢- يجمع بين بيئات التعلم البنائي، فهو يشتمل على بيئات التعلم التعاوني وبيئات التعلم المعرفية المرنة، فضلاً عن سياقات التعرف الموقفي في عالم حقيقي او ما يسمى بالتعلم الموقفي (Situation learning) .
- ٣- يعد شاملاً لعدة خطوات تعتمد على مهارات التفكير العليا والتعلم القائم على المعنى مثل الاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم... وكلها عمليات تعلم ضرورية للتوصل إلى المعنى ويمكن ان يسهم في تصحيح التصورات البديلة عند المتعلمين وتحقق منظومة الأهداف التعليمية بوجه عام.
- ٤- يركز على التفاعل بين المتعلمين والمعلم والمهام التعليمية عن طريق اسلوب التعلم التعاوني وإثارة الاستقصاء والمناقشة وبناء المعرفة للتوصل الى زيادة الاستيعاب المفاهيمي.
- ٥- يقوم على الشرح والتفسير والمناقشة عن طريق المجموعات وبعضها وبينها وبين المعلم، مما يساعد على الفهم العميق للمفاهيم ويؤدي الى زيادة التعلم القائم على المعنى.
- ٦- يزود المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة عن طريق مرحلة التقويم باعتماد الاختبارات المقننة.
- ٧- ينمى مهارات الاتصال الجمعي بين المتعلمين ويشجعهم على التعاون والعمل الجماعي.
- ٨- يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته و استمراريته، إذ ان المتعلم عندما يرى المخطط المنظومي الشامل للوحدة او للدرس - وهو في أولى مراحل التعلم -

سوف يزيد من دافعيته للتعلم والاستمرار فيه، إذ انه في كل مرحلة من مراحل التعلم يعرف ما تعلمه بالفعل وما يتعلمه في حينها وما سوف يتعلمه في ضوء الأهداف المعطاة. كما هو مبين في المخطط (٢).

مخطط (٢) الفكرة المنظومية في التدريس والتعلم (منى، ٢٠٠٤: ١٠٤)
٩- رؤية الهدف النهائي يكون بمنزلة المعزز الذي يدفع المتعلم ويحثه على التعلم ويشعره بالثقة بنفسه وقدراته. فالمتعلم يكون هنا واعياً منذ البداية بالهدف النهائي المراد تحقيقه، كما انه يكون واعياً في كل خطوة من خطوات التدريس بما سبق دراسته وما يقوم بدراسته، وما الجزء الباقي للوصول الى الهدف النهائي المنظومة الكلية.
دراسات سابقة:

دراسات تتعلق باعتماد الأنموذج المنظومي في التدريس
١. دراسة أماني (٢٠٠٦م): أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية، وهدفت الى قياس فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض المفاهيم العلمية وانماط التعلم لدى طلاب المرحلة الاعدادية للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦م) للفصل الدراسي الاول لطلاب الصف الثالث الإعدادي من مقرر وحدة المادة والتغيرات الكيميائية، وتوصلت الدراسة الى:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي.

. وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس انماط التعلم لصالح المجموعة التجريبية. واوصت الدراسة بعدد من التوصيات اهمها: تطوير مناهج العلوم وذلك بالاخذ بالفكر المنظومي الذي يجعل الطالب متفاعلا وايجابيا في المواقف التعليمية. (امانى، ٢٠٠٦ : أ- ب)

٢. دراسة المطرفي(٢٠٠٧) م: اجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت الى معرفة فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة القائمة على المدخل المنظومي في تدريس العلوم على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. وتوصلت الدراسة الى:

- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية.

واستنتجت الدراسة ان حجم تأثير الوحدة التعليمية القائمة على المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المجموعة التجريبية كان كبيرا، مما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة، وأوصت الدراسة باعتماد المدخل المنظومي في

تدريس العلوم .)

(المطرفي، ٢٠٠٧: ب)

٣. دراسة شاهر وآخرين (٢٠٠٩)م: أجريت هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية، وهدفت الى التعرف على اثر استخدام المنحى المنظومي في تدريس مختبر الفيزياء في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسألة الفيزيائية لدى طلاب السنة الجامعية الاولى في جامعة البلقاء الجامعية للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦)م للفصل الدراسي الثاني لمادة الفيزياء في موضوع الميكانيك

وتوصلت الدراسة الى: وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من اختبار المفاهيم الفيزيائية واختبار حل المسائل الفيزيائية ولصالح المجموعة التجريبية. واوصت الدراسة بعدد من التوصيات اهمها: اهمية تبني المنحى المنظومي في تدريس مختبر الفيزياء، وتدريب مشرفي المختبرات والمدرسين على المنحى المنظومي في تدريس الفيزياء. (شاهر واخرون، ٢٠٠٩ : ٢٤ - ٣٦)

دراسات تتعلق باعتماد النماذج و استراتيجيات في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم و تنمية اتجاه الطلاب نحو المادة :

١. دراسة الباوي وثاني (٢٠٠٦) م : أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة اثر انموذج التعلم البنائي بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥)م ، وتوصلت الدراسة الى: . فاعلية الانموذج البنائي وبوسنر في تعديل الفهم الخاطيء للمفاهيم الفيزيائية.

- افضلية انموذج التعلم البنائي على انموذج بوسنر في تنمية الاتجاه نحو مادة الفيزياء.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: اعتماد انموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تدريس الفيزياء بمعاهد إعداد المعلمين لدورهما المؤثر في معالجة الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو المادة.

(الباوي وثاني، ٢٠٠٦: ٤٣٢ - ٤٥٠)

٢.دراسة دمشق(٢٠٠٩)م: أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى معرفة اثر الانموذج الواقعي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن الدراسي للفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)،

توصلت الدراسة الى: وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الفهم الخاطئ والاختبار التحصيلي.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: الاهتمام بتشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم في العلوم بصورة عامة، والفيزياء بصورة خاصة، ولجميع المراحل الدراسية وذلك بإتباع اختبارات كشفها ومن ثم تعديلها. (دمشق، ٢٠٠٩: أ - ب)

إجراءات البحث Search Procedures

١.التصميم التجريبي للبحث : اختير التصميم التجريبي المتكون من المجموعتين التجريبية والضابطة ذا الاختبار القبلي و البعدي لكل من اختبار تشخيص المفاهيم

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء، ويبين المخطط (٣) ذلك.

المجموعة	تكايف المجموعتين	أدنا البحث	المتغير المستقل	المتغير التابع	أدنا البحث
التجريبية		اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ (قبلي)	الأنموذج المنظومي	الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية + الاتجاه نحو مادة الفيزياء	اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ (بعدي)
الضابطة		+ مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء (قبلي)	الطريقة الاعتيادية		+ مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء (بعدي)

مخطط (3) التصميم التجريبي للبحث

٢. اختيار عينة البحث : اختير معهد اعداد المعلمين في بغداد / الرصافة الاولى بصورة قصدية ليكون مكان تطبيق التجربة وبعد موافقة المديرية العامة لتربية الرصافة ، و تم الاختيار بالسحب العشوائي شعبتين (أ) و (ج) لتكونا عينة البحث، تمثلت الشعبة (ج) المجموعة التجريبية والشعبة (أ) المجموعة الضابطة ، وبلغ عدد طلاب الشعبتين (٧٠) طالبا ، بواقع (٣٥) طالبا في الشعبة (أ) و (٣٥) طالبا في الشعبة (ج).

٤. تكافؤ مجموعتي البحث : كوفئت مجموعتي البحث في متغيرات (العمر بالأشهر، درجة العلوم والرياضيات للفصل الدراسي الاول، تحصيل الوالدين، المعلومات السابقة

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

، اختبار رافن (الذكاء)، ودرجات الطلاب في اختبار تشخيص المفاهيم ذات الفهم
الخاطئ ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء القبلي)
٥. إعداد متطلبات البحث مستلزمات البحث:

١. تحديد المادة العلمية: Identifying Content Subject

حدد الباحثان المادة العلمية المشمولة بالبحث التي درست طلاب المجموعتين
(التجريبية والضابطة) من مفردات كتاب الفيزياء المقرر (العلوم العامة) لطلاب الصف
الثالث لمعاهد إعداد المعلمين، الطبعة ١٠، السنة ٢٠٠٦ م مطابقا للخطة السنوية
لعموم المعاهد وهي:

٢. تحديد المفاهيم العلمية: Identifying Content Concepts

أ. تحديد المفاهيم الأساسية: بعد قراءة الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الفيزياء
لصف الثالث لمعاهد إعداد المعلمين بتحديد المفاهيم على ان لا يتكرر المفهوم مرة
أخرى في موضوع آخر، أي يذكر المفهوم مرة واحدة فحسب. وبلغ عدد المفاهيم
الفيزيائية (٩٣) مفهوما موزعة بين الفصول الثلاثة. ويبين الجدول ١. ذلك.

جدول ١ .

المفاهيم الفيزيائية لكتاب الفيزياء لصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين للفصول
الثلاثة الأخيرة

ت	الفصل	الموضوع	المفاهيم الفيزيائية

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

		الواردة	
١	الثالث	الحركة الموجية	٣٧
٢	الرابع	الكهربائية والمغناطيسية	٣٧
٣	الخامس	الالكترونات	19
المجموع			٩٣

ب . تحديد المفاهيم الفيزيائية المكررة:

أي المفاهيم الاساسية التي درسها الطالب في المرحلة المتوسطة، والصف الاول والثاني من معهد اعداد المعلمين، وسوف يدرسها في الصف الثالث، واستخلص الباحثان ان هناك (٣٠) مفهوما . (ملحق ١) حصلت على نسبة (٨٠%) فأكثر من اتفاق الخبراء حسب معادلة (كوبر) بانها مكررة للطلاب وتم استبعاد المفاهيم التي نالت اقل من هذه النسبة، وبذلك تحقق صدق تحديد المفاهيم المكررة التي سيعتمد البحث عليها في صوغ اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ (القبلي). ويبين الجدول . ٢ . ذلك.

جدول . ٢ .

المفاهيم حسب مواضيع الفصول الدراسية الموجودة في الفصول الثلاثة الأخيرة

ت	الموضوع	المفاهيم في كتاب	المفاهيم المستبعدة	المفاهيم التي نالت أكثر تكراراً

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

		الفيزياء		
1	الحركة الموجية	٣٧	٢٤	١٣
2	الكهربائية والمغناطيسية	٣٧	٢٤	١٣
3	الالكترونات	١٩	١٥	٤
	المجموع	٩٣	٦٣	٣٠

٤. صوغ الأغراض السلوكية:

وتم صوغ الأغراض السلوكية بالاعتماد على الاهداف العامة لتدريس الفيزياء في المرحلة الاعدادية التي قامت باعدادها المديرية العامة للمناهج الدراسية. وذلك لعدم حصول الباحثان على اهداف تدريس الفيزياء في معهد اعداد المعلمين. وقد تم صوغ (١١٨) غرضا سلوكيا موزعة بين مستويات بلوم الستة في (التذكر والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل. والتركيب. والتطبيق) للمجال المعرفي. و(٢٥) للمجال المهاري . و(٢٨) للمجال الوجداني . ثم عرضت هذه الأغراض مع محتوى المادة التعليمية على مجموعة من الخبراء للتحقق من دقة صوغها ولتغطيتها لمستوى المادة والطلاب والمرحلة الدراسية، وتم الاعتماد على الاهداف التي حصلت على موافقة (٨٠%) فأكثر من اراء الخبراء ، وبعد اعادة النظر في بعض الاهداف بناء على آراء الخبراء، وتوجيهاتهم وبذلك صارت الأغراض السلوكية جاهزة للتجربة بعد اجراء التعديل على بعض منها . ويبين الجدول ٣ . ذلك

جدول ٣ .

توزيع الأهداف السلوكية بين المستويات والمحتوى الدراسي

ت	المستويات المحتوى	المجال المعرفي						المجال المهاري	المجال الوجداني
		تذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

الدراسي									
١٢	٩	٦	٣	٤	٢	٢٦	٧	١٠	٣
٢٦	١٧	٧	٦	٥	٥	٦٦	٩	١٠	٤
٧	٨	٣	٤	٣	١	٢٦	٩	٨	٥
٤٥	٣٤	١٦	١٣	١٢	٨	١١٨	٢٥	٢٨	٦

٤ . بناء المخططات المنظومية:

قام الباحثان باعداد مخططات منظومية تضم كل منظومة عدة مفاهيم فرعية،
وقد تكون بين هذه المفاهيم علاقات متبادلة.

وبعدها تم عرضها على خبراء في مجال الفيزياء وطرائق التدريس للتأكد من
صحة بناء المنظومات وذلك ليتم استعمالها كعنصر أساسي في مراحل الانموذج
المنظومي الذي ستدرس المجموعة التجريبية على وفقه.

٥ . اعداد الخطط التدريسية (ملحق ٢)

اعدت على اساس عدد الحصص الاسبوعية ومدة التجربة و اخذ اراء الخبراء
في مجال طرائق التدريس والمختصين في تدريس الفيزياء (٢٥) خطة تدريسية
للمجموعة التجريبية بالانموذج المنظومي و(٢٥) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة
غطت المادة المقررة للفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب العلوم العامة (الفيزياء)،
الطبعة ١٠ ، السنة ٢٠٠٦م. ومطابقته مع الاهداف السلوكية لكل فصل.

٦- ورقة عمل الطالب:

اعد الباحثان ورقة عمل الطالب لكل خطة تدريسية، لأنها إحدى مستلزمات
إجراء الخطة التدريسية على وفق الأنموذج المنظومي التي درست به المجموعة
التجريبية، ويتضمن في كل ورقة عمل (الأغراض السلوكية والمخطط المنظومي
للموضوع المطروح، والأنشطة المطلوب إجراؤها من الطلاب وأسئلة التقويم) توزع من

الباحثان في بداية الدرس وتسحب منهم في نهاية الدرس، يقوم الباحثان بعد ذلك
بمعرفة مدى ما توصل إليه الطلاب من معرفة.

٧- ورقة عمل المدرس:

اعد الباحثان ورقة عمل لكل خطة تجريبية؛ لأنها إحدى الأمور الواجبة في
الأنموذج المنظومي، وتتضمن كل ورقة المراحل الست للأنموذج المنظومي، إذ تعد
هذه الورقة من الأشياء الواجب إتباعها عند التدريس بالأنموذج المنظومي، بوصفها
تخاطب المدرس لتمكنه من السير بإجراء الخطة الدراسية للمجموعة التجريبية.

اداتا البحث: Research Tools

وتمثلتا ب:

اولا : اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ:

لذا اعد الباحثان اختبار يلائم هدف البحث وتم الاعداد بالخطوات الاتية.

(١) تحديد هدف الاختبار:

يهدف الاختبار الى تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ عن
طريق إجابات الطلاب. ويمكن التأكد عن طريق قياس إمكانية الطلاب على تعريف
المفهوم بصورة علمية صحيحة وإعطاء المثال على المفهوم . وتطبيق المفهوم في
مواقف تعليمية جديدة او من خارج الكتاب او مواقف الحياة اليومية.

(٢) صوغ فقرات الاختبار:

صاغ الباحثان فقرات الاختبار من النوع المقالي القصير ومحدد الاجابة
والنوع الموضوعي اذ احتوى الاختبار على ثلاث قوائم (أ) و(ب) و(ج) وهي:

اولا: تعريف المفهوم:

وهي الخاصة بتعريف المفهوم عن طريق تذكر المعلومات السابقة الخاصة
به، وتمثلت بالقائمة(أ).

ثانياً: مثال على المفهوم:

ولهذا الغرض اعتمد الباحثان اختباراً من نوع الاختيار من متعدد إذ تتكون
الفقرة من عبارة ولها اربع بدائل. والمطلوب من الطالب اختيار البديل الصحيح، علماً
ان هناك بديلاً صحيحاً واحداً، وتمثلت بالقائمة (ب).

ثالثاً: تطبيق المفهوم:

وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة تطورت الفكرة بان تكون
 فقرات تطبيق المفهوم اختباراً من نوع (الاختيار من متعدد) وقد كان هذا الرأي متوافقاً
مع رأي الخبراء إذ أعطي لكل فقرة عبارة وأربعة بدائل، واحد منها صحيح يمثل تطبيقاً
للمفهوم، وتمثل بالقائمة (ج).

وبهذا شمل الاختبار (٣٠) مفهوماً وكل مفهوم يتكون من (٣) فقرات، لذا صار
الاختبار يحوي (٩٠) فقرة .

٣) صدق الاختبار:

عرضت فقرات الاختبار مع قائمة المفاهيم على عدد من الخبراء في طرائق
تدريس الفيزياء، والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي والفيزياء، وتم اعادة النظر
في بعض فقرات الاختبار بناءً على ملاحظاتهم وآرائهم ولغرض حصول فقرات
الاختبار على اكثر من (٨٠%) كنتيجة اتفاق وبحسب معادلة (كوبر) وبهذا صار
الاختبار جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية .

٤) التجربة الاستطلاعية الاولى للاختبار:

للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار وتشخيص الغموض فيها وتحديد الوقت
المطلوب للاختبار طبق الباحثان الاختبار بتاريخ (١٤/١/٢٠١٠م) على عينة
عشوائية من خارج عينة البحث من طلاب معاهد اعداد المعلمين/ المرحلة الثالثة
وتبين ان التعليمات الخاصة بالاختبار واضحة للطلاب وعدم وجود أي غموض فيها.

اما بالنسبة الى مدة الزمنية للإجابة عن الاختبار فقد تم تحديد المتوسط
المرجح للإجابة عن الاختبار بتسجيل زمن الانتهاء من الإجابة عن فقرات الاختبار
لأول طلاب وآخر خمسة واستخراج متوسط المرحج، وبلغ (٩٠) دقيقة .

٥) تصحيح الاختبار:

اعطى الباحثان درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، و صفرًا لكل إجابة خاطئة،
كما عوملت الفقرات المتروكة التي أعطيت لها أكثر من إجابة معاملة الإجابة الخاطئة
وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٩٠) درجة .

٦) التجربة الاستطلاعية الثانية للاختبار:

من أجل حساب الخصائص السايكومترية للاختبار مثل درجة الصعوبة
والسهولة للفقرات، وقوة التمييز على الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وإجراء
التحليل الاحصائي للفقرات، واستخراج ثبات الاختبار ؛ طبق الاختبار على عينة
استطلاعية ثانية من نفس مجتمع البحث ومن غير عينته مكونه من (١٠٠) طالبا.
وبعد تصحيح الاختبار تم ترتيب الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى اوطأ درجة.

ثم اخذ الباحثان مجموعتين بنسبة (٢٧%) من اعلى الدرجات، و (٢٧%)
من اوطأ الدرجات. إذ اوصى كيلي (Kelley) عند تحليل مفردات الاختبار الاعتماد
على النسبة (٢٧%) من الافراد في كل من المجموعتين الطرفيتين (الفئة العليا والفئة
الدنيا)، وينبغي عند اجراء التقويم الا يقل عدد افراد عينة تحليل مفردات الاختبارات
عن ١٠٠ طالب. (علام ، ٢٠٠٦ : ٢٨٤)

اذ اصبح عدد الطلاب (٢٧) طالبا في كل مجموعة أي (٥٤) طالبا لكلا
المجموعتين، وتم اجراء الخصائص السايكومترية الاتية:

أ. حساب معامل صعوبة الفقرات:

ويقصد به "نسبة الطلبة الذين اجابوا صحيحة عن الفقرة" (احمد، ١٩٩٨ : ٢٨٩).

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ولكل نتائجه على حدة بالنسبة المئوية ووجد أنها تتراوح كالآتي:

- أولاً: القائمة (أ): يتراوح معامل صعوبة فقراتها بين (٠,٣٠ - ٠,٦٥) .
ثانياً: القائمة (ب): يتراوح معامل صعوبة فقراتها بين (٠,٣٥ - ٠,٦٩) .
ثالثاً: القائمة (ج): يتراوح معامل صعوبة فقراتها بين (٠,٣١ - ٠,٦٩) .
ب. قوة تمييز الفقرة:

تم حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار ولكل قائمة كما يلي:

- أولاً: القائمة (أ): تتراوح قوة تمييز الفقرات بين (٠,٣٣ - ٠,٨١) .
ثانياً: القائمة (ب): تتراوح قوة تمييز الفقرات بين (٠,٣٣ - ٠,٦٣) .
ثالثاً: القائمة (ج): تتراوح قوة تمييز الفقرات بين (٠,٣٣ - ٠,٥٥) .

ج. فاعلية البدائل الخاطئة:

وبعد حساب فاعلية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا، تبين أن معظم البدائل الخاطئة قد جذبت الطلاب من المجموعة الدنيا أي الضعفاء، فلا حاجة إلى إبدالها .

٧) ثبات الاختبار:

ومن أجل ذلك اعتمدت طريقة التجزئة النصفية، وهذه الطريقة مفضلة لأنها تحدد الاتساق الداخلي بما أن حساب الثبات بالتجزئة النصفية، هو عبارة عن ثبات نصف الاختبار وليس كله، إذ ينبغي تصحيح معامل الارتباط الذي يمثل في التجزئة النصفية بمعادلة (سبيرمان - براون) إذ تساعد على حساب معامل الثبات إذا أردنا

نضيف فقرات الاختبار بعد حسابه بطريقة معامل ارتباط بيرسون .
(الجلبي، ٢٠٠٥: ١٥٣)

وللتأكد من ثبات الاختبار اعتمدت طريقة الاتساق الداخلي للاختبار وتعتمد
فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الفقرات مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك
ارتباط كل فقرة مع الاختبار ككل. (سعد، ١٩٩٨: ١٧٠)

ومن أكثر المعادلات استخداماً لإيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار
إذا كانت درجات فقرات الاختبار ثنائية (صفر، ١) هي معادلة كيودر وريتشاردسون
(٢٠). (علام، ٢٠٠٦: ١٦٢) وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦) بالاعتماد
على درجات العينة الاستطلاعية البالغ حجمها (١٠٠) طالب (ملحق ١١)، ويظهر
أن معامل الثبات هذا جيداً إذ أن معامل الثبات الذي يعد في حقيقته معامل ارتباط
ينبغي أن يزيـد عـلى (٠,٧٠) للوثـوق بـه .
(المعيوف، ٢٠٠٢: ١٠٠)

٨) ثبات التصحيح للفقرات المقالية :

من أجل التأكد من عملية ثبات التصحيح، قام الباحثان بعرض عينة عشوائية
من الاختبار على مصحح واحد، وبعد مدة من الزمن قام الباحثان بإعادة تصحيح
الاختبار مع نفسه عبر الزمن.

وبحساب معادلة (Copper) لحساب الاتساق بين الباحث الأول و الباحث
الثاني بلغ (٩٥%) والباحث مع نفسه عبر الزمن فبلغ (٩٨%). وبذلك صار جاهزاً
للتطبيق. (ملحق ٣)

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو الفيزياء :

بعد الاطلاع على عدد من الادبيات والدراسات المحلية والعربية، اعتمد الباحثان مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء الذي أعده (الباوي وثاني: ٢٠٠٦) وذلك لما وجد الباحثان فيه اداة ملائمة لقياس اتجاه الطلاب نحو مادة الفيزياء لدى طلاب عينة البحث ، وعلى الرغم من المميزات التي تمتع بها من حيث الصدق والثبات وصعوبة الفقرات وقوة تمييزها للفروق الفردية، ارتأى الباحثان إخضاع المقياس للصدق والثبات.

أ . صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء لبيان رأيهم . إذ اعتمد الباحثان نسبة (٨٠%) فما فوق بشأن صلاح فقرات المقياس ولم تغير أية فقرة من فقراته. وبهذه الطريقة تم الحصول على صدق المقياس.

ب . ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من المجتمع نفسه ومن خارج عينة البحث بطريقة معامل الفا كرونباخ، حيث تؤدي الى معامل الاتساق الداخلي للمقياس او مايسمى بمعامل التجانس، وتعتمد هذه الطريقة لايجاد ثبات الاختبار والمقاييس النفسية التي يستجيب الطالب لعبارات المقياس على ميزان اما ثلاثي او خماسي .

(علام، ٢٠٠٦: ١٦٥)

وتم الحصول على قيمة الثبات للمقياس (٠,٩١) وهو معامل ثبات جيد اذ اشارت الادبيات الى ان المقاييس تعد جيدة اذا كان معامل الثبات محصوراً بين (٠,٦٠ - ٠,٨٥) . (ملحق ٤) .

ج - تصحيح المقياس :

قام الباحثان بإعطاء ثلاث درجات للبديل (موافق) ودرجتين للبديل (غير متأكد) ودرجة واحدة للبديل (غير موافق) بالنسبة الى الفقرات الايجابية. ودرجة واحدة للبديل (موافق) ودرجتين للبديل (غير متأكد) و ثلاث درجات للبديل (غير موافق) بالنسبة الى الفقرات السلبية في مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء وذلك بحسب طريقة لكرت. وفي النهاية تمثل الدرجة الكلية للطلاب تقدير اتجاه نحو موضوع الاتجاه.

• تطبيق الخطط الدراسية لكلا المجموعتين كآتي :-

تاسعا: إجراءات تطبيق التجربة:

بعد توزيع العينة بين مجموعتين (التجريبية والضابطة) وإجراء التكافؤ بينها تمت إجراءات تطبيق التجربة على مرحلتين:

- المرحلة التشخيصية:

وتضمنت الخطوات الآتية:

(١) طبق الباحثان اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ على المجموعتين بتاريخ (٢٠١٠/٢/١٦) م وبعد تصحيح الاختبار بالضوابط التي اعتمدها الباحثان وذكرت سلفا، توصل الى:

أ. حساب تكرار الخطأ في الاجابة عن كل مفهوم: وتبين ان هناك (٢٧) مفهوما فيزيائيا يخطئ به الطلاب من اصل (٣٠) مفهوماً، موزعة بين الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثالث/ معهد اعداد المعلمين، التي سبق ان درسها الطالب في المراحل الدراسية السابقة.

ب. تحديد نسبة الخطأ لكل مفهوم: قام الباحثان بجمع تكرارات الاجابات الخاطئة لعينة البحث كافة . (ملحق ٥).

ج . تحديد النسبة المئوية التي تعتمد كمعيار للفهم الخاطئ (القبلي) لكل مفهوم: عد الباحثان ان المفاهيم التي تجاوزت نسبة الخطأ فيها (٣٤%) فما فوق بانه

مفهوم فيزيائي ذو فهم خاطئ كما في دراسة (الشمري، ٢٠٠٢) و(الخرجي، ٢٠٠٨) و(دمشق، ٢٠٠٩) وكذلك بواسطة اراء الخبراء في مجال طرائق التدريس.

وبذلك يكون مجموع المفاهيم ذات الفهم الخاطئ التي تم تشخيصها هو (٢٧) مفهوماً من أصل (٣٠) مفهوماً المراد دراستها ، وعليه فأن الاختبار البعدي للمفاهيم الفيزيائية سيضم (٢٧) مفهوماً وسيتم استبعاد (٣) مفاهيم وهي(المحرك الكهربائي . والشحنة الموجبة . والشحنة السالبة)؛ لأن نسبة الخطأ فيها لم تتجاوز (34%) . وبذلك بلغت نسبة المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى عينة البحث (٩٠%) من عدد المفاهيم الكلية والجدول ٤ . يبين ذلك .

جدول ٤ .

نتائج المرحلة التشخيصية لاختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ
القبلي

الفصل	الموضوع	عدد المفاهيم الفيزيائية		النسبة المئوية للمفاهيم ذات الفهم الخاطئ
		في الاختبار القبلي	ذات الفهم الخاطئ	
٣	الحركة الموجبة	13	13	100 %
٤	الكهربائية	13	12	92%

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

			والمغناطيسية	
50%	2	4	الالكترونات	5
90%	27	30	المجموع	

(٢) طبق الباحثان مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء على المجموعتين بتاريخ (٢٠١٠/٢/١٧) لعينة البحث بالضوابط التي اعتمدها الباحثان التي ذكرت سلفاً.

- المرحلة العلاجية:

تمت إجراءات تطبيق هذه المرحلة بمجموعة من الخطوات، هي:

أ. باشر الباحثان بتدريس مجموعتي البحث في (٢٠١٠/٢/٢٢) م . وانتهت في(٢٠١٠/٥/٢) م بواقع فصل دراسي كامل هو الفصل الثاني من السنة الدراسية (٢٠٠٩-٢٠١٠م) وبواقع ثلاث حصص في الاسبوع. وتم تعويض العطل والمناسبات والسفرات بحصص اضافية وروعي فيها التنسيق بين المجموعتين.

ب. تطبيق الخطة الدراسية لكلا المجموعتين وعلى النحو الآتي:

(١) المجموعة التجريبية الشعبة (ج):

درست هذه المجموعة بالأنموذج المنظومي بالخطوات الآتية :

اولا : التعرف على المعلومات السابقة :

وتهدف هذه المرحلة الى التعرف على مستوى معلومات الطالب السابقة .

لمعرفة من أين نبدأ . ومعرفة أهم المفاهيم الخاطئة الفهم بشأن موضوع الدرس.

ثانيا : مرحلة الاشتراك (الاندماج):

يقوم المدرس بحث الطلاب على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة

وتشويق الطلبة وشد انتباههم وإثارة دافعتهم لإشراكهم في التفكير بالموضوع .

ثالثا : مرحلة الاستكشاف :

وتهدف هذه المرحلة إلى توزيع الطلاب بين مجموعات وتوزيع الأنشطة لهم
وتكلف كل مجموعة بأداء هذه الأنشطة وكتابة الملاحظات في ورقة عمل الطالب.

رابعاً : مرحلة تقديم المفهوم :

وتهدف هذه المرحلة إلى التعرف على ما توصلت إليه كل مجموعة . ويقوم
المدرس بجمع هذه الإجابات ومناقشتها وتقديم التفسيرات لهذه النتائج وعمل مقارنة
بين المفاهيم العلمية الخاطئة بالمفاهيم العلمية الصحيحة .

خامساً : مرحلة التوسع (التفكير التفصيلي):

وتهدف هذه المرحلة الى تطبيق المفهوم في مواقف أخرى جديدة عن طريق
التجارب أو عروض عملية .

سادساً : مرحلة التقويم:

تهدف هذه المرحلة التأكد من وصول الطلاب الى المفاهيم العلمية وحدوث
تغير في الفهم الخاطئ للمفاهيم ان وجد . وتحقيق أهداف الدرس عن طريق مجموعة
من الأسئلة التطبيقية على موضوع الدرس .(حمادات، ٢٠٠٩: ٩٩)

٢) المجموعة الضابطة الشعبة (أ):

درست هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) طوال مدة التجربة.

ج. مكان التدريس:

درس الباحثان مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مختبر الفيزياء وذلك
لاتساعه ووجود مناظيد، مما سهل على الباحثان توزيع الطلاب بين مجاميع، ووجود
جهاز عرض فوق الرأس، وشاشة عرض لعرض الأفلام التعليمية باستعمال (Data
Show) وجهاز المختبر بالادوات والاجهزة المساعدة لاجراء الانشطة والتجارب.

د. تطبيق الاختبارات:

بعد الانتهاء من تدريس المادة الدراسية المقررة للمجموعتين (التجريبية والضابطة)
اختبر الطلاب ب :

١. اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ البعدي يوم
(٢٠١٠/٥/٣)م، اذ تكون الاختبار من (٢٧) مفهوماً ، أي (٨١) فقرة بعد استبعاد
(٣) مفاهيم أي (٩) فقرات من الاختبار التشخيصي .

٢. مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء البعدي يوم (٢٠١٠/٥/٤)م.
هـ. رتبت البيانات الخاصة باختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ
ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء ثم اجريت التحليلات الاحصائية المناسبة.

الوسائل الإحصائية: Statistical Means

اعتمد الباحثان الوسائل الإحصائية التالية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

١. الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين :

لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية : (العمر
الزمني ، ودرجة العلوم ، ودرجة الرياضيات من الفصل الدراسي الاول من العام
الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠)، والمعلومات السابقة في مادة الفيزياء ، واختبار الذكاء
(رافن) وفي إيجاد فرق الدلالة الإحصائية في اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية
ذات الفهم الخاطئ البعدي واختبار التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة
). (الشربيني، ١٩٩٥ : ١٣٢)

٢. مربع كاي (كا^٢) :

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
(البياتي وزكريا، ١٩٧٧: ٢٩٣)

٣. معادلة كوبر : (Cooper Formula)

لحساب معامل ثبات تحليل المفاهيم الفيزيائية وثبات التصحيح. (cooper,1974:27)

4. معامل الصعوبة للفقرة الموضوعية : (احمد ، ١٩٩٨ : ٢٨٩)

5. قوة التمييز للفقرة الموضوعية : (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ : ٧٩)

8. معامل ارتباط بيرسون :

لحساب معامل ثبات اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ (الزغلول ، ٢٠٠٥ : ١٨٦)

10. معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة :

لإيجاد فاعلية البدائل غير الصحيحة لاختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ. (احمد، ١٩٩٨ : ٢٩١)

١١ - معادلة معامل ألفا - كرونباخ :

لحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء (علام ، ٢٠٠٦ : ١٦٥)

١٢ - معادلة كيردور و ريتشاردسون (٢٠) :

استخدمت لحساب معامل الثبات لاختبار المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ. (علام ، ٢٠٠٦ : ١٦٢)

عرض النتائج وتفسيرها : أولاً : عرض النتائج . ويتضمن الآتي :

١- للتحقق من الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (المتبعة) الاختبار (التحصيلي).

وبالمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالفروق بين درجات الاختبارين القبلي و البعدي وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة

التجريبية البالغ (٣٨,٣٧) من (٨٢) درجة ما يعادل (٤٦,٨ %) والانحراف المعياري (٧,٦٠). إما بالنسبة الى المجموعة الضابطة فبلغ (٢٨,٧٤) من (٨٢) أي ما يعادل (٣٥ %) والانحراف المعياري (٩,٧٢) وباعتماد (t-test) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٦١٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية (2.000) ،وبين الجدول - ٥ - ذلك. وهذا يدل على ان الفرق بين متوسطي الفروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالأنموذج المنظومي

جدول . ٥ .

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة و الجدولية للفروق بين درجات اختبار المفاهيم القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

لمجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥
لتجريبية	٣٥	٣٨,٣٧	٧,٦٠	٦٨	٤,٦١٣	2.000	دالة
لضابطة	٣٥	٢٨,٧٤	٩,٧٢				

٢- للتحقق من الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا بالانموذج المنظومي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالاعتيادية (المتبعة) في مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء).

وذلك بالمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالفروق بين درجات تطبيق المقياس (القبلي والبعدي) باستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية البالغ (٣٠,٤٨) والانحراف المعياري (١٢,٩٧) ، اما بالنسبة الى المجموعة الضابطة

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

فبلغ المتوسط الحسابي (١٩,١١) والانحراف المعياري (١٠,٤٥) وباعتماد (t-test) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٨)، بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠٣٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠)، ويبين الجدول - ٦ - ذلك. وهذا يدل على ان الفرق بين متوسطي الفروق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالانموذج المنظومي

جدول ٦ .

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للفروق بين درجات مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء القبلي و البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥
المجموعة التجريبية	٣٥	٣٠,٤٨	١٢,٩٧	٦٨	٤,٠٣٦	2.000	دالة
المجموعة الضابطة	٣٥	١٩,١١	١٠,٤٥				

ثانياً تفسير النتائج Results Interpretation

أ. تفسير النتائج المتعلقة باختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ.

اظهرت نتائج الاختبار البعدي تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالانموذج المنظومي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالاعتيادية (المتبعة)، ويتضح ذلك عند المقارنة بين عدد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ، إذ تم تغييرها لكلا المجموعتين وكان التغير لصالح الاختبار البعدي، إذ

كان عدد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (3) أي ما يعادل (11.11%)، وكذلك للمجموعة الضابطة كان عدد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ في الاختبار البعدي (14)، أي ما يعادل (51.18%)، في حين كانت نسبتهما (90%) في الاختبار القبلي لكلا المجموعتين. الجدول - ٢٢ .

ويعزو الباحثان اسباب هذا التفوق لتوفر ظروف خاصة بخطوات الانموذج المنظومي لطلاب المجموعة التجريبية لم تتوافر الى طلاب المجموعة الضابطة .

اما بخصوص عناصر المفهوم بعد الاطلاع على درجات الطلاب فقد تبين ان درجاتهم في عناصر المفهوم قد تغيرت نحو الافضل ونحو واضح في الاختبار البعدي لكلا المجموعتين. فقد كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في العنصر الاول (التعريف) للمفهوم في الاختبار القبلي (2.8) تغيرت وصارت (20.2) في الاختبار البعدي، وهذا دليل على ان الطلاب اتقنوا الدلالة اللفظية للمفهوم على نحو صحيح، وحصل تغير واضح في تعديل الفهم الخاطئ. حين نرى ان العنصر الاول للمفهوم (التعريف) للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (4) تغيرت هذه النتيجة وصارت (12) في الاختبار البعدي، نلاحظ انه حصل تغير، ولكنه قليل مقارنة بالمجموعة التجريبية، وكذلك العنصر الثاني للمفهوم (المثال) الذي كان متوسط درجات الطلاب للمجموعة التجريبية فيه في الاختبار القبلي (12.1) وصار في الاختبار البعدي (٢٢,١)، وهذا يدل على ان الطلاب تعدوا مرحلة الدلالة اللفظية للمفهوم، وصاروا يعرفون تميز المفهوم، اما للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (١١,٥) فقد تغيرت هذه النتيجة وصارت في الاختبار البعدي (٢٠,٢)، ونلاحظ حصول تغير ايضا .

اما بالنسبة الى العنصر الثالث للمفهوم (التطبيق) فقد كان القبلي (١٠,٣) وصار في الاختبار البعدي (٢٠,٨)، وهذا يدل على ان الطلاب استوعبوا تطبيق المثال بصورة صحيحة، في حين نرى ان العنصر الثالث للمفهوم (التطبيق) للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي (8.6) تغير وصار (١٨,٧) في الاختبار البعدي ونلاحظ حدوث تغير ولكنه ضعيف مقارنة بالمجموعة التجريبية ،
تفسير النتائج المتعلقة بقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء .

اظهرت النتائج المتعلقة بقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالانموذج المنظومي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) ويعزو الباحثان سبب تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالانموذج المنظومي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) في كلا المتغيرين (تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو المادة) ،الى الأسباب الآتية:-

١- ان توزيع الطلاب بين مجاميع صغيرة، يعطي لهم الفرصة للتداول و المناقشة الفعالة في ما بينهم لانجاز الأنشطة المعطاة لكل مجموعة بحسب ورقة العمل المقدمة لهم ، مما يزيد دافعيتهم على التفكير والمشاركة الجماعية ، مما يسهم في تعديل الفهم الخاطئ وتكوين اتجاه ايجابي نحو المادة .

٢- ان دراسة العلاقات المتعددة بين المفاهيم والموضوعات من جميع الجوانب بالأسلوب الخطي كما في المجموعة الضابطة تجعل الدراسة مفككة وغير مترابطة، اما بالانموذج المنظومي كما في المجموعة التجريبية فهي تستعمل في ربط المفاهيم والموضوعات بعضها ببعض بما سبق دراسته .

٣- ساعد الأنموذج المنظومي طلاب المجموعة التجريبية على بناء المعرفة بأنفسهم عن طريق الأنشطة والتجارب والمشاركة الفعالة ، والمخططات المنظومية لأنه قائم على الفلسفة البنائية .

٤- ان تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدى المجموعة التجريبية أدى الى فهم المفاهيم بصورة صحيحة مما أدى الى ازالة الغموض عنها وبالتالي زيادة اتجاه الطلاب نحو تعلم مادة الفيزياء .

٥- ان إعطاء الأمثلة الواقعية القريبة من بيئة الطالب والزيادة في التوسع في المفاهيم عن طريق التجارب التوضيحية من الباحثان ، زاد من تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

ثالثا: الاستنتاجات Conclusion

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحثان الاتي :

١. اثر ايجابي للأنموذج المنظومي كطريقة للتدريس في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية مقارنة بالطريقة الاعتيادية (المتبعة).

٢. اثر ايجابي للأنموذج المنظومي في تنمية الاتجاه نحو مادة الفيزياء .

٣. هناك نسبة كبيرة من المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الثالث - معهد إعداد المعلمين مقارنة بمحتوى الفصول الثلاثة الاخيرة.

٤. ان طرائق التدريس المتبعة مع طلاب معاهد إعداد المعلمين لا تساعدهم على اكتساب المفاهيم بصورة صحيحة، وبالتالي لا تسهم في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية.

رابعاً: التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان الاتي :

١. اعتماد الانموذج المنظومي في تدريس الفيزياء في معاهد إعداد المعلمين
لأثره الايجابي في تعديل الفهم الخاطئ وتنمية الاتجاه نحو المادة.
٢. إدراج الانموذج المنظومي في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية ضمن
مقرر طرائق تدريس العلوم .
٣. تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية باستخدام اختبارات
تشخيصية متنوعة، من المراحل الاولى ولغاية المرحلة الجامعية.
٤. امكانية تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية باعتماد الأنموذج المنظومي
في تدريس الفيزياء،
٥. تنظيم لقاءات وندوات ودورات وورش عمل لتدريب معلمي الفيزياء ومدرسيها
بصفة خاصة والعلوم بصفة عامة لتدريبهم على كيفية اعتماد الانموذج
المنظومي وتعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لطلابهم.

خامسا: المقترحات Propositions

يقترح الباحثان عدداً من الدراسات التالية :

١. فاعلية الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ لطلاب معاهد إعداد
المعلمين وتنمية تفكيرهم المنظومي.
 ٢. قياس مهارات التفكير المنظومي أو تقويمها لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفقاً
للجنس.
 ٣. فاعلية الأنموذج المنظومي كاستراتيجية لتقويم تعليم مادة الفيزياء.
 ٤. فاعلية استراتيجية مقترحة بالأنموذج المنظومي في حل المسائل الفيزيائية.
 ٥. فاعلية وحدة تعليمية محسوبة بالأنموذج المنظومي في تدريس مادة الفيزياء.
- المصادر العربية :

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

١- /حمد سليمان عودة، (١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل
، اريد .

٢- /أماني عبد المنعم، (٢٠٠٦): "فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض المفاهيم
العلمية وانماط التعلم والتفكير لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"، كلية التربية، جامعة
الوادي، رسالة ماجستير، غير منشورة.

٣- /البابي، ماجدة ابراهيم، (١٩٨٧): "الاحطاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية
لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد"، جامعة بغداد، كلية
التربية /ابن الهيثم ، رسالة ماجستير غير منشورة.

٤- ----- ، وثاني حسن، (٢٠٠٦): "اثر استخدام انموذجي
التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى
طلاب معاهد اعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة، مجلة الفتح، جامعة ديالى،
ع (٢٥)، ديالى .

٥- /البياتي، عبد الجبار وزكريا، اثناسيوس، (١٩٧٧): الاحصاء الوصفي والاستدلالي
في التربية وعلم النفس، ط١، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد .

٦- /أماني عبد المنعم، (٢٠٠٦): "فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض المفاهيم
العلمية وانماط التعلم والتفكير لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"، كلية التربية، جامعة
الوادي، رسالة ماجستير، غير منشورة.

٧- /امين فاروق فهمي، (٢٠٠١): الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم، المؤتمر
الاول حول الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، مركز
تطوير تدريس العلوم، القاهرة .

٨- /انور حسين عبد الرحمن ، وفلاح الصافي، (٢٠٠٥): التقويم والقياس، مطبعة
التأميم، كربلاء .

- ٩- الجلبي، سوسن شاكر، (٢٠٠٥): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين ، دمشق .
- ١٠- حماد/ت، محمد حسن، (٢٠٠٩): منظومة التعليم واساليب تدريس، دار الحامد، عمان.
- ١١- الخرجي، نصيف جاسم عبيد ، (٢٠٠٨): "اثر انموذجي التعلم البنائي والتعلم التعاوني في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية والتفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات"، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- ١٢- دمشق محمد موسى، (٢٠٠٩): " اثر الانموذج الواقعي في تعديل الفهم الخاطيء للمفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الثاني متوسط وتحصيلهن الدراسي"، جامعة بغداد،كلية التربية/ ابن الهيثم، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٣- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام، (١٩٨١): مناهج البحث في التربية، ج ١، مطبعة جامعة بغداد، بغداد .
- ١٤- الزغلول ، عماد عبد الرحيم، (٢٠٠٥): الاحصاء التربوي، دار الشروق ، عمان.
- ١٥- الزويد، نادر فهمي واخرون، (١٩٩٩): التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، عمان.
- ١٦- زيتون، عايش محمود، (٢٠٠٥): اساليب تدريس العلوم، دار الشروق ، عمان.
- ١٧- زيتون، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٤): تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط(٢)، عالم الكتب، القاهرة.

- ١٨- سعد عبد الرحمن، (١٩٩٨): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط(٣)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٩- سعد عبد الوهاب نادر، وآخرون، (٢٠٠٠): طرائق تدريس العلوم، الصف الرابع، معهد اعداد المعلمين والمعلمات، وزارة التربية، بغداد .
- ٢٠- السعيد، مسعد رضا ومحمد عبد القادر النمر، (٢٠٠٦): تطوير المناهج الدراسية تطبيقات ونماذج منظومية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٢١- السنجاري، عبد الرزاق ياسين عبد الله، (١٩٩٧): "اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طلبة المرحلة الجامعية"، جامعة بغداد، كلية التربية/بن الهيثم، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٢٢- شاهر ربحي عليان وآخرون، (٢٠٠٩): " اثر استخدام المنحى المنظومي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية، وحل المسألة الفيزيائية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن"، مجلة دراسات العلوم التربوية،، م (٣٦)، ع (٢٩)، الجامعة الأردنية، عمان .
- ٢٣- الشربيني، زكريا، (١٩٩٥): الاحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .
- ٢٤- الشمري، ثاني حسين خاجي، (٢٠٠٢): "اثر استخدام الانموذج التكاملي في التغير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية"، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد.
- ٢٥- صباريني، محمد سعيد وقاسم الخطيب، (١٩٩٤): " اثر استراتيجيات التغير المفاهيمي الصفي بعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الاول الثانوي العلمي"، مجلة رسالة الخليج العربي، ع(٤٩)، عمان.

- ٢٦- عبد السلام، مصطفى عبد السلام، (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة .
- ٢٧- عبد الله بن خميس /مبو سعيدي و سلمان بن محمد البلوشي، (٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، دار المسيرة ، عمان .
- ٢٨- علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة .
- ٢٩- الفالح، سلطنة قاسم، (٢٠٠٠): "فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الاول الثانوي بمدينة الرياض"، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض .
- ٣٠- فراج، محسن /احمد، (٢٠٠٣): "الفيزياء والبيئة"، مجلة كلية التربية، الجامعة المنوفية، ج(١)، ع (١)، القاهرة.
- ٣١- قطامي ، واخرون، (2000) : تصميم التدريس، ط١، دار الفكر ، عمان.
- ٣٢- ----- ، ونايفة قطامي، (١٩٩٨): نماذج التدريس الصفي، ط٢، دار الشروق، عمان .
- ٣٣- المالكي، عوض بن صالح بن /احمد عمر، (٢٠٠٦): " اثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير الرياضي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالطائف "، جامعة ام القرى، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة ،جدة.
- ٣٤- محمد جاسم محمد، (٢٠٠٤): علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة ، عمان.

- ٣٥- مرعي توفيق ، ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٩): طرائق تدريس العامة، ط(٤)، دار المسيرة، عمان.
- ٣٦- المطرفي، غازي بن صالح بن هليل،(٢٠٠٧): " فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على المدخل المنظومي في تدريس العلوم على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط"، بحث منشور في جامعة ام القرى، الرياض.
- ٣٧- المعيوف، رافد بحر /حمد،(٢٠٠٢)" اثر استراتيجية اتقان التعلم باستخدام الحاسوب تقنية علاجية في تحصيل الطلبة لمادة الرياضيات وتفكيرهم الابداعي " جامعة بغداد ،كلية التربية ابن الهيثم ؛بغداد .اطروحة دكتوراه غير منشورة
- ٣٨- منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٤م): "المدخل المنظومي في بعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي"، المؤتمر العربي الرابع للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٣٩- المولد، هاجر بنت عبد فضل الله،(٢٠٠٧) : "تنظيم وحدة الوراثة في مقرر الاحياء على ضوء المدخل المنظومي واثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة"، جامعة ام القرى، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جدة .
- ٤٠- ميلر وتنيسون،(١٩٩٣): تدريس المفاهيم نموذج التصميم تعليمي، ترجمة محمد عقيل الطيطي، دار الامل، عمان .
- ٤١- النجدي، احمد واخرون،(١٩٩٩): المدخل في تدريس العلوم، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة .
- ٤٢- يعقوب حسين نشوان (١٩٨٩): الجديد في تعليم العلوم، ط١، دار الفكر ، عمان .

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

المصادر الأجنبية

- ٤٣- Copper, John, (1974): Analysis of Behavioral Teaching,
Ohio, Charles, Merrill, Columbus .
- ٤٤- (1973): Dictionary of Education, 3rd, New Good, G.,
York.
- ٤٥- Joyce, B., and Weil, M., (1986): Models Teaching, 3rd,
Engl, Wood Clips, Prentice, hall.
- ٤٦- Kay, H., (2000): Investigating Knowledge Acquisition and
Developing Misconception of High Physic Education
Students, DAT- A61/10.
- ٤٧- Posner, et al., (1982): "Accommodation of Scientific
Conception to Word a Theory of Conceptual Change",
Journal of Scientific Education, Vol. (30), No. (2).

الملاحق

(ملحق ١)

المفاهيم الفيزيائية في الفصول (الثالث، الرابع، الخامس) من كتاب الفيزياء
الصف الثالث - معهد إعداد المعلمين

ت	الفصل الثالث	ت	الفصل الرابع	ت	الفصل الخامس
	الحركة الموجية		الكهربائية والمغناطيسية		الالكترونيات
١	الحركة الموجية	١	المغناطيسية	١	الالكترونيات
٢	الطاقة	٢	الكهربائية الساكنة	٢	الصمام الالكتروني
٣	الموجة	٣	التكهرب	٣	الكاثود
٤	الأمواج الميكانيكية	٤	الشحنة الكهربائية	٤	الانود
٥	الأمواج الكهرومغناطيسية	٥	الشحنة الموجبة *	٥	الصمام الثنائي *

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

ت	الفصل الثالث الحركة الموجية	ت	الفصل الرابع الكهربائية والمغناطيسية	ت	الفصل الخامس الالكترونات
٦	الاهتزاز	٦	الشحنة السالبة *	٦	الصمام الثلاثي
٧	الموجة الطولية *	٧	الكهربائية	٧	أشباه الموصلات
٨	الموجة المستعرضة *	٨	الشحنة المتوازنة	٨	الانبعاث
٩	الطور	٩	قوى التجاذب	٩	شحنة الفراغ
١٠	طول الموجة *	١٠	قوى التناثر	١٠	فولتية التجهيز
١١	التردد *	١١	قانون كولوم	١١	فولتية الانحياز
١٢	الموجة الواقفة	١٢	خطوط القوة الكهربائية	١٢	شبكة السيطرة
١٣	السلسلة	١٣	اتجاه المجال الكهربائي	١٣	التكهرب
١٤	التخلخل *	١٤	الجهد الكهربائي *	١٤	الشوائب
١٥	التضاغط *	١٥	السعة الكهربائية *	١٥	الموصلات *
١٦	الاضطراب	١٦	المتسعات	١٦	العوازل *
١٧	الانتشار	١٧	دوائر التيار المستمر	١٧	المفروق
١٨	الاهتزاز	١٨	التيار *	١٨	الترانزيستور
١٩	جبهة الموجة	١٩	قانون اوم	١٩	اشباه الموصلات *
٢٠	سعة الموجة *	٢٠	فرق الجهد *		
٢١	الشعاع	٢١	المقاومة الكهربائية *		
٢٢	تراكب الموجات	٢٢	التيار المستمر		
٢٣	الوتر	٢٣	المقاومة الخارجية		
٢٤	الموجة المحصلة	٢٤	المقاومة الداخلية		
٢٥	الوسط	٢٥	القوة الدافعة الكهربائية		
٢٦	التداخل	٢٦	جمع المقاومات		
٢٧	التداخل البناء *	٢٧	ربط الاعمدة *		
٢٨	التداخل الاتلافي *	٢٨	تأثيرات التيار الكهربائي		

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

ت	الفصل الثالث	ت	الفصل الرابع	ت	الفصل الخامس
	الحركة الموجية		الكهربائية والمغناطيسية		الالكترونات
٢٩	النبضة	٢٩	التأثيرات المغناطيسية *		
٣٠	انعكاس الموجات *	٣٠	التأثيرات الحرارية *		
٣١	انكسار الموجات *	٣١	التأثيرات الكيميائية *		
٣٢	العقدة	٣٢	المجال الكهربائي		
٣٣	قعر الموجة	٣٣	الحث المغناطيسي		
٣٤	الحيود *	٣٤	المحرك الكهربائي *		
٣٥	كثافة الوسط	٣٥	المولد البسيط *		
٣٦	البطن	٣٦	التيار المتناوب		
٣٧	الذبذبة *	٣٧	المحولات الكهربائية		
	المجموع	٣٧	٣٧		١٩
	المجموع الكلي	83			

ملحق (٢)

انموذج خطة تدريسية للمجموعة التجريبية
بالأنموذج المنظومي

المادة: العلوم العامة (الفيزياء).
الصف: الثالث / معهد إعداد
المعلمين.

الموضوع: الصفات العامة للأمواج.
زمن الحصة: (٤٥ دقيقة).

الشعبة: (ج)
اليوم والتاريخ: /

أولاً: الأهداف الخاصة:

يهدف الدرس إلى مساعدة الطالب على:

١. اكتشاف المفاهيم الفيزيائية المتعلقة بموضوع (الصفات العامة للأمواج)
بصورة وظيفية.
- المفاهيم : (الانتشار،والانعكاس،والانكسار،والتداخل،والحيود).
٢. تقدير جهود العلماء في مجال الافادة من الصفات العامة للأمواج.
ثانيا: الأغراض السلوكية:
- (أ) المجال المعرفي :-
يتوقع من الطالب (بعد نهاية الدرس) ان يكون قادرا على ان :
(١) يعدد الصفات العامة للأمواج.
(٢) يوضح بأسلوبه الخاص كل صفة من الصفات العامة للأمواج.
(٣) يشرح الظاهرة الناتجة من انتشار الأمواج خلف الحواجز.
(٤) يفسر ظاهرة الصدى.
(٥) يفسر ظاهرة السراب.
(٦) يعطي مثالا من خارج الكتاب على ظاهرة التداخل.
(٧) يستنتج سماع صوت (المؤذن) عند الفجر أكثر من باقية الأوقات.
(٨) يقترح طريقة للتقليل من الصدى داخل المنزل.
- (ب) المجال المهاري :-
(١) يرسم شكلاً يوضح فيه انتشار الأمواج خلف الحواجز.
(٢) يرسم ظاهرة الصدى.
(٣) يرسم ظاهرة الانكسار.
- (ج) المجال الوجداني :-
(١) يقدر عظمة الخالق لتسخير الموجات لخدمة الإنسان .
(٢) يثمن جهود العلماء لتفسيرهم للصفات العامة للموجات .

الوسائل التعليمية:

- سبورة ، طباشير ، مصورات، رسوم توضيحية.

سير الدرس

المقدمة (التهيئة):- ----- (٥ دقائق)

ان للموجات عدة استخدامات في حياتنا اليومية، وكثير من هذه الظواهر تحدث، لكننا لا نعلم كيفية حدوثها او تفسيرها علميا ، وهنا نتجلى قدرة الخالق (سبحانه وتعالى) وعظمته في خلقه الموجات وتسخيرها في خدمة البشر وتقدير جهود العلماء الذين بذلوا كل ما بوسعهم للاستفادة من الصفات العامة للموجات واستعمالها في عدد من المجالات الحياتية.

العرض: /الأنموذج /المنظومي ----- (٣٠ دقيقة)

سيتم اعتماد مراحل الأنموذج المنظومي في تدريس الموضوع وتعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم ان وجدت.

(١) مرحلة التعرف على المعلومات السابقة:

المدرس : يقدم المخطط المنظومي الفرعي (منظومة الصفات العامة للموجات) و يطرح بعض الأسئلة المتصلة بالموضوع للتعرف على خلفيتهم العلمية للموضوع من هذه الاسئلة:

س: ما هي الصفات العامة للموجات؟

س: كيف يتم انتشار الموجات خلف الحواجز؟

س: ما المقصود بانعكاس الموجات؟

س: ما المقصود بالانكسار؟

س: ما تفسير ظاهرة الانكسار؟

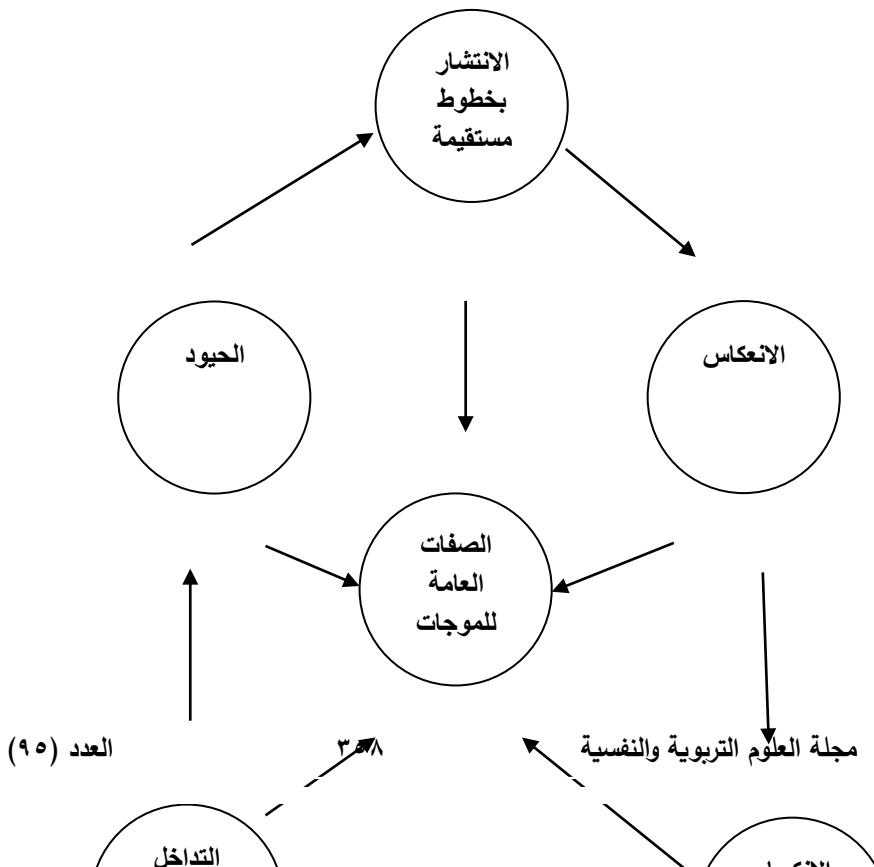
أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

إذ تفيد إجابات الطلاب المدرس في التعرف على الفهم الخاطئ للمفاهيم (الانعكاس ،
والانكسار ، والحيود ، والتداخل)

المدرس : يكتب هذه المفاهيم على السبورة ويوضح الهدف من اعتماد المخططات
المنظومية للطلاب وهو دراسة المفاهيم طبقا للاتجاه العقلي الذي يربط بين العلاقات
هذه المفاهيم بصورة شبكية وبالتالي تساعد الطلاب على فهم المعلومات وتذكرها
بصورة أفضل، ويعرض اهداف الدرس في (ورقة عمل الطالب).

٢) مرحلة الانتشار "الاندماج"

المدرس : يقوم بتوزيع الطلاب الى مجاميع وتوزيع (أوراق العمل) الخاصة بهم ويسال
الطلاب ما العلاقات بين المفاهيم في المخطط المنظومي التالي:



المدرس: يناقش الطلاب المفاهيم الموجودة بالمخطط أعلاه للتركيز على الفهم الخاطئ للمفاهيم ويعطي الوقت للمجموعات للتفكير بالمفاهيم الموجودة بالمخطط والعلاقات بينها.

٣) مرحلة الاستكشاف:

المدرس : يوجه الانشطة الموجودة في ورقة (عمل الطالب) ويطلب منهم ان تنفذ النشاطات المذكورة فيها، وبعدها يطلب منهم تدوين النتائج فيها.
ومن هذه الانشطة إعطاء مجموعة من الصور الخاصة بالموضوع ويطلب منهم ان يذكر اسم المفهوم أو الظاهرة أسفل الصورة .
الطالب : يقوم بتنفيذ الأنشطة .
المدرس : يناقش النتائج التي توصلت إليها المجموعات إذ ينحصر دور المدرس في هذه المرحلة بالإرشاد والتوجيه.

٤) مرحلة تقديم المفهوم (الشرح والايضاح):

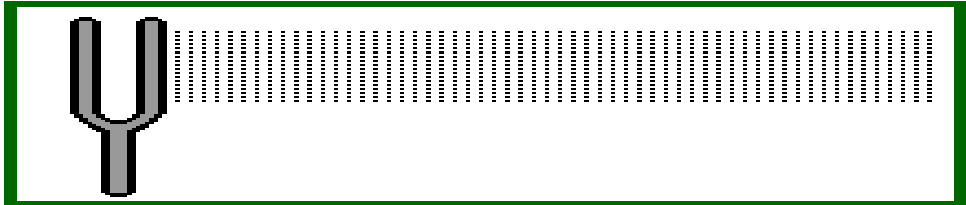
المدرس : يقوم بشرح المفاهيم والعلاقات بينها الموجودة وإيضاحها بالمخطط المنظومي.

المدرس : يبدأ بالشرح قائلاً:

للموجات صفات عامة تصف بها وهي خمس صفات كالآتي:

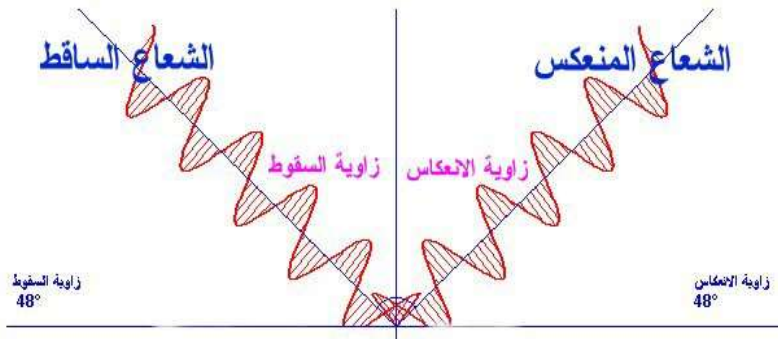
أ. الانتشار بخطوط مستقيمة:

تنتشر الموجات في الوسط المتجانس بخطوط مستقيمة، وتسمى هذه الخطوط بالاشعة، وتكون عمودية على جهة الموجة اما اذا تغيرت خواص الوسط فإنها سوف تنحرف عن مسارها، واذا لاقت حاجزاً فإنه يمنع انتقال الموجات، ويقوم برسم شكل يوضح الانتشار بخطوط مستقيمة على السبورة .



ب. الانعكاس:

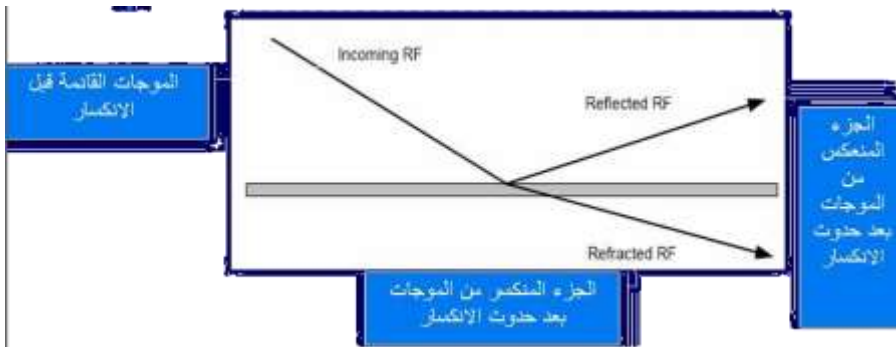
هو ارتداد الموجات بعد اصطدامها بسطح يتصل بين وسطين مختلفين. مثل انعكاس الضوء على سطح الجسم وانعكاس الموجات المائية عند اصطدامها بالشاطئ وصدى الصوت، يقوم برسم شكل يوضح الانعكاس على السبورة .



ج : الانكسار:

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

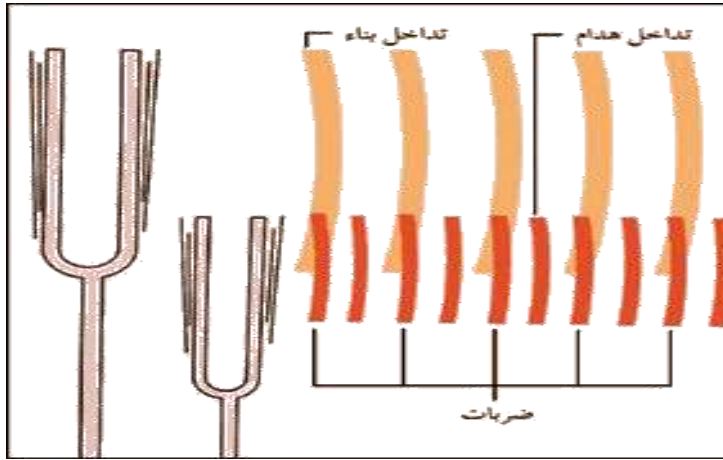
هو تغير مسار الموجة بسبب تغير في سرعتها ،اذا سقطت مائلة على الحد
الفصل بين الوسطين، ولا يحدث الانكسار اذا سقطت الموجة عموديا على جبهة
الموجة ويقدم شكلاً يوضح فيه ظاهرة الانكسار .



د -التداخل:

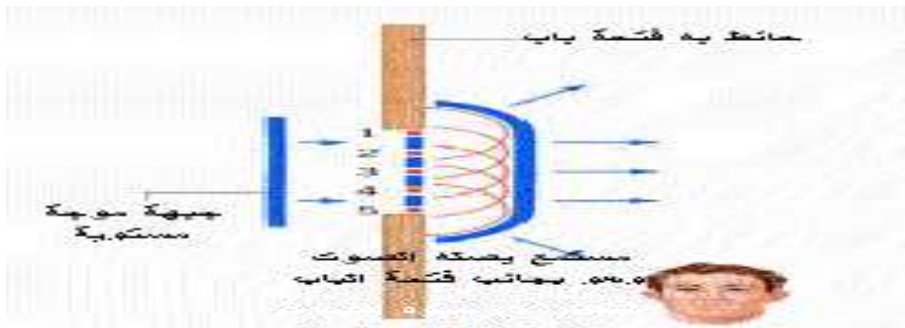
مثلا عرفنا في الدرس السابق ان التداخل هو تراكب سلسلتين او اكثر من الموجات
عند انتشارها في الوسط نفسه وبمستوى واحد، ولا يحصل التداخل بين الموجات التي
تنتشر في وسطين مختلفين، وعرفنا أيضاً ان للتداخل نوعين اذا كانت الموجتان
بالطورنفسه يحدث تداخلاً بناءً واذا كانت الموجتان بعكس الطور يحدث تداخل
اتلافي، ويمثل الشكل المرسوم على السبورة التداخل بنوعيه.

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد



هـ / الحيود:

هي ظاهرة انتشار الموجات خلف الحواجز التي تقتضيه مثل مرور الموجات خلال شقوق وفتحات ضيقة مقارنة بالطول الموجي، ويمثل الشكل المعروض امامكم الحيود.



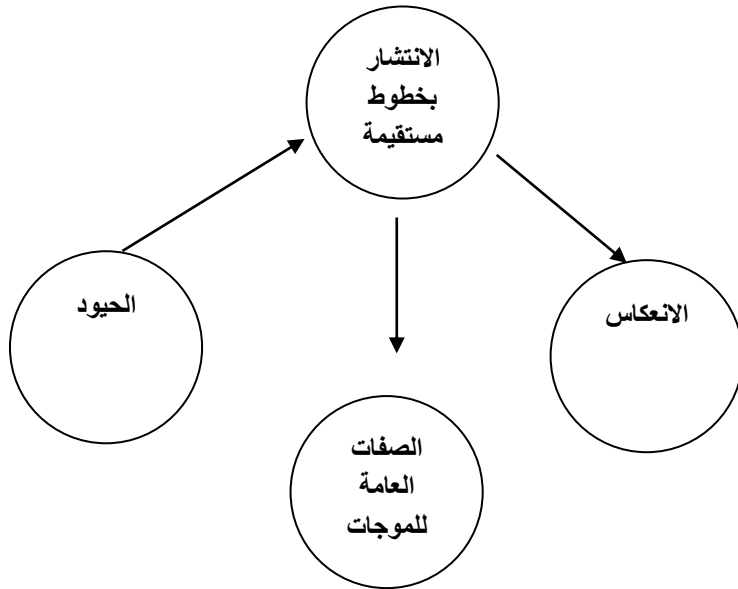
وبعدها يطلب من الطلاب التنبؤ بالعلاقات بين المفاهيم في المخطط المنظومي وذلك بكتابتها بالجدول الآتي:

ت	المفاهيم	العلاقة
١.	الانتشار بخطوط مستقيمة	تنتشر الامواج بخطوط مستقيمة في الوسط المتجانس.
٢.	الانعكاس	ارتداد الموجات بعد اصطدامها
٣.	الانكسار	تغيير مسار الموجات بسبب اختلاف كثافة الوسط

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

٤. .	التداخل	تراكب سلسلتين او اكثر من الموجات
٥. .	الحيود	انتشار الموجات خلف الحواجز

المدرس : وبعد الانتهاء من الجدول يطلب منهم كتابة العلاقات على المخطط
المنظومي (منظومة الصفات العامة للموجات) الموجود في ورقة عمل الطالب.
الطالب : يقوم بكتابة العلاقات في المخطط المنظومي الموجود في ورقة العمل .

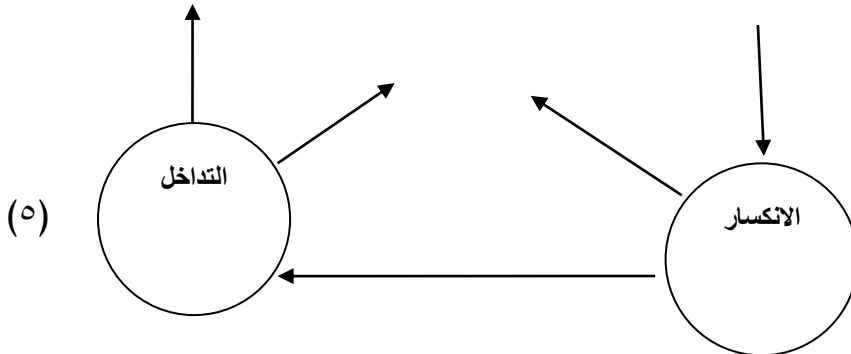


(١)

تنتشر الموجات في الوسط المتجانس

(٢)

ارتداد الموجات بعد اصطدامها



(٥)

انتشار الموجات خلف الحواجز
بسبب اختلاف كثافة

تغيير مسار الموجات الوسط

(٦)

(٤)

تراكب سلسلتين أو أكثر من الموجات

المدرس : يناقش الطلاب ويقارن المفهوم (العلمي) الصحيح بالمفاهيم ذات الفهم
الخاطئ التي تم تحديدها على السبورة في بداية الدرس .

٤) مرحلة التوسع والاتقان

المدرس : يقوم بإجراء التجارب الآتية:

الادوات: (مصباح كهربائي(ليزري) ، و مرآة ، و حوض زجاجي ، و ماء)

المدرس : يسأل ماذا يحدث لو قمنا بإسقاط ضوء المصباح على سطح المرآة

الطالب : سوف ينعكس الضوء على سطح المرآة عند سقوطه عليها.

المدرس: احسنت.

المدرس: يطلب من طالب القيام بالتجربة عند إسقاط الضوء على سطح المرآة.

الطالب : يقوم بإجراء التجربة ويتوصل إلى إن أشعة الضوء سوف تنعكس عند
سقوطها على السطح .

المدرس : شكرا جزيلا .

المدرس : يجري تجربة أخرى عند إسقاط الضوء على الحوض المملوء بالماء بصورة
مائلة فإن الشعاع الضوئي سينحرف عن اتجاه الموجه متجها نحو العمود القائم
وبعدها يقوم بإسقاط الشعاع بصورة عمودية فيلاحظ عدم انكسارها .

المدرس : يطلب من احد الطلاب ان يرسم على السبورة موجتين متداخلتين تداخلاً
بناءً وموجتين متداخلتين تداخلاً اتلافياً .

الطالب : يرسم الشكلان على السبورة .

المدرس : احسنت.

المدرس : يرسم شكلاً من خارج الكتاب يوضح الحيود بعدة حالات.

المدرس : يوجه الطلاب الى المخطط العام للفصل الثالث (الحركة الموجية) لكتابة
العلاقات بين المفاهيم التي تم تدريسها في الدرس.

٥) مرحلة التقويم:

يوجه المدرس الطلاب الى الاجابة عن اسئلة التقويم على ورقة عمل الطالب.

الخاتمة ----ملخص سبوري للمعلم

الواجب البيتي:

١) يعمل الطالب جدول الصفات العامة للموجات، مع إعطاء تطبيق من حياته

اليومية عن كل صفة.

٢) حل مسائل وتمارين الفصل الثالث / ص ١٣٧.

المصادر:

أ. مصادر المدرس:

- الحسون، عباس عرب و يوسف محمد (١٩٩٧): العلوم العامة (الفيزياء)، ط

(٨)، وزارة التربية، بغداد، العراق .

- حمادات، محمد حسن محمد، منظومة التعليم وأساليب تدريس، دار الحامد، عمان،

٢٠٠٩.

ب. مصادر الطالب:.

- الحسون، عباس عرب و يوسف محمد (١٩٩٧): العلوم العامة (الفيزياء)، ط

(٨)، وزارة التربية، بغداد، الع

((ورقة عمل المدرس))

وتحتوي على معلومات اساسية:

للموجات بجميع انواعها لها صفات عامة، و لكل صفة من هذه الصفات ظواهر
فيزيائية والصفات هي (الانتشار بخطوط مستقيمة، والانعكاس، والانكسار، والتداخل،
والحيود) وهناك تطبيقات كثيرة لهذه الصفات في حياتنا اليومية مثل ظاهرة الظل،

والصدى، والسرّاب، و سماع الصوت خلف الحواجز من خلال فتحة ضيقة، وهناك شروط لحدوث هذه الظواهر .

وسيتّم تنفيذ الأنموذج المنظومي بحسب المراحل الآتية:

(١) مرحلة التعرف على المعلومات السابقة:

يبدأ الدرس بعرض المخطط المنظومي العام للفصل الثالث (الحركة الموجية) ويعرف المدرس الطالب المفاهيم والمتضمنة، و بعد يوضح المدرس الهدف من دراسة الموضوعات بالأخذ بالمخطط المنظومي وبعد يعرف المدرس الطالب أهداف الدرس، وبعدها يقدم المخطط المنظومي الفرعي (منظومة الصفات العامة للموجات) ويقوم بسؤال الطلاب هل لديهم فكرة عن المفاهيم الموجودة في المخطط المنظومي، يسأل: (ما الصفات العامة للموجات)، (فسر ظاهرة انكسار الموجات)، (ما المقصود بظاهرة الصدى)، (ما هي أنواع التداخل) الخ..

او اعط مثلاً على انعكاس الموجات، وفي أثناء هذه الاسئلة يتم تحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ ان وجدت التي تم تحديدها مسبقاً باختيار تشخيص الفهم الخاط للمفاهيم (قبلي) ويقوم المدرس بكتابتها على السبورة.

(٢) مرحلة الاشتراك والاندماج :

يقوم المدرس بتقسيم الطلاب الى (مجموعات) وثم يطلب منهم التعرف على المفاهيم الموجودة بالمخطط المنظومي (منظومة الصفات العامة للموجات) والعلاقة بين هذه المفاهيم (الانتشار بخطوط مستقيمة، والحيود، والتداخل، والانعكاس، والانكسار) ان وجدت ليتنبأ الطالب بهذه العلاقات في بداية الدرس ليتم ربط الخبرات السابقة بالجديدة وبعد المناقشة ومعرفة اجوبة الطلاب يتم وضع علامة ؟ على المفهوم الذي لا يملك الطلاب معلومات عنه وعلامة √ على المفهوم الذي يملك

الطلاب معلومات عنه ، إذ يفسح المدرس المجال للطلاب بطرح الاسئلة التي تراودهم
عن الموضوع.

(٣) مرحلة الاكتشاف :

يقوم المدرس بتوزيع الانشطة الموجودة في (ورقة عمل الطالب) بين المجموعات
ويكلفهم بأداء تلك الانشطة ويطلب منهم كتابة النتائج والملاحظات في (ورقة عمل
الطالب) بعد ان يقوم المدرس بمناقشة الطلاب ومعرفة ما توصلوا اليه، ويكون دور
المعلم في هذه المرحلة التوجيه والارشاد وليتمكن الطلاب من اكتشاف المفاهيم
الخاصة بالموضوع بمفردهم.

(٤) مرحلة الشرح والإيضاح :

يقوم المعلم في هذه المرحلة بالشرح للمفاهيم الموجودة بالمخطط المنظومي (للصفات
العامة للموجات) والعلاقات بينها، وبعدها يناقش الطلاب فيما توصلوا اليه من نتائج
ويطلب منهم التنبؤ بالعلاقات بين المفاهيم الموجودة بالمخطط المنظومي وذلك بجدول
يتم تدوينه بورقة عمل الطالب، وبعد ذلك يقوم الطلاب بالتعاون مع المدرس بكتابة
المخطط كاملا ومؤشر عليه العلاقات، وبعدها يناقش المدرس مع الطلاب المفاهيم
الصحيحة والمفاهيم ذات الفهم الخاطئ (ان وجدت) بعمل مقارنة بينهما، وبعدها يقوم
المدرس بشرح كل مفهوم الانتشار، والانعكاس، والانكسار، والتداخل، والحيود) في
مرحلة الاستكشاف، واذا لم يتم الوصول الى المفهوم العلمي الصحيح من الطلاب
يقوم المعلم باعطاء للطلاب اذا لم يتم التوصل إليه بأنفسهم .

(٥) مرحلة التوسع والاضافة

يقوم المدرس بعروض تجريبية توضيحية لزيادة ترشيح المفاهيم وتطبيقها في مواقف
حياتية جديدة وزيادة الترابط بين الخبرات الموجودة في بنية الطالب المعرفية ويقوم
الطالب باستكشاف اهمية المفهوم، ويقوم المدرس باضافة معلومات اضافية من خارج

الكتاب بعد ان يرجع الطالب الى المخطط المنظومي العام للفصل الثالث (الحركة
الموجية) وكتابة العلاقات عليها الخاصة في هذا الدرس.

٦) التقويم:

يقوم المدرس بتوجيه الطلاب الى ورقة (عمل الطلاب) والاجابة عن اسئلة التقويم.

((ورقة عمل الطالب))

أولاً: الأهداف الخاصة:

يهدف الدرس إلى مساعدة الطالب على:

١) اكتشاف المفاهيم الفيزيائية المتعلقة بموضوع (الصفات العامة للأمواج)
بصورة وظيفية.

المفاهيم:(الانتشار، والانعكاس، والانكسار، والتداخل، والحيود).

٢) تقدير جهود العلماء في مجال الافادة من الصفات العامة للأمواج.

ثانياً: الأغراض السلوكية:

(أ) المجال المعرفي :-

يتوقع من الطالب بعد نهاية الدرس ان يكون قادرا على ان:

١) يعدد الصفات العامة للأمواج.

٢) يوضح بأسلوبه الخاص كل صفة من الصفات العامة للأمواج.

٣) يشرح الظاهرة الناتجة من انتشار الأمواج خلف الحواجز.

٤) يفسر ظاهرة الصدى.

٥) يفسر ظاهرة السراب.

٦) يعطي مثالا من خارج الكتاب على ظاهرة التداخل.

٧) يستنتج سماع صوت (المؤذن) عند الفجر أكثر من باقية الأوقات.

٨) يقترح طريقة للتقليل من الصدى داخل المنزل.

(ب) المجال المهاري :-

١) يرسم شكلاً يوضح فيه انتشار الأمواج خلف الحواجز.

٢) يرسم ظاهرة الصدى.

٣) يرسم ظاهرة الانكسار.

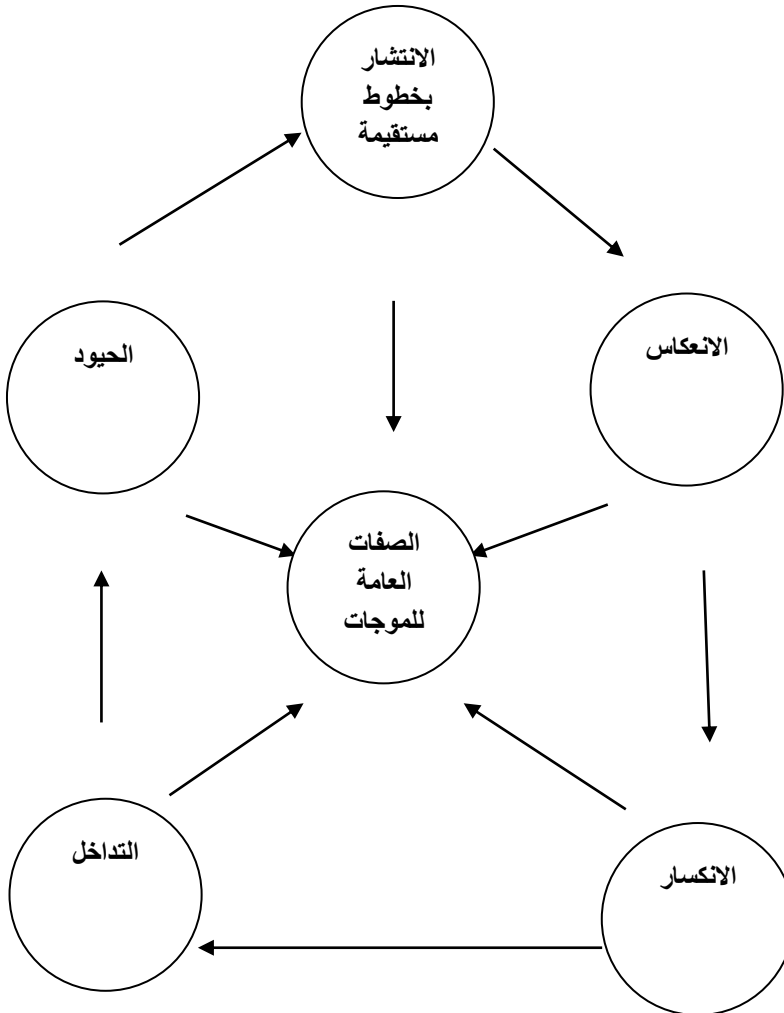
(ج) المجال الوجداني :-

١) يقدر عظمة الخالق في تسخير الموجات لخدمة الإنسان .

٢) يثمن جهود العلماء في تفسيرهم الصفات العامة للموجات والإفادة منها.

المخطط المنظومي للصفات العامة للموجات

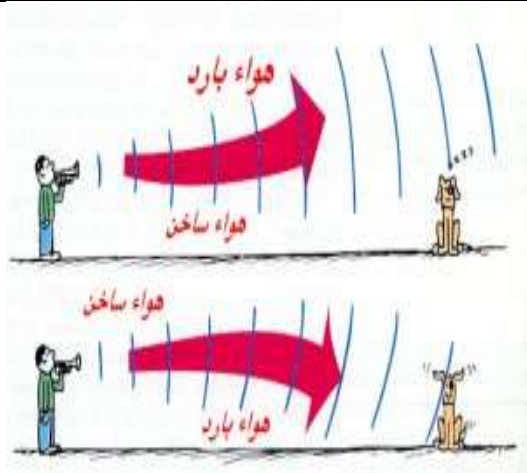
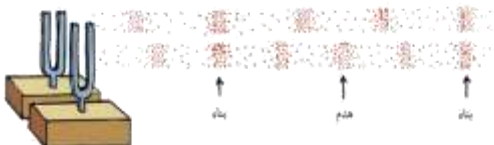
س : اكتب العلاقات بين المفاهيم



أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

الأنشطة :-

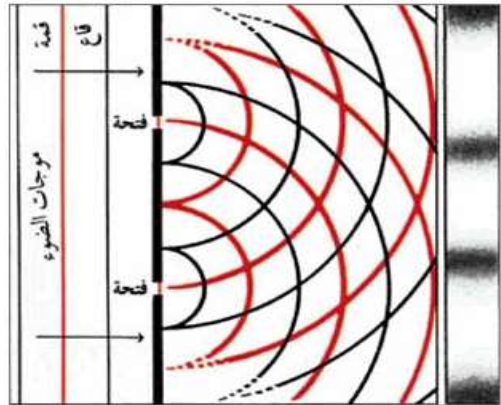
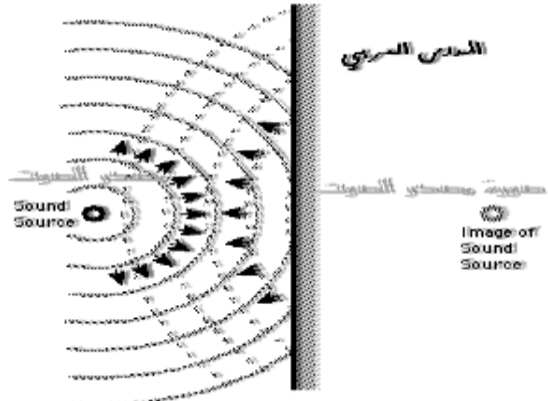
كل شكل من الاشكال الاتية يمثل صفة من الصفات العامة للموجات المطلوب منك
كتابة صفة المناسبة التي تعبر عن الظاهرة أسفل كل صورة ؟



()

()

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد



()

()

النتائج والملاحظات .

التقويم :

س: وضح بأسلوبك الخاص كل صفة من الصفات العامة للموجات....؟

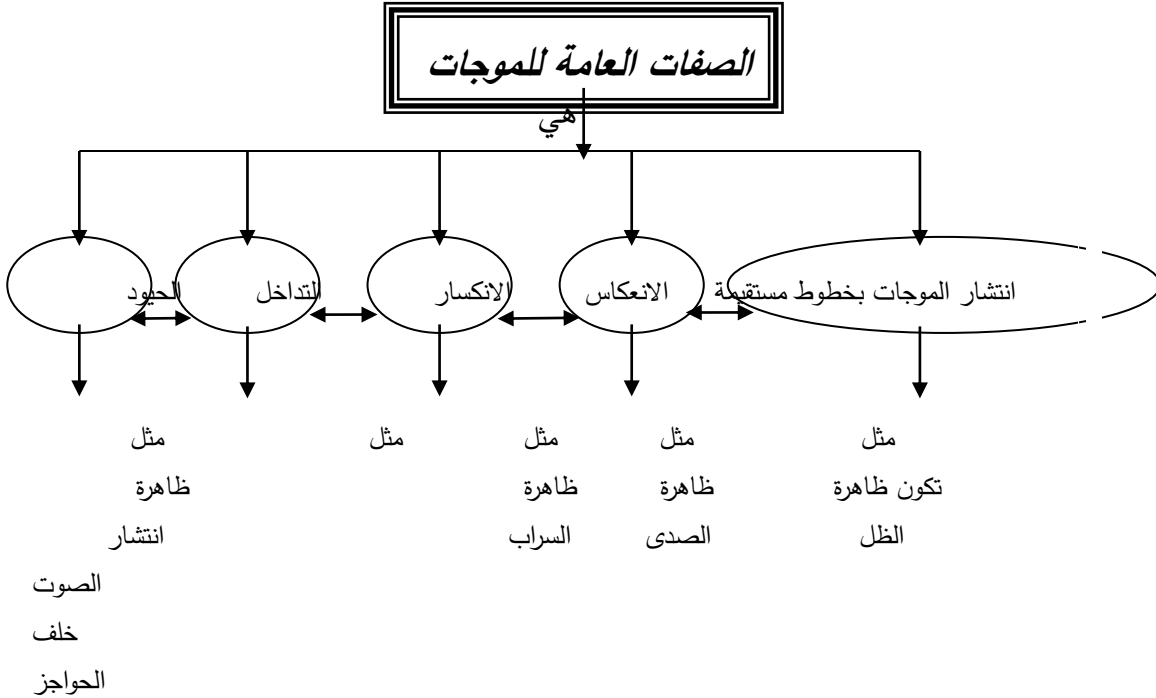
س: أعط مثالا على كل صفة من الصفات العامة للموجات....؟

خاتمه: (٥ دقائق)

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

(ملخص سبوري خارطة مفاهيمية)

يعرض المدرس على السبورة خارطة مفاهيمية يوضع من خلالها الصفات العامة للموجات.



التقويم : ----- (٥ دقائق)

(اختبار شفوي)

س: اشرح بأسلوبك الخاص كل صفة من الصفات العامة للموجات ؟

س: أعط مثالا على كل صفة من الصفات العامة للموجات ؟

(ملحق ٣)

اختبار تشخيص المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ

تعليمات الاختبار الزمن

(90 دقيقة)

عزيزي الطالب :أمامك قائمة بالمفاهيم الفيزيائية التي سبق ان درستها في المرحلة المتوسطة أو التي قبلها، المطلوب الإجابة عن الأسئلة أدناه في ضوء معلوماتك السابقة عنها في المكان المخصص للإجابة .

الأسئلة :

- س ١ : أكمل تعريف كل من المفاهيم الآتية بصورة واضحة في القائمة (أ).
- س ٢ : اختر ما يمثل المفهوم بوضع خط تحت الإجابة الصحيحة (هناك اربع بدائل واحد منها صحيح)، في القائمة (ب).
- س ٣ : اختر استخدامات المفهوم أو تطبيقاته العلمية في تفسير ظاهرة معينة أو اشتراكه مع مفهوم آخر لتكوين قانون أو مبدأ بوضع خط تحت الإجابة الصحيحة (هناك أربعة بدائل واحد منها صحيح) ، في القائمة (ج).

اسم الطالب :-----

المرحلة :-----

الشعبة :-----

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

قائمة (أ)

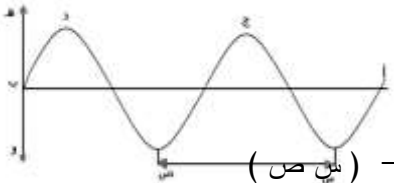
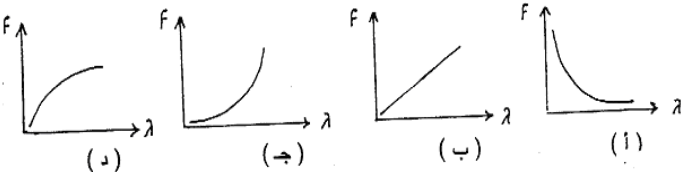
ت	المفهوم	التعريف
١.	الموجة الطولية	هي الموجة التي يكون فيها اتجاه حركة دقائق الوسط --- -----
٢.	الموجة المستعرضة	هي الموجة التي يكون فيها اتجاه حركة دقائق الوسط --- -----
٣	الطول الموجي	هو البعد بين -----
٤	التردد	هو عدد الموجات التي -----
٥	التخلخل	هو تباعد الحلقات الناشئة من ---
٦	التضاغط	هو تقارب الحلقات الناشئة من -----
٧	التداخل البناء	هو تراكب موجتين مستعرضتين متساويتين في ----- -----
٨	التداخل الاتلافي	هو تراكب موجتين مستعرضتين متساويتين في ----- -----
٩	انعكاس الموجات	هو ارتداد -----
١٠	انكسار الموجات	هو انحراف الموجة عند -----
١١	الحيود	هي ظاهرة انتشار -----
١٢	سعة الموجة	هي أقصى -----
١٣	الشحنة الموجبة	هي الشحنة المتولدة -----
١٤	الشحنة السالبة	هي الشحنة المتولدة -----
١٥	السعة الكهربائية	هي النسبة بين مقدار شحنة الموصل و ----- -----
١٦	شدة المجال الكهربائي	هو النسبة بين القوة الكهربائية الى ----- -----

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

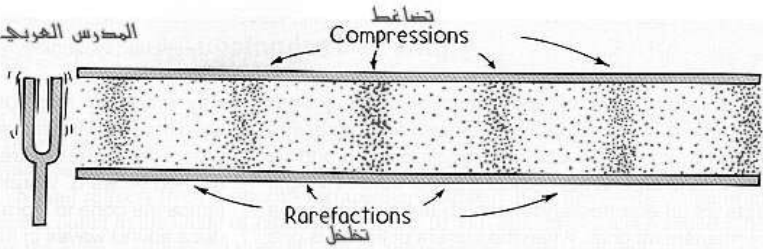
ت	المفهوم	التعريف
١٧	الجهد الكهربائي	هو الشغل اللازم لنقل -----
١٨	التيار الكهربائي	هو المعدل الزمني -----
١٩	المقاومة الكهربائية	هي الممانعة التي -----
٢٠	ربط الأعمدة	هي عملية -----
٢١	التأثيرات المغناطيسية للتيار	وهي التأثيرات التي تحدث عند مرور ----- -----
٢٢	التأثيرات الحرارية للتيار	وهي التأثيرات التي تحدث عند مرور ----- -----
٢٣	التأثيرات الكيميائية للتيار	وهي التأثيرات التي تحدث عند مرور ----- -----
٢٤	المولد البسيط	هو جهاز يحول الطاقة-----
٢٥	المحرك الكهربائي	هو جهاز يحول الطاقة-----
٢٦	أشباه الموصلات	هي المادة التي تكون -----
٢٧	الموصلات	هي المواد التي تحتوي -----
٢٨	العوازل	هي المواد التي تحتوي -----
٢٩	الصمام الثنائي البلوري	هو عبارة عن غلاف -----
٣٠	الذبذبة	هي حركه جسم مهتز من -----

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

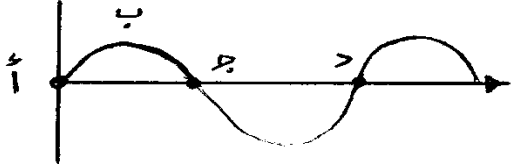
القائمة (ب)

ت	المثال
١	يمثل الش كل أذن اه موج ة :  (أ) ضوئية (ب) صوتية (ج) طولية (د) مستعرضة
٢	ان ما ينتقل خلال الوسط في الموجة المستعرضة هو اضطراب بصورة : (أ) قمة وقعر (ب) تخلخل وتضاغط (ج) فعل ورد فعل (د) سقوط وانعكاس
٣	طول الموجة يمثلها المستقيم :  أ- (د ص) ب- (ش ص) ج- (أ ب) د- (ه و)
٤	تتمثل العلاقة بين طول الموجة والتردد للموجات الكهرومغناطيسية في الفراغ بالشكل :  (أ) (ب) (ج) (د)
٥	يمثل الجزء المؤشر عليه في ادناه: (أ) تخلخل (ب) تضاغط (ج) قمة (د) قعر

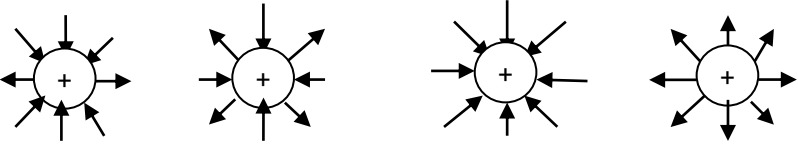
أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

	
يمثل الجزء المؤشر في الشكل أدناه :  (أ) تداخلاً إتلافياً بين موجتين مستعرضتين (ب) تداخلاً بناءً بين موجتين مستعرضتين (ج) تراكب موجتين مستعرضتين مختلفتين في التردد والسعة (د) تراكب موجتين مستعرضتين متشابهتين في التردد والسعة	٦
تتكون ظاهرة الضربات نتيجة حدوث : (أ) الحيود (ب) التداخل البناء (ج) التداخل الاتلافي (د) الرنين	٧
تغطي جدران القاعات و الاستوديوهات من الداخل بالفلين لمنع : (أ) امتصاص الصوت (ب) انعكاس الصوت (ج) تضخيم الصوت (د) تردد الصوت	٨
من الأمثلة على انكسار الموجات الظاهرة : (أ) الظل (ب) الطيف الشمسي (ج) الصدى (د) انتشار الموجات خلف الحواجز	٩
يزداد الحيود عند مرور الموجات خلال الفتحات الضيقة مقارنة بالطول ألموجي لها إذا كانت الفتحات:	١٠

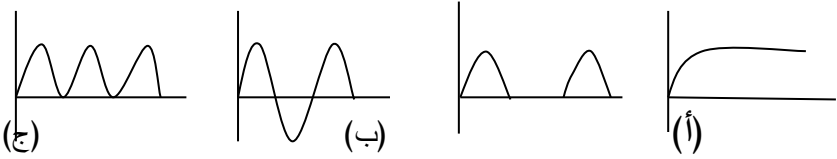
أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

	(أ) صغيرة بالنسبة للطول الموجي (ب) مساوية للطول الموجي (ج) كبيرة بالنسبة الى طول الموجي (د) ليس مما ذكر	
١١	تمثل النقطة (ب) في الشكل:  (أ) طول الموجة (ب) تردد الموجة (ج) سعة الموجة (د) ازاحة الموجة	
١٢	تنتقل الالكترونات عند الدلك من ساق الزجاج إلى قطعة الحرير فيكتسب الحرير شحنة سالبة والزجاج شحنة : (أ) سالبة (ب) موجبة (ج) متعادلة (د) ليس مما ذكر	
١٣	اكتسب جسم مءلوك شحنة موجبة مقدارها ٥ كولوم فان شحنة الجسم الدالك ستكون : (أ) شحنة سالبة وتساوي ٥ كولوم (ب) شحنة موجبة وتساوي ٥ كولوم (ج) شحنة سالبة وتساوي ١٠ كولوم (د) شحنة موجبة وتساوي ١٠ كولوم	
١٤	يمكن زيادة كمية الشحنة المخزونة في المتسعة وذلك : (أ) تقليل المسافة الفاصلة بين اللوحين (ب) زيادة مساحة لوحى المتسعة (ج) وضع مادة عازلة مثل البلاستك (د) جميع ما ذكر	
١٥	أى من الأشكال الآتية يمثل خطوط القوة الكهربائية لشحنة موجبة :	

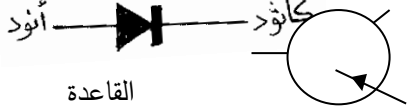
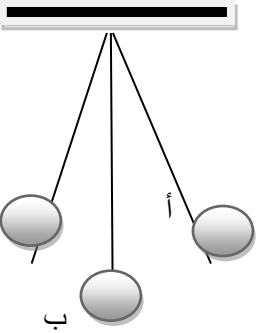
أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

 (أ) (ب) (ج) (د)	١٦ ينقل التيار الكهربائي بين نقطتين عند تسليط فرق بينهما في :- (أ) الحرارة (ب) الجهد (ج) الارتفاع (د) الكمية
١٧ تزداد المقاومة المكافئة لعدة مقاومات متساوية مريوطة على : (أ) التوالي (ب) التوازي (ج) التوالي والتوازي (د) لا يؤثر نوع الربط	١٨ الأعمدة في الدائرة الكهربائية المبينة مريوطة : (أ) على التوازي (ب) على التوالي (ج) ربط مختلط (د) ليس ماذكر 
١٩ بعد الجرس الكهربائي مثلاً على تأثيرات التيار : (أ) الحرارية (ب) المغناطيسية (ج) الكيميائية (د) الميكانيكية	٢٠ من الأمثلة على التأثيرات الحرارية للتيار الكهربائي: (أ) المروحة الكهربائية (ب) المكواة (ج) التلفاز (د) المضخة الكهربائية
٢١ يعتبر الطلاء الكهربائي مثلاً على تأثيرات التيار :	

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

	(أ) الحرارية (ج) الكيميائية	(ب) المغناطيسية (د) الميكانيكية
٢٢	يكون شكل التيار الناتج من مولد التيار المستمر كما في :	
		
٢٣	من الامثلة على المحرك الكهربائي :	
	(أ) الخلاط (ج) الراديو	(ب) التلفاز (د) السخان
٢٤	من الامثلة على أشباه الموصلات :	
	(أ) الزجاج (ج) الرخام	(ب) القصدير (د) الجرمانيوم
٢٥	من الامثلة على الموصلات :	
	(أ) الورق (ج) الكربون	(ب) النحاس (د) السيلكون
٢٦	من الامثلة على العوازل :	
	(أ) الخشب (ج) الذهب	(ب) الزرنିخ (د) الجرمانيوم
٢٧	أي من الأشكال التالية يمثل رمز الصمام الثنائي البلوري	
	(أ) الانود (ب) الكاثود	شبكة السيطرة

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

(ج) الجامع  (د)	
ان انجذاب قصاصات الورق الى شاشة التلفاز وهو يعمل مثال على : (أ) التكهرب (ب) فرق الجهد الكهربائي (ج) التفريغ الكهربائي (د) الشحن الكهربائي	٢٨
تمثل حركة كرة البندول في الشكل من النقطة (أ الى ج وعودتها الى أ) :  ج (أ)ذبذبة كاملة (ب) نصف ذبذبة (ج) ربع ذبذبة (د) ليس مما ذكر	٢٩
يدعى تقارب الحلقات الناشئ من الاضطراب الحاصل في النابض الحلزوني مكون الموجة الطولية : (ب)تخلخل (ب)تضاغط (ج) قمة (د) قعر	٣٠

القائمة (ج)

ت	التطبيق

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

ت	التطبيق
1	يمكن للخفاش أن يستدل على طريقه ليلاً برغم انه اعمى لأنه يستطيع توليد موجات: (أ) طولية (ب) مستعرضة (ج) واقفة (د) كهرومغناطيسية
2	تسمى الموجات المسببة لاهتزاز الزورق عند مرور زورق اخر بالقرب منه بالموجات: (أ) المستعرضة (ب) الطولية (ج) الواقفة (د) ليس مما ذكر
٣	يعتمد اللون الأكثر تأثيراً في حساسية العين من باقية الألوان على: (أ)الطول الموجي (ب) سعة الموجة (ج) التردد (د) السرعة
٤	تتولد عند تحرك أمواج البحر علوًا وانخفاضًا مسببة المد والجزر: (أ) الذبذبات (ب) الترددات (ج) الانعكاسات (د) الانكسارات
٥	يتم ربط جميع الأنوار والأجهزة المنزلية لتعمل بفرق الجهد نفسه على : (أ) التوازي (ب) التوالي (ج) المختلط (د) لا يؤثر نوع الربط
٦	تخترق الطائرة حاجز الصوت وذلك عند تحطيمها : (أ) التضاضغات (ب) التخلخلات (ج) القمم (د) القعر
٧	يسمى التباعد الحاصل في حلقات النابض الحلزوني عند سحبهِ وتركه طليقاً ب: (أ) التخلخل (ب) التضاضط (ج) القمة (د) القعر
٨	يسد عازف الناي بعض الثقوب الموجودة فيه في اثناء العزف للحصول على نغمات مختلفة

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي - م. م. محمد يونس رشيد

	في :	(أ) التردد	(ب) الطول الموجي	(ج) شدة الموجة	(د) سرعة الموجة
٩	يرتدي عامل الكهرباء في يديه قفازين مصنوعين من مادة:	(أ) عازلة	(ب) موصلة	(ج) شبه موصلة	(د) ليس مما ذكر
١٠	يستعمل الصمام الثنائي البلوري في أجهزة العرض للحواسيب والساعات الرقمية، بدلا من المصابيح الاعتيادية لانه:	(أ) اطول عمرا.	(ب) اصغر حجما.	(ج) اقل استهلاكاً للطاقة.	(د) جميع ما ذكر
١	يمكن توليد شحنة موجبة من ذلك كل من المواد الآتية:	(أ) المطاط بالفرو	(ب) النحاس بالورق	(ج) الخشب بالحديد	(د) الزجاج والحري
٢	تصنع الاسلاك الكهربائية من مادة:	(أ) عازلة	(ب) موصلة	(ج) شبه موصلة	(د) ليس مما ذكر
٣	عند ذلك قطعة من المطاط بالفرو فان نوع الشحنة المتكونة :	(أ) سالبة	(ب) موجبة	(ج) مستقرة	(د) ليس مما ذكر
٤	كرة مشحونة بشحنه مقدارها (١٠٠ مايكروكولوم)، مامقدار شدة المجال الكهربائي داخل هذه الكرة:	(أ) ١	(ج) اقل من ١	(ج) اكبر من ١	(د) صفر
٥	يستخدم الفاصم الكهربائي (الفيوز) لحماية الاجهزة الكهربائية من اضرار التيار العالي ويصنع من مادة:	(أ) موصلة ذات درجة انصهار عالية.	(ب) موصلة ذات درجة انصهار واطنة.		

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

	(ج) شبه موصلة ذات درجة انصهار عالية. (د) شبه موصلة ذات درجة انصهار واطئة	
١	يمكن التقريب بين المولد الكهربائي والمحرك الكهربائي من حيث تحولات :	
٦	(أ) الفرشاة (ب) الطاقة (ج) المغناطيسية (د) جميع مما ذكر	
١	يظهر قوس المطر في السماء عند سقوط الأمطار لان الموجات الضوئية ستعاني من :	
٧	(أ) انكسار (ب) انعكاس (ج) تداخل (د) حيود	
١	تصنع الاجهزة الالكترونية من مواد:	
٨	(أ) عازلة (ب) موصلة (ج) شبه موصلة (د) جميع ما ذكر	
١	لديك ثلاث بطاريات قيمة الواحدة منها (١,٥ فولت) لتشغيل جهاز كهربائي يعمل على (٤,٥ فولت)، فعليك ربطها على:	
٩	(أ) التوالي (ب) التوازي (ج) التوالي التوازي (د) لا يؤثر نوع الربط	
٢	تشحن بطارية السيارة باستعمال تأثيرات التيار:	
٠	(أ) المغناطيسية (ب) الحرارية (ج) الكيميائية (د) الميكانيكية	
٢	كرة موصلة ومشحونة ومعزولة، جهد احدى نقاط سطحها (١ فولت)، فان الجهد في مركزها:	
١	(أ) ١ فولت (ب) صفر (ج) اقل من ١ فولت (د) اكبر من ١ فولت	

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

٢	يتقابل تضاعط من المصدر الأول مع تخلخل من المصدر الثاني مكونا :	
٢	(أ) التداخل الاتلافي (ب) التداخل البناء (ج) انعكاس الموجات (د) انكسار الموجات	
٢	تعمل المدفأة الكهربائية المنزلية على مبدأ تأثيرات التيار :	
٣	(أ) الحرارية (ب) المغناطيسية (ج) الميكانيكية (د) الكهربائية	
٢	يتم معرفة عمق البئر باستثمار ظاهرة:	
٤	(أ) الصدى (ب) السراب (ج) التداخل (د) الحد	
٢	يؤثر استبدال الهواء بعازل آخر بين لوحين متسعة مشحونة وغير متصلة بالمصدر في:	
٥	(أ) فرق الجهد بين اللوحين (ب) سعة المتسعة (ج) محصلة شدة المجال. (د) جميع ما ذكر.	
٢	يوضع مولد صغير على عجلة الدراجة الهوائية كما في الشكل المجاور، إذ يقوم بتحويل الطاقة:	
٦	(أ) الحركية الى كهربائية. (ب) الكهربائية الى حركية. (ج) الكيميائية الى كهربائية. (د) الكهربائية الى كيميائية.	

ملحق (٤)

مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء

الاسم..... الشعبة.....

عزيزي الطالب..

يهدف هذا المقياس الى قياس اتجاهك الشخصي نحو مادة الفيزياء وهو
مكون من (٣٨) فقرة. نريد معرفة رأيك فيها بصراحة، وعدم ترك أية فقرة من دون
اجابة، ووضع علامة واحدة فحسب أمام كل فقرة.
مع العلم انه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وانما رأيك الشخصي هو
المطلوب.

ويرجى منك قراءة الفقرة جيداً، ووضع علامة (✓) امام كل فقرة في المربع
الذي ترى انه يناسبك وعلى النحو الآتي:

- اذا كنت توافق على مضمون الفقرة، فضع علامة (✓) في مربع نعم.
- اذا كنت لا تستطيع تحديد رأيك في الفقرة أو كنت متردداً في اجابتك فضع
علامة (✓) في مربع غير متأكد.
- اذا كنت ترفض ما جاء في العبارة فضع علامة (✓) في مربع لا.

مثال:

الفقرة	موافق	غير متأكد	غير موافق
أحب مادة العلوم	✓		
أحب مادة العلوم		✓	

هذا الاختيار يعني انك توافق على مضمون الفقرة	✎
هذا الاختيار يعني ان رأيك غير محدد/ لا تستطيع الحكم على الفقرة	✎

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

أحب مادة العلوم	✓	هذا الاختيار يعني أنك ترفض ما جاء في الفقرة

ت	العبارات	البدائل		
		موافق	غير متأكد	غير موافق
	أولاً. قيمة مادة الفيزياء			
١	يزداد ايماني بالله عند دراستي للفيزياء والظواهر الكونية			
٢	تنمي دراستي لعلم الفيزياء قدرتي على عمل التقنيات الحديثة			
٣	يساعدني علم الفيزياء على تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم العلمية			
٤	أتابع باهتمام مواضيع الفيزياء في القنوات الفضائية			
٥	لا يساعدني علم الفيزياء في فهم مادة الرياضيات			
٦	تسهم الفيزياء في تدمير الحياة على سطح الأرض			
٧	يعرفني علم الفيزياء طرائق ربط الدوائر الكهربائية البسيطة			
٨	اعد درس الفيزياء مضيعة للوقت			

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

٩	لا تساعدني مادة الفيزياء على حل المشكلات بطريقة علمية		
١٠	احب مادة الفيزياء عندما ادرسها بشكل عملي		
١١	افضل ان تكون للفيزياء حصة واحدة في الاسبوع		
١٢	اعتقد ان علم الفيزياء لا يتناسب مع عقولنا		
١٣	دراسة مادة الفيزياء تجعلني اكره العمل اليدي		
١٤	لا تساعدني مادة الفيزياء على استخدام التعلم التعاوني		
١٥	اعتقد ان الفيزياء والرياضيات يكمل أحدهما الآخر		
١٦	ارغب في قسم العلوم لوجود مختبر الفيزياء فيه		
١٧	تساعدني مادة الفيزياء على تنمية التفكير العلمي		
١٨	افضل ان تكون للفيزياء اكثر من حصة في الأسبوع		
	ثانيا. الاستمتاع بمادة الفيزياء		
١	أحس بمتعة عند دراستي علم الفيزياء		

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فaten محمود الجندي- م. م. محمد يونس رشيد

٢	ارغب في مطالعة المجالات العلمية التي تحتوي على موضوعات فيزيائية		
٣	اشعر بالضيق في درس الفيزياء		
٤	لا ارغب فيمشاهدة البرامج العلمية الخاصة بمادة الفيزياء		
٥	اشعر بعدم الارتياح عند تحديد موعد لامتحان مادة الفيزياء		
٦	اشعر بمتعة عند إجراء التجارب الفيزيائية في المختبر		
٧	ارغب بمشاركة الطلاب في عمل النشرات الخاصة بمادة الفيزياء		
٨	ارغب في ان يكون هناك نادي متخصص بالهوايات العلمية لعلم الفيزياء		
٩	لا ارغب في مناقشة زملائي في حل المسائل الفيزيائية		
١٠	اتضايق من الأنشطة اللاصفية الخاصة بمادة الفيزياء		
١١	ارغب في دراسة جميع المواد العلمية ما عدا علم الفيزياء		
١٢	ارغب في قراءة التقارير العلمية الخاصة بمادة الفيزياء		

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فائق محمود الجندي-م. م. محمد يونس رشيد

١٣	لا أحس بمتعة عند دراسة علم الفيزياء		
١٤	اشعر بالارتياح عند تحديد موعد لامتحان الفيزياء		
ثالثاً. مدرس مادة الفيزياء			
١	اعتقد ان مدرس الفيزياء من الشخصيات المهمة في المدرسة		
٢	طريقة التدريس لمدرس الفيزياء جعلني اهتم بهذه المادة		
٣	لم أفكر بان أكون معلم علوم لعلاقته بمادة الفيزياء		
٤	اشعر بالارتياح عندما يتغيب مدرس الفيزياء		
٥	لا يساعدني مدرس الفيزياء على القيام ببعض المشاريع العلمية		
٦	يمنحني مدرس الفيزياء الفرصة للتعبير عن أفكارى		

(ملحق ٥)

النسبة المئوية للإجابات الخاطئة في اختبار تشخيص
المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطئ / القبلي لعينة البحث

ت	المفهوم	عدد الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية للإجابات الخاطئة
1	الموجة الطولية	٥٦	٨٠%
2	الموجة المستعرضة	٥٧	٨١%
3	طول الموجة	٥٦	٨٠%
4	التردد	٦٠	٨٦%
5	الذبذبة	٦١	٨٧%
6	التدخل	٦٠	٨٦%
7	التضاغط	٥٩	٨٤%
8	التداخل البناء	٥٣	٧٦%
9	التداخل الاتلافي	٥٧	٨١%
10	انعكاس الموجات	٥١	٧٣%
11	انكسار الموجات	٦٣	٩٠%
12	الحيود	٦٥	٩٣%
13	سعة الموجة	٦٥	٩٣%
14	الشحنة الموجبة	٤٤	٦٣%
15	الشحنة السالبة	٦٣	٩٠%
16	السعة الكهربائية	٦٥	٩٣%
17	شدة المجال الكهربائي	٦٣	٩٠%

أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو
المادة..... أ.م. د. فاتن محمود الجندي - م. م. محمد يونس رشيد

18	الجهد الكهربائي	٦٤	٩١%
19	التيار الكهربائي	٦٢	٨٨%
20	المقاومة الكهربائية	٦١	٨١%
21	ربط الاعمدة	٥٩	٨٤%
22	التأثيرات المغناطيسية للتيار	٥٩	٨٤%
23	التأثيرات الحرارية للتيار	٣٦	٥١%
24	التأثيرات الكيميائية للتيار	٤٩	٧٠%
25	المولد البسيط	٥٥	٧٩%
26	المحرك الكهربائي	٢١	٣٠%
27	أشباه الموصلات	٥٥	٧٩%
28	الموصلات	٢٢	٣١%
29	العوازل	١٩	٢١%
30	الصمام الثنائي البلوري	٦٠	٨١%

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي
(CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى
طالبات الصف الرابع الأدبي

أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي
صبا طارق، حاسم المختار

الفصل الأول التعريف بالبحث

اولاً - مشكلة البحث :

يشهد العالم اليوم متغيرات كثيرة ، يأتي في مقدمتها ثورة المعرفة والمعلوماتية التي انطلقت بخطى متسارعة ، في المجال العلمي والتكنولوجي ، وإذا كانت هذه المتغيرات تؤثر تأثيراً مباشراً في حياة المجتمعات ، وتترك بصمات واضحة في حياة الأفراد ، وتعكس تحديات واسعة في جميع مجالات الحياة وبشكل عام ، فإن من المؤكد أن تؤثر هذه التحديات والتغيرات في النظم التربوية وبناءً على ذلك فإن المجتمعات المعاصرة تواجه تحدياً صعباً في الميدان التربوي .

(أبو شعيرة وغباري ، ٢٠٠٨ : ٩)

وقد تأثرت المناهج الدراسية بهذا الانفجار المعلوماتي ، وشمل هذا التأثير جميع مكوناتها من أهداف ومحتوى وأنشطة تعليمية وطرائق تدريس ، وأساليب تقويم ، كما أصبح التفكير وتنميته ، من سمات العصر الحاضر ، لأن تعلم التفكير وتوجيهه هدف أساسي لا يحتمل التأجيل بل يجب أن يكون في صدارة الأهداف التي تسعى أي مادة دراسية الى تحقيقها ، فهو وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية ، ويعد التفكير الاستدلالي ضرورة من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى إذ يكاد يتفق

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

الجميع على أن التفكير الاستدلالي هو العنصر المشترك بين جميع أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير التأملي والتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات . (الحسو ، ١٩٩٧ : ٨)

ويرى الباحثان أن اعتماد النظريات الحديثة ومنها النظرية البنائية وما انبثق عنها من استراتيجيات ونماذج تعليمية لها الأثر في تنظيم الخبرات وتنمية قدرات التفكير العليا والإمكانات الذهنية للطلبة وإعطاء قدرة للمدرس على توصيل المادة الدراسية بأحدث ما توصلت إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس .
وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في وجود تباين في نتائج الدراسات التي أجريت في ميدان تدريس مواد مختلفة ومنها المواد الاجتماعية بصورة عامة والجغرافية بصورة خاصة في استعمالها للأهداف السلوكية وأسئلة التحضير والاختبارات القبلية والبعدية كاستراتيجيات تدريسية بوصفها متغيرات مستقلة وأثرها في تنمية التفكير والتحصيل .
ومن خلال كل ما سبق يمكن أن تحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الآتي :

((هل هناك أثر لتدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي)).

ثانياً - أهمية البحث :

يتميز عالم اليوم الذي نعيش فيه الآن بالانفجار المعرفي يلزمه أيضاً الانفجار السكاني فينهال كل لحظة الى الوجود فيض غزير من المعارف ، نتيجة لثورة البحث العلمي التي تعاصرها والتي أدت بدورها الى التقدم التكنولوجي الهائل في المجالات كافة ، إذ أن المجتمعات اليوم سواء المتقدمة منها أم النامية تواجه العديد

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

من التغيرات التكنولوجية التي تفرض العديد من المتطلبات التي تمثل حاجات ترغب المجتمعات في تحقيقها لكي تواجه تلك المتغيرات ، وينبغي على المدرسين عامة ومدرسي الجغرافية بوجه خاص أن يحددوا تلك الحاجات التعليمية العصرية التي تتفق مع طبيعة تلك المتغيرات التكنولوجية .

(الخزرجي ، ٢٠٠٧ : ٧)

والمنهج هو وسيلة التربية ومحتواها لتحقيق أهدافها في النمو الشامل للمتعلم وبناء سلوكه وتعديله لتكوين المواطن الجديد الذي يريده المجتمع ، فالمنهج بهذا يشمل جميع الأنشطة التربوية التعليمية التي تحقق هذا البناء للمواطن من أجل بناء الوطن .
(الشبلي ، ٢٠٠٠ : ٥)

ويستنتج الباحثان مما سبق أن يكون هناك ترابط بين التربية والمناهج الدراسية لأنها متممة للتربية من خلال تحقيقها للأهداف التربوية والتي غايتها بناء جيل متجدد في أفكاره وانتاجاته الفكرية والعلمية وهذا لا يتحقق إلا من خلال تمثيل المنهج بالشكل الصحيح لرؤى التربية المستقبلية كما أن المنهج الحديث لا يقتصر على المعلومات التي ينقلها المدرسون الى طلبتهم عن طريق الإرسال ليتلقوها عن طريق الاستقبال فقط بل يشمل أيضاً المهارات العلمية والطرائق التدريسية والقيم والاتجاهات التي تتعدى هذه المعلومات المسطرة في بطون الكتب وعلى صدر صفحاتها .

ولهذا لا بد أن تسعى طرائق التدريس الحديثة باستعمال كل ما هو جديد وفعال من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية ومن ملاحظتنا الميدانية في مدارسنا لطرائق تدريس المواد الاجتماعية أتضح لنا أنها لا تتماشى مع متغيرات العصر التي قد وجهت العملية التعليمية الى هيئة عملية تهدف الى إتقان التعلم وتحسين فاعليته ورفع

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

كفاءته ، الأمر الذي يدفعنا الى مراعاة النظر في تلك الطرائق وما يتفق مع تلك المتغيرات . (أبو دية ، ٢٠١١ : ١١٥)

يتضح مما سبق مدى الحاجة الى إعادة النظر في واقع تدريس المواد الاجتماعية بالشكل الذي يركز على نشاط الطالب وفاعليته من خلال الموقف التعليمي ، وجعله أقل اعتماداً على عمليات الحفظ والاستظهار ، وأكثر قدرة على معالجة المعلومات وممارسة عمليات التفكير .

والجغرافية لم تعد ذلك العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفاً سطحياً بعيداً عن الواقع بل أصبحت ذلك التخصص الذي يتماشى والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس والربط واستعمال النماذج والنظريات الحديثة ، وبذلك صارت في الاتجاه التطبيقي الذي يعرف اليوم بالجغرافية الكمية ، والجغرافية التطبيقية التي ترفض أن تسمى بعيداً عن الانشغالات الكبرى للإنسان ، وذلك لما تمتاز به الجغرافية من قدرة على التأقلم مع مختلف العلوم فهي تمثل همزة وصل بين العلوم وهي تسخرها جميعاً فتأخذ منها ما يخدمها ويفرقها عن غيرها .

(مخلف وربيع ، ٢٠٠٩ : ٢٩)

ويرى الباحثان أن مادة الجغرافية من المواد المهمة في حياة الإنسان وعلى الطلبة الاستفادة من المفاهيم والأفكار الجغرافية لأنها من أكثر المواد الدراسية المرتبطة بواقع حياتهم وعلاقاتهم مع الأرض التي يعيشون عليها ، فدراسة مادة الجغرافية تمدهم بالكيفية والوسيلة التي تجعلهم يتمكنون من فهم البيئة التي يعيشون فيها والقدرة على مسيرتها وتغييراتها المستمرة .

وتعد الجغرافية من المواد الدراسية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتفكير حيث تعتمد معظم موضوعاتها على قضايا تحتاج الى العمليات العقلية والقدرات الاستدلالية

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

للقدرة على فهمها ، من هنا جاء التأكيد على أهمية تنمية التفكير كهدف من أهداف تدريس الجغرافية والذي ينبغي تحقيقه من خلال تدريس هذه المادة ، خاصة وأن للتفكير موضعاً في تدريس الجغرافية في إثارة ملكات النقد والمقابلة والتحقيق ووزن الأدلة وربط السبب بالنتيجة . (رضوان ومبارك ، ١٩٩٧ : ٨)

وبدراسة طبيعة كل من الجغرافية وأنماط التفكير العلمي المختلفة نلاحظ أن التفكير الاستدلالي من أقرب أنماط التفكير العلمي للجغرافية ، حيث أن التفكير الاستدلالي في جوهره إدراك علاقات والجغرافية علم قائم على دراسة العلاقة بين الإنسان وبيئته الطبيعية وكيفية تفاعله معها ، كما أن ما يميز التفكير الاستدلالي من غيره من أنواع التفكير الأخرى هو الانتقال من المعلوم الى المجهول ، وكذلك الجغرافية فعن طريق المعلومات المتاحة من العلوم الطبيعية والاجتماعية يصل الجغرافي الى تفسير وتوزيع الظواهر وأسباب اختلاف جزء من سطح الأرض عن جزء آخر ودور الإنسان في إحداث هذا الاختلاف ، ولذا فإن تنمية التفكير الاستدلالي تحتل مكانة متميزة في أهداف تدريس الجغرافية .

(راجح ، ١٩٩٠ : ٣٣٧)

لقد نال التفكير بصورة عامة والتفكير الاستدلالي خاصة عناية واسعة من الكثير من المربين لكونه أرقى النشاطات العقلية عند الإنسان حيث لا يمكن للفرد السوي الاستغناء عنه عندما يواجه مشكلة لا يستطيع حلها بأساليب تفكيره المعتادة ، فالأسلوب العلمي في التفكير يساعدنا على كسب الوقت لفرض حل المشكلات وبدونه يصبح تفكيرنا معرضاً للمحاولة والخطأ الأمر الذي يؤدي الى إضاعة الوقت والجهد والمال . (الخليلي ، ١٩٩٦ : ٥٦)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

ويعد أنموذج ياكّر البنائي (CLM) الذي صممه (yager) أحد النماذج التعليمية القائمة على المبادئ الرئيسة للفلسفة البنائية، ويعمل على تحقيق الأهداف المعرفية وهذا الأنموذج يساعد المعلم طلبته على بناء المفاهيم والتعميمات والنظريات. ويتم ذلك من خلال أربع مراحل متتالية هي (الدعوة - الاستكشاف - التفسير واقتراح الحلول - اتخاذ الإجراء)، وتسير هذه المراحل بشكل متتابع في خطة سير الدرس فهي تبدأ بالدعوة وتنتهي باتخاذ القرار، كما أنها تعدّ متداخلة ومتكاملة بعضها مع بعض ومع العلم والتقاءه بالمجتمع. وتتفاعل معهما من خلال الاستقصاء وحل المشكلات ناهيك عن أن عملية التعلم تسير فيها بطريقة ديناميكية ودورانية لذا فإن خطة سير الدرس تتوقف على الموقف التعليمي فإذا ما جد جديد كظهور مشكلة جديدة، فإنه يؤدي إلى دعوة جديدة. (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٧١)

ويساعد هذا الأنموذج المتعلمين على تنمية تفكيرهم الاستدلالي ويجعلهم يفكرون في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة عن طريق المقدمات الموجودة في عقل المتعلم حيث يولي أنموذج ياكّر البنائي (CLM) اهتماماً بضرورة أن تكون مهام التعلم ومشكلاته حقيقية أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية، بحيث يرى المتعلم علاقة المعرفة بحياته وذلك يتم عن طريق تنمية التفكير الاستدلالي لديه، والأنموذج البنائي بوصفه منحى جديداً في التدريس يساعد على خلق مفكرين نشطين يقومون ببناء معانيهم ومفاهيمهم الفردية، ليصبح لديهم إطار معرفي يستخدم للتفسير والفهم. ولا يقدم أنموذج ياكّر البنائي (CLM) المتعلمين كمستودع للمعلومات والمعارف المتراكمة فقط، بل يجعلهم يبنون المعرفة بأنفسهم وهذا يؤدي إلى استيعاب المعرفة بشكل حقيقي، بمعنى أن هذا البناء للمعرفة من قبل الطالب سوف

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكور البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

يمكنه من تخزين أساسيات المعرفة في ذاكرته ، كما يساعد في فهم الظواهر المحيطة به .

ومما سبق ومن خلال التعرف على أهمية النظرية البنائية ونماذجها التعليمية ، فقد ارتأى الباحثان معرفة أثر أنموذج ياكور البنائي (CLM) في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن لأنه لا توجد دراسة لهذا الأنموذج في مادة الجغرافية على حد علم الباحثان ، وبذلك تتضح لنا أهمية إجراء هذه الدراسة في ما يأتي :-

- ١- أهمية مادة الجغرافية بكونها جزءاً من العلوم الأساسية إذ تعمل على توسيع وتطوير قدرات الطالبات وتزويدهن بالمعرفة والثقافة ، وتعد مادة أساسية في المرحلة الإعدادية لأنها تعد مرحلة الانتقال من المحسوس الى المجرد .
- ٢- أهمية استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة لزيادة التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي حيث تعاني الطالبات من صعوبة استيعاب مادة الجغرافية في هذه المرحلة .
- ٣- الإسهام في تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال نماذج حديثة في التدريس وزيادة إدراكهم بأهمية استعمالها .
- ٤- إيجاد بدائل مناسبة للطريقة التقليدية في تدريس مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية وخاصة في مرحلة الرابع الأدبي كونها مرحلة أساسية ومهمة تزود المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم .
- ٥- أن ميدان طرائق التدريس في المواد الاجتماعية ما يزال بحاجة الى الدراسات التجريبية ذات الطابع المركب .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٦- أن مفهوم التفكير الاستدلالي ما يزال بحاجة الى المزيد من الدراسة وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات التي عنيت بهذا المجال .

ثالثاً - هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

معرفة أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي .
رابعاً - فرضيات البحث :

لتحقيق هدف البحث الحالي اشتق الباحثان فرضيات البحث وهي :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي .

خامساً - حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

١- طالبات الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ في المدارس الأعدادية الصباحية في مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٢- الفصول الثلاثة الأولى من كتاب (أسس الجغرافية وتقنياتها) المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢ .

سادساً - تحديد المصطلحات :

١- التدريس : عرفه كل من :

♦ طوالبه (٢٠١٠) بأنه :

" عملية متعددة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من ممارسة سلوك محدد ، أو الاشتراك في سلوك معين وفق شروط محددة ، يقصد بها مجموعة من المتطلبات التي ينبغي توافرها في الموقف ، لكي يحدث التعلم المنشود " .

(طوالبه ، ٢٠١٠ : ٩)

♦ عرفه الباحثان إجرائياً :

انه نشاط مخطط يهدف الى استيعاب المعلومات الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي بهدف رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن .

٢- الجغرافية : عرفها كل من :

♦ أبو دية (٢٠١١) بأنها :

" دراسة الأرض والبيئات والعلاقات بينها جميعاً ، وتعلم الناس فهم وتذوق التركيبة الفسيفسائية للعالم الذي يعيشون فيه " . (أبو دية ، ٢٠١١ : ٤٩)

♦ عرفه الباحثان إجرائياً :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

أنها دراسة الأسس والمفاهيم الجغرافية وما تتضمنه الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية المقرر للصف الرابع الأدبي المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية في العراق للعام ٢٠١٠ الذي يتم تدريسه اثناء التجربة .

٣- الأنموذج : عرفه كل من :

◆ قطامي (٢٠٠٠) بأنه :

" خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة نواتج تعليمية وإجراءات وأنشطة مسبقة تسهل على المدرس عملية تخطيط أنشطته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقويم " . (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ١٧٤)

◆ عرفه الباحثان اجرائياً :

خطة لتنظيم عمل الباحثة في تدريس مادة تجربة البحث وتتضمن مجموعة من الإجراءات وأسلوب تقويم نواتج التعليم معرفياً من حيث التحصيل والتفكير الاستدلالي على وفق خطوات متسلسلة .

٤- أنموذج ياكّر البنائي (CLM) : عرفه كل من :

◆ الخليلي وآخرون (١٩٩٦) بأنه :

" هو أنموذج يتم فيه مساعدة الطلبة على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية على وفق أربع مراحل (الدعوة - الاستكشاف - اقتراح الحلول - اتخاذ الإجراء) " . (الخليلي ، ١٩٩٦ : ٤٥)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

◆ عرفه الباحثان إجرائياً :

" أنموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية يقوم على المشاركة الإيجابية والفعالة للمتعلم ضمن أربع مراحل هي مرحلة الدعوة - الاكتشاف - التفسيرات واقتراح الحلول - اتخاذ الإجراء بهدف تنمية الجوانب المعرفية في الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي " .

٥- التحصيل : عرفه كل من :

◆ علام (٢٠٠٧) بأنه :

" درجة الاكتساب التي يحققها الفرد ، أو مستوى النجاح الذي يحزره ، أو يصل اليه في مادة دراسية ، أو مجال تعليمي أو تدريبي معين " .

(علام ، ٢٠٠٧ : ١٢٢)

◆ عرفه الباحثان إجرائياً :

مدى الاكتساب المعرفي الذي حققته الطالبات في مادة (أسس الجغرافية وتقنياتها) مقاساً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي يطبق في نهاية التجربة .

٦- التفكير الاستدلالي : عرفه كل من :

◆ عبد العزيز (٢٠٠٩) بأنه :

" نشاط عقلي يهدف الى استنتاج صحة حكم معين من أحكام أخرى " .

(عبد العزيز ، ٢٠٠٩ : ٥٨)

◆ عرفه الباحثان إجرائياً :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال اجابتها عن جميع فقرات اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعتمدته الباحثة ويضم عدداً من المواقف المتضمنة علاقات منطقية بين المقدمات والنتائج التي يمكن من خلالها ايجاد الحل الصحيح للمشكلة ضمن وقت محدد .

٧- الرابع الأدبي :

هو المستوى الدراسي الرابع من المرحلة الثانوية المحددة بستة مستويات تأتي بعد الابتدائية وتسبق الجامعية بحسب النظام الدراسي في جمهورية العراق .
(وزارة التربية ، ٢٠١٠)

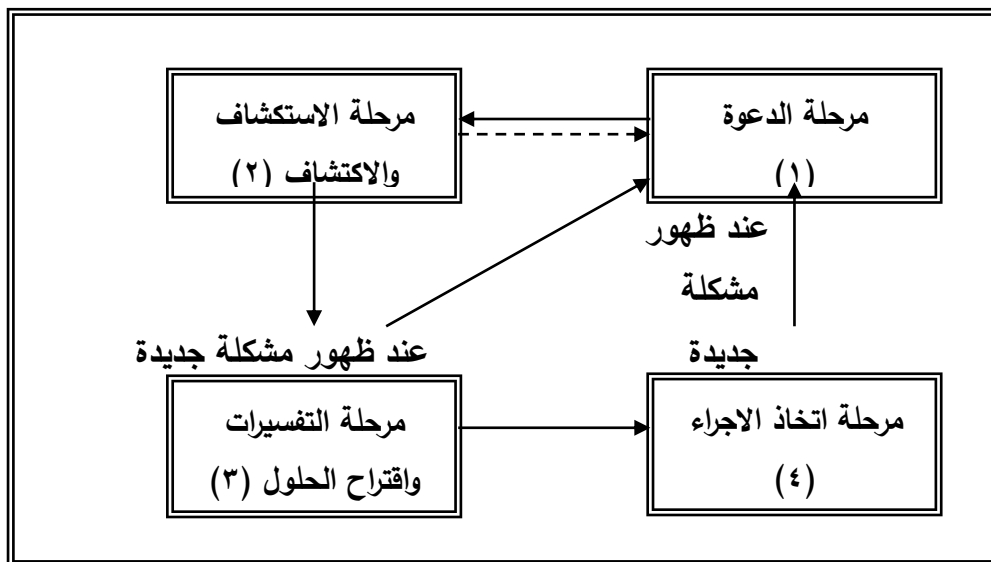
أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكربنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

الفصل الثاني الاطار النظري

أنموذج ياكربنائي (CLM):

- هو أنموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية وقد ورد هذا الأنموذج باسماء مختلفة في العديد من البحوث والدراسات إلا أن الشائع باسم (Constructivist Learning Model) الذي يرمز له بالرمز (CLM) ، ويتكون هذا الأنموذج من اربع مراحل متتابعة ومتكاملة ومستمرة ، وفي هذا ذكر ياكرب (Yager , 1991) ان :
- المرحلة الاولى : تبدأ بمرحلة (الدعوة) لتؤدي وظيفة معينة تمهيداً للمرحلة الثانية (الاكتشاف) .
 - المرحلة الثانية : (الاكتشاف) سوف تؤدي وظيفة معينة للمرحلة الثالثة .
 - المرحلة الثالثة : (التفسيرات واقتراح الحلول) .
 - المرحلة الرابعة : (اتخاذ الاجراء) قد يكتشف الطلبة معلومات ومشكلات جديدة تؤدي الى المرحلة الاولى (الدعوة) من جديد وبالتالي استمرارية الدعوة. (زيتون ، ٢٠٠٧ : ٤٧٢)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكور البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار



الشكل (١) يوضح دورة مراحل أنموذج التعلم البنائي (CLM)

(زيتون ، ٢٠٠٧ : ٤٧٠)

يعتمد أنموذج ياكور البنائي (CLM) على استخدام الطلبة للقدرات العقلية الخاصة بهم بطريقتهم الخاصة . كما يؤكد الأنموذج على دور النشاط العقلي من خلال مشاركتهم الفكرية الفعلية في المواقف التعليمية التي تنشط وتنمي لديهم التفكير وهذا ما يهدف الباحثان لدراسته .

١- مبررات اختيار أنموذج (CLM) :

من خلال الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتعلم البنائي وجد الباحثان ان استخدام التعلم البنائي بصفة عامة وأنموذج ياكور البنائي (CLM) بصفة خاصة يساعد على تحقيق اهداف البحث وذلك للمبررات الاتية :

- يتيح للمتعلم (الطالب) ان يصبح محوراً للعملية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها قد تسهم في حل المشكلة ثم مناقشة

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

الحلول المقترحة مع باقي افراد المجموعة ودراسة امكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية . فهو يكتشف ويبحث وينقب ويجري التجارب مما يساعده على التعلم القائم على المعنى . (داود ، ٢٠٠٣ : ٥١)

- يوفر هذا الأنموذج المشاركة النشطة في التعلم والتي تؤدي الى احتفاظ افضل للمعلومات وفهم افضل واستخدام انشط للمعرفة مما يجعل المتعلم (الطالب) ايجابياً في عملية التعلم ويجعل عملية التعلم بنائية نشطة . (زيتون ، ٢٠٠٦ : ٢٠٨)

- يعطى الأنموذج الفرصة للمتلم (الطالب) الفرصة لاسترجاع خبراته السابقة وربط المعرفة الجديدة بالمعارف التي بحوزته .

- يولد لدى المتلم (الطالب) الميل القوي والرغبة في المعرفة ويساعده على بناء نظامه المعرفي .

- يوفر الأنموذج للمتلم (الطالب) طريقة تعلم مميزة لتركيز معارفه وتنظيمها بصورة نشطة ويشجعه على الحوار والمناقشة .

- التعلم على وفق هذا الأنموذج يكسب المتلم (الطالب) اتجاهاً ايجابياً نحو التعامل والعمل كفريق . (Yager ,1991 ,p. 53)

انه أنموذج يعتمد على الطرائق التي يتعلمها المتخصصون ويعلمون بها في العلم والتكنولوجيا ، وفي هذا ركز الأنموذج على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع والتداخل فيما بينها وبالتالي يعكس التوازي الفريد لنوعية العلم والتكنولوجيا . (زيتون ، ٢٠٠٧ : ٤٧٥)

٢- الاسس العامة لأنموذج ياكز البنائي (CLM) :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

- لقد قام ياكز (Yager , 1991) بعرض الاسس العامة لأنموذج التعلم هذا بصورة اكثر تفصيلاً ودقة من غيره من الباحثين وهذه الاسس هي كالاتي :
- توجيه الطلبة لطرح الاسئلة أو عرض افكار واستخدام هذه الاسئلة أو الافكار لتوجيه الدرس .
 - استخدام خبرة الطلبة وتجاربهم السابقة واهتماماتهم في ادارة الدرس .
 - تشجيع المتعلمين على التعاون بعضهم مع بعض .
 - تشجيع المتعلمين لكي يقترحوا اسباباً للاحداث والظواهر .
 - اعطاء الوقت الكافي للمتعلمين كي يستطيعوا ان يحلوا افكارهم جميعاً ، ويجمعوا الدلائل الحقيقية لدعم هذه الافكار .
 - تشجيع المتعلمين لعرض المزيد من الافكار قبل ان يعرض المدرس افكاره أو يعرض افكار الكتاب . (Yager , 1991 ,p.p. 52-59)
- وقد توصل الباحثان من خلال هذه الاسس الى ضرورة ما يأتي :
- التجهيز المسبق لمشاركة المتعلمين في الدرس بصورة فعالة من خلال اعداد اسئلة أو صور أو مواد من البيئة المحيطة تجذب انتباه الطالبات لموضوع الدرس .
 - اتاحة الفرصة للطالبات لمناقشة التفسيرات الخاصة بهن من هذه الظواهر أو المشكلات .
 - اجراء حوار بين الطالبات لاتاحة الفرصة لمناقشة الاراء وتوضيح وجهة نظر كل طالبة .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

- اعطاء مدة كافية بعد القاء الاسئلة كذلك قبل تلقي اجابات الطالبات حتى تأخذ كل طالبة فرصة في استخدام افكارها المسبقة في فهم وتفسير ما تحويه هذه الاسئلة من مطالب .
- الاصرار على سماع تنبؤات الطالبات للنتائج قبل اجراء التجارب أو الاختبارات العلمية المتنوعة .

٣- شروط استخدام أنموذج ياكّر البنائي (CLM) :

حدد ياكّر (1991 , Yager) الشروط التي يجب ان يراعيها المعلم لاستخدامه هذا الأنموذج وكما يأتي :

- ١- البحث عن اسئلة وافكار المتعلمين واستخدامها في اعداد الدروس والوحدات التعليمية بشكل عام .
- ٢- تشجيع المتعلمين على تقديم افكارهم وقبولها والتعبير عنها .
- ٣- تطوير روح القيادة ، والتعاون بين المتعلمين واتخاذ القرارات الناتجة عن عملية التفاوض الاجتماعي .
- ٤- التشجيع على استخدام مصادر بديلة للمعلومات من الخبراء والمصادر المختلفة .
- ٥- استخدام الاسئلة المفتوحة ، وتشجيع المتعلمين على طرح اسئلتهم وواجباتهم .
- ٦- البحث عن افكار المتعلمين قبل افكار المعلم أو أي مصادر اخرى .
- ٧- تشجيع المتعلمين على تحدي الافكار والنظريات .

(Yager ,1991 ,p.p.52-57)

٤- مراحل تطبيق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) :

الاولى : مرحلة الدعوة (الاشغال) (Invitation Engagement)

تهدف هذه المرحلة الى جذب انتباه الطلبة واشراكهم في النشاط ، وذلك من خلال تحفيز الطلبة الى موضوع الدرس (المفهوم) الجديد ، ودعوتهم الى الاندماج في تعلمه ويتم ذلك من خلال اساليب ومناحي متعددة منها :

- عرض مواقف متناقضة أو مخالفة للحس العام .
 - عرض صور تقترح وجود اشكالية أو (مشكلة) حقيقية في الاصل .
 - طرح المشكلات التي تتحدى قدراتهم وتثيرهم فكرياً وتدفعهم الى البحث والتقصي والتعقب للوصول الى الحل .
 - أو الحوادث التي تحدث في العالم كالهزات الارضية والاضطرابات التي تنشأ عن عمل الانسان (كخلل طبقة الاوزون ، التلوث) . (زيتون، ٢٠٠٧: ٤٧١)
- وفي هذه المرحلة حرصت الباحثة على معرفة ما لدى الطالبات من معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بموضوع الدرس .

ثانياً : مرحلة الاستكشاف Exploration

في هذه المرحلة يتفاعل الطلبة مع الخبرات المباشرة التي تتمثل في العديد من الانشطة الاستقصائية التي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب الاجابة عنها مما يجعل الطلبة في حالة عدم اتزان ، ومن خلال قيام الطلبة بالانشطة الفردية أو الجماعية، يبحثون عن اجابات لهذه التساؤلات مما قد يؤدي الى اكتشافهم للمفاهيم ذات العلاقة من خلال البحث أو المناقشة الجماعية وتكون هذه المفاهيم غير معروفة لديهم مسبقاً . ويتولد لدى الطلبة في هذه المرحلة تناقض بين توقعاتهم وما تم التوصل اليه خلال مرحلة الاستكشاف عن علاقات لم تكن معروفة لديهم من قبل . (عبد الباري ، ٢٠٠٩: ٢٣٥)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

حيث تؤكد هذه المرحلة ان هدف التعلم لم يعد زيادة المعلومات وتراكمها، وانما اتاحة الفرصة للطالب ، لان يكتشف بنفسه المعلومات أي ان التأكيد يقع على عملية الاكتشاف وليس على الاشياء المكتشفة . (تمام ، ١٩٩٥ : ١٥)
وقد حرص الباحثان خلال هذه المرحلة على القيام ببعض الاجراءات الاتية:

- توضيح اهمية البحث والتنقيب وجمع البيانات للطالبات لغرض الوصول الى تفسيرات وحلول صحيحة حول المشكلة أو الظاهرة العلمية المراد دراستها .
- توجيه الطالبات الى نوعية الانشطة التعليمية التي يجب ان يقمن بها مع التأكيد على دقة الملاحظات للوصول الى استنتاجات صحيحة في التجارب التي يقمن بها . (زيتون ، ٢٠٠٦ : ٢١٦)
- توجيه الطالبات ومتابعتهن في القيام بالانشطة التعليمية .
- اتاحة الفرصة لعرض ومناقشة ما توصلت اليه الطالبات من نتائج وحلول ومساعدتهن للانتقال للمرحلة التالية لاقتراح الحلول والتفسيرات.

ثالثاً : مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول Exclamation and propose solution phase

في هذه المرحلة يتمثل دور المعلم في مساعدة المتعلمين على تطبيق ما تعلموه بانفسهم من خلال الانشطة ، وذلك من خلال اجراء تجاربهم في مواقف جديدة تختلف عن الانشطة السابقة كما يوجه الطلبة الى كيفية ربط ما يتعلمونه في حياتهم اليومية ، اما عن دور المتعلم فان هذه المرحلة هي من اهم المراحل الاربع بالنسبة له لان المتعلم ينتهي منها من بناء معرفته بنفسه وامكانية تطبيق وتعميم ماتعلمه في مواقف جديدة . (داود ، ٢٠٠٣ : ٥٠-٧١)

ولقد حرص الباحثان على القيام ببعض الاجراءات في هذه المرحلة منها :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

- اجراء مناقشة جماعية بينها وبين الطالبات إذ تطرح كل مجموعة من الطالبات الحلول للأسئلة المرتبطة بموضع الدرس .
- تسجل حل كل مجموعة على السبورة .
- في حالة عدم قدرة الطالبات على الصياغة الصحيحة للحلول المقترحة .
تتدخل الباحثة لتعديل الصياغة الصحيحة للحلول .

رابعاً : مرحلة اتخاذ الاجراء Take Action ples

تهدف هذه المرحلة الى توسيع وتعميق ومدى تعلم الطلبة للافكار والمفاهيم والمعارف التي توصلوا اليها في المرحلة الثالثة ، وذلك من خلال اجراء نشاط أو انشطة ذات علاقة بالموضوع المبحوث ، أي انتقال اثر التعلم الى مواقف تعليمية وتعلمية جديدة وفي هذا تتحدى هذه المرحلة الطلاب لان يجدوا (تطبيقات عملية) وان يتخذوا اجراءً لما تعلموه . (زيتون ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٧٤)

المحور الثاني : التفكير الاستدلالي

التفكير الاستدلالي :

١- مفهوم التفكير الاستدلالي :

الاستدلال كلمة مشتقة من الفعل دلّ ، بمعنى أرشد أو طلب الدليل هذا في اللغة . اما في سياق التفكير فيرتبط مفهومه ارتباطاً وثيقاً مع التفكير ، حيث انه عملية ذهنية تتضمن وضع المعلومات أو الخبرات بطريقة منظمة بحيث تؤدي الى استدلال استنتاج منطقي أو تؤدي الى قرار أو حل مشكلة. (سعيد، ٢٠٠٩ : ١٩١)
وقد ورد مصطلح الاستدلال مرة قائماً بذاته ، ومرة مضافاً الى التفكير ومرة ثالثة مضافاً الى القدرة فعندما يضاف الى القدرة يدل على احدى القدرات العقلية وهي القدرة على الاستدلالية وعندما يضاف الى التفكير فهو احد انماط التفكير العلمي وهو التفكير الاستدلالي . (عمار ، ١٩٩٤ : ٧١)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

ان التفكير الاستدلالي هو احد الصور العلمية حيث انه يعتمد على الاساليب المنطقية في بحث وتفسير الظواهر المختلفة التي تتضمنها المشكلات التي قد يواجهها الطلاب اثناء دراستهم وفي حياتهم المستقبلية فان اكسابه وتنميته لديهم يُعدُّ هدفاً يجب ان يهتم به ، وينظر اليه بأهمية لان التفكير الاستدلالي له الدور الفعال في حياة الافراد .

٢- انماط التفكير الاستدلالي :

تتعدد تصنيفات التفكير الاستدلالي من جانب الباحثين وفقاً لعدة محاور اهمها ما يأتي :

أ- تصنيف التفكير الاستدلالي من حيث الشكل :

١- التفكير الاستدلالي اللفظي : هو قدرة الفرد على استكشاف العلاقة القائمة بين عناصر مقدمة لفظية معينة (كلمات ، مصطلحات ، تغييرات لغوية) ومن ثم الوصول للنتيجة المرتبة عليها أو المرتبطة بها ، ويظهر في نتائج الاختبارات الخاصة بفهم الالفاظ المتجانسة والقضايا المنطقية ، والتشابه والقضاء اللفظي .

٢- التفكير الاستدلالي العددي أو الرمزي : وهو قدرة الفرد على استكشاف العلاقة القائمة بين عدد من العناصر الرمزية المعلومة والمترتبة على وفق اساس معين (ارقام - حروف - رموز) ومن ثم استكمال السلسلة بالعناصر المجهولة الناقصة ويظهر في نتائج الاختبارات الخاصة بفهم المسائل الحسابية ، والحكم العددي ، وسلاسل الاعداد .

٣- التفكير الاستدلالي المكاني أو البصري : ويظهر في نتائج الاختبارات الخاصة بصورة الاشكال ، والنماذج ، والرسوم ، والصور واوزاع الحروف .

(ابو المعاطي ، ٢٠٠٤ : ٣١٣ - ٣٤١)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

ب- تصنيف التفكير الاستدلالي من حيث المحتوى :

- ١- المحتوى المادي : تتكون اسئلة الاختبارات التي تستخدم لقياس التفكير الاستدلالي من مواد رمزية أو عددية أو لفظية أو مكانية ، تحتاج الى سرعة في الاداء الخاص بحل المشاكل التي تتكون منها الاختبارات .
- ٢- المحتوى المعنوي : هذا النوع من التفكير الاستدلالي يعتمد في تكوينه على مادة ادراكية جديدة لم يسبق وجودها في العقل ، وهذه المادة الادراكية هي التي تمكن الفرد من القدرة على التصور . كما تجعله قادراً على استعادة ما سبق بخبرته او ذاكرته ، وبذلك تمكنه من ان يستدل على نتائج الموقف الذي يواجهه .

(السيد ، ٢٠٠٢ : ٣٧)

ج- تصنيف التفكير الاستدلالي بحسب طبيعة الموقف أو المشكلة :

١- الاستدلال الاستقرائي :

هو عملية يتقدم بواسطتها العقل من القضايا الخاصة الى القضايا العامة وفيه يعطي المتعلمون مجموعة من الامثلة الخاصة ويطلب منهم استنتاج مبدأ عام يصور كل الامثلة (Damen, 1999 , p.52) ويتضمن الاستدلال الاستقرائي تعميمات المعلومة والمعرفة فيه اعلى من مجموعة المقدمات . (Buski & Gerbing , 1990) (p.308 ,)

وينتج عن الاستدلال الاستقرائي نتائج نهائية غالباً ما يعبر عنها بعبارات ترجيحية أو احتمالية ، وتتوافق هذه العبارات الاحتمالية مع عمليات اتخاذ القرار اكثر من توافقها مع الاستدلال الاستنباطي . (روبرت سولسو ، ١٩٩٦ : ٦٧٨)

وترجع اهمية الاستدلال الاستقرائي الى العوامل الاتية :

■ يقع الاستدلال في قلب الطريقة العلمية .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

■ يمكن استخدام الاستدلال الاستقرائي للوصول الى افكار جديدة كتخمينات أو فروض تتطلب البرهان ، وكذلك اكتشاف براهين لبعض القوانين . (Damen 39-52 , p.p , 1999)

■ تتبع اهمية الاستقراء من الحرص على ايجاد الروابط العقلية التي تجعل نتائج الملاحظات والتجارب تنتظم فيما بينها لتشكل القوانين والنظريات العلمية . (البعزاتي ، ١٩٩٩ : ١٩٥)

■ يمكن استخدام الاستقراء في تدريس المواد الدراسية المختلفة .
■ يمكن استخدام الاستقراء بفاعلية وبخاصة مع طلاب المرحلتين الاعدادية والابتدائية . (ابراهيم ، ٢٠٠٠ : ٣٦٦)

٢- الاستدلال الاستنباطي :

هو عملية يتقدم بواسطتها العقل من القضايا العامة الى الخاصة ، وهو ايضاً التقدم او الاتجاه من العام الى الخاص .

(Snodgrass others , 1998 , p.230)

وترجع (عزة سعيد ، ١٩٩٤) اهمية القدرة الاستنباطية الى الاسباب الاتية:

- تساهم في ادراك العلاقات بين المواد بعضها مع بعض .
- تساهم في التحقق من صحة الفروض العلمية .
- تساهم في تنمية الابتكار العلمي لدى الطلاب .
- تساهم في توضيح الفروق الفردية بين الطلبة ، وبالتالي توجيههم الوجهة السليمة الى الكليات العلمية . (سعيد ، ١٩٩٤ : ٤١)

٥- اهمية التفكير الاستدلالي :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

التفكير الاستدلالي يقوم بدور فعال في جميع مناحي الحياة وهذا ما أدى الى استخدام مصطلحي الاستدلال والتفكير كمصطلحين مترادفين في كثير من الاحوال ، ومن هذه الاهمية نذكر :

١- الاستدلال اداة لإثراء العلم :

فالانسان عندما يستخدم المنهج العلمي فانه يتحرك بين الاستنباط والاستقراء فالاستقراء يمهد لتكوين الفروض ، والاستنباط يكشف النتائج المنطقية التي يترتب عليها لكي يستعيد الفروض التي لا تتفق مع الحقائق ثم يعود الاستقراء ثانية ليسهم في تحقيق الفروض الباقية وبهذا يكون الاستقراء والاستنباط سلاحين للعلم نصل بهما الى الحقيقة . (اللقاني ، ١٩٧٩ : ٤٨-٤٩)

٢- الاستدلال يزيد تحصيل التلاميذ :

الاستدلال يعين طالب العلم على التحصيل والفهم والتطبيق ويزوده بطريقة منظمة للتعلم والانتفاع بما تعلمه عند الحاجة كذلك فان التفكير الاستدلالي من المتطلبات اللازمة لحل المشكلات المرتبطة بالمحتوى . (سيد ، ٢٠٠٣ : ٤٤)

٣- الاستدلال اداة لتحليل تفكير الفرد :

يرى فؤاد قلادة ان الوعي بعملية التفكير الاستدلالي يعطي الفرد اداة لتحليل تفكيره الذاتي ، وتزيد من قدرته على تشكيل البيانات تشكيلاً دقيقاً . (قلادة ، ١٩٩٨ : ١٣٢)

٤- التفكير الاستدلالي اسلوب لحل المشكلات :

فالفرء يحاول استخدام تفكيره لانتاج معلومات اخرى عن طريق الربط بين خبراته السابقة ، والمعلومات المتاحة لديه الى ان يصل الى الحل المناسب للموقف

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

المشكل الذي يواجهه ، أي ان الاستدلال هو التفكير المنتج حيث يعاد تنظيم الخبرات السابقة ، او يربط بينها بطرق جديدة ، لحل مشكلة ما .
(السيد ، ٢٠٠٢ : ٤٠)

٥- التفكير الاستدلالي يستخدم الرموز :

فقد وفر التفكير الاستدلالي على الانسان كثيراً من الوقت والجهد ، وعصمه كثيراً من الاخطاء ، فعن طريق التفكير الاستدلالي يستطيع حل كثير من مشاكله في ذهنه وهو راقد في فراشه من دون ان يكلف نفسه عناء معالجتها في العالم الخارجي الواقعي ، واختبارها اختباراً فعلياً . (راجع ، ١٩٨٧ : ٣٤٧)

٦- التفكير الاستدلالي في التوجيه التعليمي :

حيث تساهم القدرة الاستدلالية في ادراك العلاقات بين المواد بعضها مع بعض ، وتساهم في توضيح الفروق الفردية بين الطلاب وبالتالي توجيههم الوجه السليمة الى الكليات العملية . (ابو العز ، ١٩٨٨ : ١٥)

٧- التفكير الاستدلالي يلعب دوراً في اتخاذ القرار :

فالاستدلال الجيد مهارة عقلية ذات قيمة لمن يريد ان يفهم ويتعامل مع العالم الواقعي والاجتماعي ، فهو عملية معرفية اساسية في صنع كل القرارات المنطقية .
(Thomason , 1996 , p.2)

٦- تنمية التفكير الاستدلالي :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

ان العنصر المشترك بين جميع صور التفكير العلمي هو استخدام فكرة الاستدلال العقلي بمعنى ان تنمية التفكير الاستدلالي تؤثر في جميع انواع التفكير العلمي . (الدمرداش ، ١٩٨٧ : ٩٩) .

حيث انه من اليسير تعليم الافراد العمليات الخاصة بالتفكير الاستدلالي وهي الاستقرار والاستنباط والاستنتاج ولكن معرفة الفرد بهذه العمليات ليست كافية لكي يمارس هذا النمط من التفكير بل يتطلب الامر الوعي بعدة امور تساعد على فهم طبيعة التفكير الاستدلالي وبالتالي فان انماء التفكير الاستدلالي يعتمد على ركيزتين اساسيتين ففيما يتعلق بالركيزة الاولى يتطلب الامر الوعي بأن الكل يحتوي اجزاء تتمثل في حالات فردية لها نفس خصائص الكل والوعي بأن لكل سبب نتيجة يؤدي اليها ، وتكون النتائج صادقة اذا صدقت الاسباب كذلك الوعي بدرجة صدق المقدمات وذلك عن طريق الفهم العميق بمعنى التعريف والمسلمة ، والقانون والنظرية والاختلاف بينهما .

اما ما يتعلق بالركيزة الثانية فالامر يتطلب تفسير معنى القواعد والنظريات وبيان العلاقة بين القاعدة العامة والحالات الخاصة التي يمكن ان تقع تحت اطارها والتدريب على عملية الاستقرار التي تعني باشتقاق القاعدة العامة من حالاتها الفردية. (المفتي ، ٢٠٠٠ : ٤٩-٥٣)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

الفصل الثالث دراسات سابقة

- المحور الأول : دراسات تناولت الأنموذج البنائي مع متغيرات أخرى .
المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير الاستدلالي مع متغيرات أخرى .
المحور الأول : الدراسات التي تناولت الانموذج البنائي مع متغيرات أخرى .
١- دراسة السيد (٢٠٠١) :

هدف الدراسة / " التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على أنموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " .

نتائج الدراسة :

- ١- تفوق المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على أنموذج التعلم البنائي على المجموعة الضابطة التي درست الوحدات المختارتين في البرنامج بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي .
٢- تفوق المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على أنموذج التعلم البنائي الاجتماعي على المجموعة الضابطة التي درست الوحدات المختارتين في البرنامج بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية .
(السيد ، ٢٠٠١ : ٢٢ - ٤١)

- ٢- دراسة احمد (٢٠٠٦) :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

هدف الدراسة / " دراسة فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافية في تنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة واتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو قضايا ومشكلات البيئة .

نتائج الدراسة :

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الذكاءات المتعددة (الذكاء المكاني - الذكاء اللغوي - الذكاء الطبيعي - الذكاء الوجداني) البعدي لصالح المجموعة التجريبية .
- ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفرد بين متوسطات درجات عينة البحث في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاءات المتعددة (الذكاء المكاني - الذكاء اللغوي - الذكاء الطبيعي - الذكاء الوجداني) لصالح التطبيق البعدي . (احمد ، ٢٠٠٦ : ١٦١ - ١٨٠)

٣- دراسة Roth (1993) :

هدف الدراسة / " استقصاء فاعلية أنموذج التعلم البنائي في ضوء المعايير مستعملاً مدخل التكامل بين الرياضيات والعلوم في تنمية مفهوم الدالة الرياضية وبعض المفاهيم الأخرى " .

نتائج الدراسة :

وصلت نتائج الدراسة الى فاعلية استخدام الأدوات والمعالجة المشتقة من سياق البيئة المحيطة بالفرد والمهام التي تمثل مشكلات حقيقية في مساعدة الطالب على استيعاب المعرفة الرياضية والعلمية اعتماداً على الفهم .

(Roth , 1993 : p. 113 - 112)

المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير الاستدلالي مع متغيرات أخرى

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

١- دراسة الجبوري والحسو (٢٠٠٨) :

هدف الدراسة / " معرفة أثر طريقة (روثكوف) في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العام عند تدريس مادة الجغرافية " .

نتائج الدراسة :

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الاستدلالي والتي درست مادة الجغرافية باستخدام طريقة (روثكوف) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

(الجبوري والحسو ، ٢٠٠٨ : ١٨١ - ٢٠٥)

٢- دراسة آل عويد (٢٠٠٨) :

هدف الدراسة / " التعرف على أثر استراتيجية الوصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العام عند تدريس مادة الجغرافية " .

نتائج الدراسة :

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية .

٢- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط الدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي ضمن المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط الدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي ضمن المجموعة الضابطة . (آل عويد ، ٢٠٠٨ : ٢١ - ١٥١)

٣- دراسة جونسون (1997) :

هدف الدراسة / " اختبار فاعلية برنامج لتنمية القدرة على الاستدلال لدى عينة من طلاب الصف الرابع الابتدائي " .

نتائج الدراسة :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرة على الاستدلال لصالح المجموعة التجريبية .

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات في القدرة على الاستقلال .
(Jahnson , 1997 : pp. 223 - 224)

ثالثاً : مؤشرات ودلالات مستنبطة من دراسات سابقة :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بينهما وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف والعينات والتصاميم التجريبية والاختبارات المستخدمة والوسائل الإحصائية وما توصلت اليه من نتائج.

١- الاهداف :

لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث تحديدها للاحداف تبعاً للمشكلة التي عالجتها كل دراسة .

اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة اثر أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الادبي .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٢- عينة الدراسة :

اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة ونوعها والتي تمثل مجتمع الدراسة
اما الدراسة الحالية فكانت عينة البحث (٥٦) طالبة .

٣- التصميم التجريبي :

تباينت الدراسات السابقة من حيث التصميم التجريبي التي اعتمدتها فهناك
دراسات اعتمدت على تصميم المجموعات الثلاث المتكافئة ذات الضبط الجزئي
ودراسات اعتمدت مجموعة تجريبية واخرى ضابطة .
في حين اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة تجريبية واخرى ضابطة .

٤- المرحلة الدراسية :

تباينت الدراسات السابقة بالنسبة الى المراحل الدراسية التي طبقت عليها
التجربة فمنها دراسات طبقت التجربة على المرحلة الابتدائية ودراسات طبقت التجربة
على المرحلة الثانوية .

في حين طبقت الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف الرابع ادبي .

٥- اداة الدراسة :

تباينت الادوات المستخدمة في الدراسات السابقة اما الدراسة الحالية فقد
اعتمدت اختباراً تحصيلياً ، واختبار التفكير الاستدلالي .

٦- الوسائل الاحصائية :

استعملت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة .

اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين
والاختبار التائي لعينتين مترابطتين .

٧- لقد توصلت اغلب الدراسات السابقة الى نتائج متشابهة ومقاربة .

اما الدراسة الحالية فستعرض النتائج التي توصلت لها في الفصل الخامس.

الفصل الرابع

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي :

لاختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث أهمية كبيرة لأنه يضمن الهيكل السليم للبحث والوصول الى نتائج يمكن أن يعول عليها في الإجابة على مشكلة الدراسة والتحقق من فرضياتها (الزوبعي ، ١٩٨٩ : ١٠٢) وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث تصميم المجموعتين المتكافئتين في بعض المتغيرات وباختبار بعدي، إذ يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي مما تطلب مجموعتين تجريبية وضابطة ، إذ تدرس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، والشكل (٢) يوضح ذلك .

المجموعة	التكافؤ في	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
التجريبية	١- العمر الزمني.	أنموذج ياكز	التحصيل	اختبار تحصيلي
الضابطة	٢- الذكاء.	الطريقة التقليدية	تفكير استدلالي	اختبار التفكير الاستدلالي
	٣- معدل العام السابق.			
	٤- التفكير الاستدلالي.			

شكل (٢) التصميم التجريبي

ثانياً : مجتمع البحث :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

يتكون مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع الادبي في المدارس
الأعدادية في مدارس بعقوبة مركز محافظة ديالى اللواتي يبلغ عددهن (٩٨٠) طالبة
موزعة (١٥) مدرسة ثانوية واعدادية * .

ثالثاً : عينة البحث :

بما أنه من المتعذر الاختيار العشوائي لعينة البحث لتوزيعها على
المجموعتين التجريبية والضابطة مباشرةً من أفراد المجتمع نظراً لطبيعة النظام
التعليمي ، لذلك يلجأ الباحثون عادةً الى اختيار شعب من الصف المستهدف في
الدراسة ثم اختيار مدرسة واحدة لتكون ميداناً للتجربة ، وهذا ما قام به الباحثان ، إذ
اختارا إعدادية (ثوبية الاسلامية للبنات) بصورة قصدية لتكون ميداناً لإجراء تجربة
البحث الحالي حيث زار الباحثان المدرسة المذكورة قبل بدء التجربة لاعداد قوائم
بأسماء طالبات الصف الرابع الادبي (عينة البحث) بموجب كتاب تسهيل المهمة ،
وقد اختارا هذه المدرسة للمبررات الآتية :

١- تحتوي على عدد كبير من الطالبات في الصف الرابع الأدبي ويتوزعن على (٣)
شعب .

٢- استعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثة في إجراء التجربة .

٣- سهولة وصول الباحثة الى المدرسة لتسيطر على إجراءات التجربة وفي الوقت
المحدد .

وبعد أن حدد الباحثان هذه المدرسة ، اختارا عشوائياً شعبتين من شعب
الصف الرابع الأدبي فيها فكانتا شعبة (أ) وشعبة (ب) ثم قاما بتوزيع هاتين الشعبتين
عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة فكانت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية

* حصل الباحثان على عدد المدارس والطالبات من المديرية العامة لتربية ديالى .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

والشعبة (ب) مجموعة ضابطة وكان عدد الطالبات في هاتين الشعبتين (٢٩ ، ٣٠) طالبة وعلى التوالي وبعد استبعاد الطالبات الراسبات منهما لاكتسابهن خبرات سابقة ، وبواقع (١ ، ٢) على التوالي أصبح عدد طالبات كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة (٢٨) طالبة .

رابعاً : التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة :

زيادة في الدقة ولكون اختبار الأفراد للمجموعتين لم يكن عشوائياً على مستوى الأفراد من مجتمع البحث بل على مستوى الشعب من مدرسة واحدة لذلك قام الباحثان بالثبوت من التكافؤ في بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير في المتغير التابع من غير المتغير المستقل وهذه المتغيرات هي :-

١- العمر الزمني (بالأشهر) :

لقد حصل الباحثان على العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من سجلات المدرسة وأتضح أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (٣٢ , ١٩٦) شهراً وبانحراف معياري (١٧ , ٦٩) وكان متوسط أعمار المجموعة الضابطة (٢٨ , ١٩١) شهراً وبانحراف معياري (٢٨ , ٢٠) .

ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين ، أتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠ , ٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠ , ٩٩٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢ , ٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٤) والجدول (٢) يوضح ذلك وهذه النتيجة تؤكد أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان بمتغير العمر الزمني

جدول (٢)

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....د.م.أ.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث محسوباً بالأشهر

مستوى الدالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢,٠٠٠	٠,٩٩٠	٥٤	١٧,٦٩	١٩٦,٣٢	٢٨	التجريبية
				٢٠,٢٨	١٩١,٢٨	٢٨	الضابطة

٢- اختبار الذكاء :

اعتمد الباحثان على اختبار اوتس (Otis) للذكاء الذي صمم لقياس القابلية العقلية ، الذي يتكون من (٧٢) سؤالاً والسؤال عبارة عن جملة ومعها ثلاث أو أربع أو خمس إجابات محتملة تمثل عبارات أو أشكال تزداد صعوبتها تدريجياً وقد طبق الاختبار على طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد أعد الباحثان استمارة خاصة للإجابة عن الاختبار ووزعت مع الاختبار وصحح بواقع درجة واحدة لكل سؤال .

وأُتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٠,٧٨) وبانحراف معياري (٥,٥٤) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة فكان (٤٠,٦٠) وبانحراف معياري (٥,٥٦) وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين ، أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٢٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٤) وهذا

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....د.م.أ. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

يدل على ان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في هذا المتغير كما موضح في جدول (٤) .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة
والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء

مستوى الدالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	٢,٠٠٠	٠,١٢٠	٥٤	٥,٥٤	٤٠,٧٨	٢٨	التجريبية
				٥,٥٦	٤٠,٦٠	٢٨	الضابطة

٣- اختبار التفكير الاستدلالي القبلي :

لغرض التثبت من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الاستدلالي قبل إجراء التجربة قام الباحثان بتطبيق اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعتمد في هذا البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة . وبعد تحليل الإجابات وحساب الدرجات أتضح أن متوسط درجات التفكير الاستدلالي عند طالبات المجموعة التجريبية (٢٤,٨٩) وبانحراف معياري (٣,٦٥) في حين كان متوسط درجات التفكير الاستدلالي لأفراد المجموعة الضابطة (٢٤,١٤) وبانحراف معياري (٢٢,٢٢) . (٣)

ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استخدم الباحثان الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين أتضح أن الفرق لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨١٤) أصغر من القيمة التائية

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

الجدولية (٢ , ٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٤) كما هو موضح في جدول (٥) هذه النتيجة توضح أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير .

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي القبلي

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠ , ٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٢٤ , ٨٩	٣ , ٦٥	٥٤	٠ , ٨١٤	٢ , ٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٢٨	٢٤ , ١٤	٣ , ٢٢				

خامساً: مستلزمات البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث وفرضياته كان لابد من تهيئة مستلزمات البحث

كما يأتي :

١- تحديد المادة العلمية :

في ضوء متطلبات التجربة وطبيعة البحث والظروف المحيطة لها وجد الباحثان أن تشمل المادة العلمية بتجربة ثلاثة فصول وهي الفصول الأولى من كتاب (أسس الجغرافية وتقنياتها) المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي .

٢- صياغة الأهداف السلوكية :

الهدف السلوكي عبارة أو جملة تصف النتاج النهائي لعملية التدريس ، وتصاغ على شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه ويمثل الهدف السلوكي محاولة التعلم

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

أو المنهاج بتوضيح التغيرات التي تتحدد أحداثها عند الطالب وساعدت عملية وضع الأهداف السلوكية في تصميم العملية التعليمية وتحويلها الى عملية منظمة ومقصودة وعليه فإن وضوح الأهداف السلوكية ودقتها هما العاملين الأساسيان اللذان يقودان الى هندسة من الطالب ووجدانه وإكسابه السلوك المقصود.

(عطا الله ، ٢٠٠٩ : ٧٤)

لذا فإن اشتقاق الأهداف السلوكية وتحديد لها للمادة التي ستدرس في التجربة خطوة مهمة وأساسية سواء لإعداد الاختبار التحصيلي أم للتدريس وإعداد خطته لذا قامت الباحثة باشتقاق الأهداف السلوكية للمادة التي تدرس أثناء التجربة على وفق المستويات الأربعة الأولى لتصنيف بلوم (Bloom) (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل) وكل فصل من الفصول الثلاثة الأولى للمادة الدراسية وقد بلغ عددها بصيغتها الأولية (١٠٠) هدف سلوكي موزعاً على المستويات الأربعة بواقع (٣٠ ، ٤٠ ، ٢٠ ، ١٠) على التوالي وللتثبت من دقة اشتقاقها كأهداف سلوكية وبحسب مجالاتها ، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وطلب منهم تقدير صلاحيتها ومدى تمثيلها للمستويات الأربعة .

وفي ضوء آرائهم عدلت صياغة بعض الأهداف واستبقيت لأنها حصلت على موافقة ٨٠% من الخبراء فأكثر لأن الباحثان اعتمدا هذه النسبة معياراً لصلاحية الهدف ودقته وبذلك أصبح عددها بصيغتها النهائية (١٠٠) هدف موزعاً على المستويات الأربعة الأولى للمجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom).

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٣- إعداد الخطط التدريسية :

بما أن البحث يهدف الى معرفة أثر أنموذج ياكّر البنائي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تدريس الجغرافية لذا ينبغي إعداد نمطين من الخطط التدريسية لتدريس المادة العلمية المقررة أثناء التجربة نمط للتدريس باستخدام أنموذج ياكّر البنائي (CLM) ونمط آخر للتدريس بالطريقة التقليدية ، إذ أن التخطيط للدرس يعد إجراءً ضرورياً لتحقيق التدريس الجيد الذي ينبغي أن يراعي طبيعة المتعلمين مع الأخذ بنظر الاعتبار الإمكانيات والوسائل المتاحة .(الطناوي ، ٢٠٠٨ : ٣٥٢)

والمقصود بالخطة التدريسية هي مجموعة الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لتنفيذ الدرس . (عبيدات ، ٢٠٠٧ : ٩)

وبما أن الباحثان قسما المادة العلمية المقرر تدريسها الى (٢٧) خطة بواقع (٣) حصص في كل أسبوع للمجموعة التجريبية (٢٧) خطة التي تدرس المادة على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) و (٢٧) للمجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة التقليدية .

وللتأكد من صحة هذه الخطط وشمولها للمادة المقررة قام الباحثان بعرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في تدريس الجغرافية وطرائقها وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت بعض الخطط وتم الاتفاق على صلاحيتها لتدريس المادة المقررة وللمجموعتين التجريبية والضابطة ، خطة على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) وخطة على وفق الطريقة التقليدية .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

سادساً : أدوات البحث :

إن طبيعة البحث الحالي وأهدافه تتطلب توافر أداتين له وهما اختبار التحصيل بمادة الجغرافية لطالبات الصف الرابع الأدبي ، واختبار التفكير الاستدلالي أيضاً وفيما يأتي توضيح لإجراء هاتين الأداتين .

أولاً : اختبار التحصيل الدراسي :

اعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة وبمنط الاختيار من متعدد لكونه يتسم بالموضوعية وتقل فيه نسبة التخمين ويقيس مستويات متعددة من النمو المعرفي ويغطي نسبة كبيرة من المادة التي اعد لقياسها.(عودة، ١٩٩٨ : ٩٥)

ثانياً : اختبار التفكير الاستدلالي :

لقد اعتمد الباحثان اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعده (الجبوري ، ٢٠٠٨) ويتكون الاختبار من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ببدائل ثلاثة للاجابة .
سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة:

١. إجراء عمليات التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات التي تم ذكرها سابقاً
٢. تنظيم الجدول الاسبوعي مع ادارة المدرسة
٣. إعداد الخطط التدريسية ضمن الفصول الثلاثة الاولى في مادة الجغرافية لكلا المجموعتين

٤. قامت الباحثة باخبار الطالبات بأنها مدرسة جديدة

على ملاك المرحلة الاعدادية

٥. كانت مدة التجربة واحدة لمجموعتي البحث اذ تضمنت فصلا دراسيا واحدا هو الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ اذ بدأت التجربة يوم الاحد ١٠-١١-٢٠١١ وانتهت يوم الخميس ١٢-١-٢٠١٢

نتائج البحث وتوصياته

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

أولاً - عرض النتائج :

١- نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي :

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي .

من خلال موازنة نتائج الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي قد بلغ (٨٥, ٢٧) والانحراف المعياري (٣٦, ٤) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (١٠, ٢٣) والانحراف المعياري (٨٧, ٤) . وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٨٤, ٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٤) مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل البعدي

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٢٧,٨٥	٤,٣٦	٥٤	٣,٨٤	٢,٠٠٠	دالة
الضابطة	٢٨	٢٣,١٠	٤,٨٧				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة اي أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المادة على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن المادة بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية) .

٢- نتائج اختبار التفكير الاستدلالي البعدي :

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي .

من خلال موازنة نتائج الاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي للمجموعتين التجريبية والضابطة ظهر أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) قد بلغ (٣٠,٩٢) والانحراف المعياري (٤,٧٢) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية فقد بلغ (٢٨,٢٥) والانحراف المعياري (

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٨٣, ٤). وباستعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين تبين وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤١, ٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢٠٠٠, ٢) عند مستوى دلالة (٠, ٠٥) وبدرجة حرية (٥٤) وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي الذي طبق بعد انتهاء التجربة والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي

المجموعات	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠, ٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٣٠, ٩٢	٤, ٧٢	٥٤	٤, ٤١	٢, ٠٠٠	دالة
الضابطة	٢٨	٢٥, ٢٨	٤, ٨٣				

وفي ضوء هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة اي أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠, ٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المادة على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في مادة الجغرافية) .
ثانيا - تفسير النتائج :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

من خلال عرض النتائج يظهر :

أولاً : وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية اللواتي يدرس مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) وبين المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي البعدي وهذا يعود الى الأسباب الآتية :

١- أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) يعود هذا التفوق الى ما يمتلكه هذا الأنموذج من خصائص إيجابية من حيث إعطاؤه الحرية للطالبات في تطبيق الخطوات الخاصة به وإحداث حالة من التفاعل بين الطالبات مما يؤدي الى زيادة التحصيل لديهن .

٢- فضلاً عن ذلك يعزى تفوق الطالبات اللاتي درسن على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) على الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية حيث أنه أنموذج يجعل من المتعلمة هي المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية مما له أثر كبير في إثارة دافعيتهن نحو التعلم وإثارة النشاط الذهني لديهن .

٣- أن تفوق الطالبات اللاتي درسن على وفق الأنموذج البنائي (CLM) أصبح لديهن القدرة في التعبير عن الأفكار والآراء والتفاعل بين البيئة والمجتمع .

٤- وقد يعود السبب في تفوق طالبات هذا الأنموذج الى حدائته من خلال تطبيق خطواته فقد لاحظت الباحثة تفاعل طالبات المجموعة التجريبية بحماس ورغبة داخل القاعة الدراسية وقد يكون لهذه الأمور جميعها سبب في زيادة التحصيل في مادة الجغرافية .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٥- يوفر هذا الأنموذج الإرشادات اللازمة للتعلم التي قد تؤدي دوراً كبيراً في عملية التعليم وبالتالي تؤدي الى زيادة التحصيل .

٦- إن التدريس بالطريقة التقليدية كان يعتمد على الجانب النظري من دون اهتمام بالجوانب التطبيقية أي على شكل الحفظ والتلقين ولا يمارس أي جانب تطبيقي من قبل المدرسة والطالبات في حين الطالبة متلقية في كثير من الأحيان وبالتالي أدى الى انخفاض مستوى التحصيل في المجموعة الضابطة.

٧- أن تطبيق هذا الأنموذج من حيث تقسيم الطالبات الى مجموعات في المجموعة التجريبية مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث التحصيل لرفع مستويات الطالبات ذوات التحصيل الواطئ الى مستويات أعلى وهذا يتحقق من خلال النشاط الجماعي .

وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة (السيد ، ٢٠٠١) التي أثبتت فاعلية المتغير المستقل في التحصيل .

ثانياً : وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠ , ٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الاستدلالي البعدي وهذا يعود الى الأسباب الآتية :

١- أن أنموذج ياكز البنائي (CLM) جعل الطالبات محور العملية التعليمية مما أثر بشكل كبير في إثارة دافعيتهن وإثارة نشاطهن مما زاد من قدرات التفكير الاستدلالي وهذا ما أظهرته نتائج البحث الحالي .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٢- أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة يعود الى أن تطبيق خطوات هذا الأنموذج يعطي الحرية للطالبات والمرونة في عمليات الاستقراء والاستنتاج وهذا ما انعكس على تنمية التفكير الاستدلالي مما سهل عليهن تنمية القدرات العقلية وتنظيم الأفكار .

٣- هيا الأنموذج فرصة للتعاون بين الطالبات أنفسهن بحرية الحركة في أثناء عملية التعلم حيث كان له الأثر الكبير في زياد دافعيتهن نحو التعلم وبالتالي أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي .

٤- أن استخدام هذا الأنموذج في مادة الجغرافية لأن هذه المادة لها أهمية فيما يمتلكه من أفكار ومفاهيم تحتاج الى قدرات عقلية عالية وبالتالي أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية وهذا ما أظهرته النتائج يوجد فرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتفكير الاستدلالي .

٥- أن طرح الأسئلة من خلال هذا الأنموذج التي تثير التفكير داخل القاعة الدراسية أدى الى تنمية التفكير الاستدلالي وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة .

وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات ومنها دراسة (الجبوري والحسو ، ٢٠٠٨) ودراسة (ال عويد ، ٢٠٠٨) والتي أثبتت فاعلية المتغير التابع .

الاستنتاجات :

١- إن أنموذج ياكز البنائي (CLM) أثبت فاعليته ضمن الحدود التي أجري فيها البحث الحالي وذلك في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

- ٢- إن توفير الوسائل التعليمية المتنوعة وتزويد الطالبات بهذه الوسائل قوّب الى أذهان الطالبات المادة وأبعد عنهن حالة الرتابة والروتين في طرائق التدريس الاعتيادية المعتمدة في المدارس مما ساعد على جذب انتباه الطالبات .
- ٣- إن التدريس باستعمال أنموذج ياكّر البنائي (CLM) يتفق مع أهداف تدريس الجغرافية من حيث تنظيم محتوى التعلم وإعطاء الطالبة المتعلمة دوراً إيجابياً في العملية التعليمية ، فهي تلاحظ وتفهم ، وتستنتج وتمارس عمليات تفكيرية مختلفة . فلم يعد دورها قاصراً على التلقي والإصغاء .

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- ١- التأكيد على استعمال النماذج التدريسية الحديثة ولاسيما أنموذج ياكّر البنائي (CLM) في تدريس الجغرافية مما في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .
- ٢- ضرورة إدخال مدرسي الجغرافية دورات تدريبية لتعريفهم بالنماذج التدريسية الحديثة ومنها أنموذج ياكّر (CLM) .
- ٣- جعل عملية التدريس في المدارس الإعدادية تقوم على أساس المشاركة للطالبات من خلال مشاركتهن بإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة الفعالة لتفسير النتائج وتحليلها .

المقترحات :

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

- ٢- إجراء دراسة مقارنة بين أثر أنموذج ياكز البنائي (CLM) ونماذج تعليمية أخرى في اكتساب المفاهيم الجغرافية لمراحل دراسة أخرى .
- ٣- إجراء دراسة حول أثر أنموذج ياكز البنائي (CLM) في متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي والعلمي والاتجاه نحو المادة .
- ٤- إجراء دراسة مماثلة على الذكور لمعرفة اثر استعمال أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي .

المصادر العربية :

١. ابراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٠) : موسوعة المناهج التربوية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو مصرية .
٢. ابو العز ، عادل سلامة (١٩٨٨) : " التفاعل بين الاكتشاف الموجه والقدرتين الاستدلالية والمكانية وعلاقة ذلك بالتحصيل في الكيمياء " ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة طنطا .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٣. ابو المعاطي ، يوسف جلال (٢٠٠٤) : " مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القدرة على الاستدلال الرمزي واللفظي وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
٤. ابو دية ، عدنان احمد (٢٠١١) : اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات ، ط ٢ ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
٥. ابو شعيرة ، خالد وثائر احمد غباري (٢٠٠٨) : نحو مفاهيم تربوية معاصرة في الالفية الثالثة ، ط ٢ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان - الاردن .
٦. احمد ، محمود حافظ (٢٠٠٧) : " فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافية في تنمية بعض انماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الاول الثانوي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة قناة السويس .
٧. ال عويد ، وصفي خلف حسين (٢٠٠٨) : " اثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي عند تدريس مادة الجغرافية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٨. البعزاتي ، بناصر (١٩٩٩) : الاستدلال والبناء بحث في خصائص العقلية العلمية ، دار الامان بالمركز الثقافي العربي ، الرباط ، المملكة المغربية .

٩. تمام ، اسماعيل تمام (١٩٩٥) : اثر استخدام دائرة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة لموضوع الضوء لتلاميذ الصف الاول الاعدادي ، مجلة كلية التربية بالمنيا .

١٠. الجبوري ، صبحي ناجي وثناء يحيى قاسم (٢٠٠٨) : " اثر طريقة روثكوف في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع العام " ، مجلة الاستاذ ، العدد (٧٤) ، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد .

١١. داود ، وديع مكسيموس (٢٠٠٣) : المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، نظمه مركز تطوير تدريس العلوم وجامعة جرش الاهلية بالمملكة الاردنية الهاشمية ، ابريل .

١٢. الدمرداش ، صبري (١٩٨٧) : " مقدمة في تدريس العلوم " ، دار المعارف ، القاهرة .

١٣. الحسو ، ثناء يحيى قاسم (١٩٩٧) : " اثر استخدام اسلوبين من الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات في مادة الجغرافية " ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

١٤. الخزرجي ، حيدر خزعل (٢٠٠٧) : " اثر استعمال الجمعات التعليمية وفرق التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة التاريخ ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .

١٥. الخليلي ، خليل يوسف واخرون (١٩٩٦) : تدريس العلوم في مراحل التعلم ، ط١ ، دار العلم للنشر والتوزيع ، الامارات العربية المتحدة .

١٦. راجح ، احمد عزت (١٩٨٧) : اصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف.
١٧. رضوان ، ابو الفتوح وفتحي يوسف مبارك (١٩٩٢) : المواد الاجتماعية في التعليم العام - اهدافها مناهجها - طرق تدريسها ، دار المعارف ، القاهرة .

١٨. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم واخرون (١٩٨١) : مناهج البحث في التربية ، الجزء الاول ، جامعة بغداد .

١٩. زيتون ، حسن حسين وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٦) : التعلم والتدريس من النظرية البنائية ، ط٢ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢٠. زيتون ، عايش محمود (٢٠٠٧) : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٢١. سولسو ، روبرت (١٩٩٦) : علم النفس المعرفي ، ترجمة محمد نجيب الصبوة واخرون ، دار الفكر الحديث ، الكويت .

٢٢. السيد ، احمد جابر احمد (٢٠٠١) : " استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي واثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " ، جامعة جنوب الوادي ، كلية التربية بسوهاج.

٢٣. سيد ، عبد الناصر عبد الكريم (٢٠٠٣) : فعالية دورة التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٢٤. السيد ، عبد الهادي ابو زيد (٢٠٠٢) : " الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٥. الشبلي ، ابراهيم مهدي (٢٠٠٠) : المناهج بناؤها تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها (باستخدام النماذج) ، ط٢ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اريد - الاردن .

٢٦. سيد ، عبد الناصر عبد الكريم (٢٠٠٣) : فعالية دورة التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٢٧. السيد ، عبد الهادي ابو زيد (٢٠٠٢) : " الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٢٨. طوالبه ، هادي واخرون (٢٠١٠) : طرائق التدريس العامة ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
٢٩. سيد ، عبد الناصر عبد الكريم (٢٠٠٣) : فعالية دورة التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
٣٠. السيد ، عبد الهادي ابو زيد (٢٠٠٢) : " الخصائص النفسية للحدسيين والاستدلاليين من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٣١. عبد العزيز ، سعيد (٢٠٠٩) : تعليم التفكير ومهاراته ، ط ١ ، دار الثقافة ، عمان - الاردن .
٣٢. عبيدات ، ذوقان (٢٠٠٧) : استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي ، ط ١ ، دار الفكر ، عمان .
٣٣. عطا الله ، ميشيل كامل (٢٠٠٩) : طرق واساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....م.أ.د. حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

٣٤. علام ، صلاح الدين (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٣٥. عمار ، حلمي ابو الفتوح (١٩٩٤) : " اثر استخدام نموذج اوزيل في تدريس مادة تكنولوجيا الاجهزة الكهربائية والكمبيوتر في التحصيل والقدرة الاستدلالية والميل نحو هذه المادة في الصف الاول الثانوي الصناعي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اسيوط .

٣٦. عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) : التقويم والقياس في العملية التربوية ، دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن .

٣٧. قطامي ، يوسف ونايفه قطامي (٢٠٠٠) : تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .

٣٨. قلادة ، فؤاد سليمان (١٩٩٨) : استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

٣٩. اللقاني ، احمد حسين (١٩٧٩) : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، عالم الكتب ، القاهرة .

٤٠. مخلف ، صبحي احمد وهادي مشعان ربيع (٢٠٠٩) : طرائق تدريس الجغرافية ، ط ١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .

٤١. المفتي ، محمد امين (١٩٨٤) : " سلوك التدريس " سلسلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، الكويت .

٤٢. وزارة التربية ، نظام المدارس الثانوية ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ٢٠١٠ .
المصادر الاجنبية :

أثر تدريس الجغرافية على وفق أنموذج ياكز البنائي (CLM) في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي.....
.....أ.م.د.حيدر خزعل نزال الخزرجي - صبا طارق جاسم المختار

- 43.Jonson , D.M (1997) : The Effect of a Training program on the Analogical Reasoning Abilities of Elementary school – Aged Children . Vnpulished , Doctral Dissertation , Howard University .
- 44.Roth, M.W. (1993): “Problem – Centered Learning for the integration of mathematics and science in a constructivist Laboratory : A cas study “ school seies and mathematics , Vol (93) , No . (3).
- 45.Yager , R.E. (1991) “ **The constructivism Learning model : towards real reform in science education**” The scieuce teacher , Vol . (58) , No (6) .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى
للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي
م.م. فاتن كاظم لعيبي

مستخلص البحث: يهدف البحث التعرف على:

التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الفروق في مستوى التفكير الشكلي وفق متغير الجنس (ذكور . إناث) والتخصص الدراسي (علمي . أدبي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الفروق في مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق متغير الجنس (ذكور . إناث) والتخصص الدراسي (علمي . أدبي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. العلاقة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مدى إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

تألفت العينة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من الصف الخامس الإعدادي ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب ، من مديريات تربية الكرخ (الأولى والثانية والثالثة) ، بواقع (٢٠٧) من الذكور ، و(١٩٣) من الإناث ، وبواقع (٢٢٦) طالباً وطالبة من الفرع العلمي ، و(١٧٤) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي .

أُستخدِمَ في البحث أداتين ، الأولى: اختبار التفكير الشكلي قام الباحثان ببنائه مكوّن من (٢٤) فقرة .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعبي

أما الأداة الثانية: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ (كوستا وماكري) المعرب من قبل الأنصاري ، مكونة من (٥٦) فقرة ، وقد تم التحقق من الخصائص السايكومترية للأداتين.

تم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية: (مربع كاي ، معادلة صعوبة الفقرة، معادلة القوة التمييزية ، معادلة الارتباط الثنائي النقطي ، معادلة ارتباط بيرسون ، معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، معادلة جتمان ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، تحليل التباين الثنائي ، اختبار شيفيه ، معادلة ألفا كرونباخ ، تحليل الانحدار المتعدد).

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى مرتفع في التفكير الشكلي . وسيادة في عامل العصابية ومستوى منخفض في عوامل الشخصية (الانبساطية ، الطيبة ، الانفتاح ، حيوية الضمير) . الذكور يتفوقون على الإناث في التفكير الشكلي. الطلبة من التخصص العلمي يتفوقون على التخصص الأدبي في التفكير الشكلي. ولا أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى التفكير الشكلي. الذكور يتفوقون على الإناث في مهارتي الاستدلال (التناسبي ، والتركيبى) . لا توجد فروق في الجنس في مهارات التفكير الشكلي (الاستدلال الاحتمالي ، الاستدلال الفرضي ، القياس المنطقي ، ضبط المتغيرات) . طلبة التخصص العلمي يتفوقون على طلبة التخصص الأدبي في جميع مهارات التفكير الشكلي (الاستدلال التناسبي ، الاستدلال التركيبى ، الاستدلال الاحتمالي ، الاستدلال الفرضي ، القياس المنطقي ، ضبط المتغيرات) . لا أثر للتفاعل بين الجنس والتخصص في مهارات التفكير الشكلي . الذكور أكثر عصابية من الإناث. لا توجد فروق في الجنس في عوامل الشخصية

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

(الانبساطية ، الانفتاح ، الطيبة ، حيوية الضمير) لا أثر للتخصص الدراسي في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية . وجود فروق في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في عامل الطيبة . لا توجد فروق في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي في عوامل الشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، حيوية الضمير) . العلاقة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ضعيفة موجبة . وجود إسهام لعامل الشخصية (العصابية ، وحيوية الضمير) في التفكير الشكلي . عدم وجود إسهام لعوامل الشخصية (الانبساطية ، الطيبة ، والانفتاح) في التفكير الشكلي .

The present study, Therefore, aims at finding out the: level of the preparatory school student's formal thinking . Big five factors of personality of the preparatory school students. Differences in the level of formal thinking according to the gender variable (male, female), & specialization variable (scientific, literary). Differences in the big five factors of personality according to gender, & specialization. the relationship between formal thinking & the big five factors of personality for preparatory school students. The contribution extent of the big five factors of personality in formal thinking. The sample of the study consists of (400) students (207) male & (193) female in (5th) class preparatory school students who are randomly selected by the stratified sampling procedure & the percentage as well .

They represent the general directorate of education in ALkarkh (1st , 2nd , 3rd) in Baghdad, and distributed in to (226) male and female students from the scientific branch, and (174) male & female students from the literary branch . Two instruments are used to achieve the aims of the present study **The** first is a formal

thinking test which is constructed by the researchers. **The** second instrument is the Costa and McCrae Scale of the big five factors

The following statistical means using: (Chi Square test, item difficulty, Power Discrimination formula, point biserial correlation, Pearson correlation coefficient, Spearman – Brown formula, Guttman formula, , two sample t – test , one sample t-test, MNOVA, Scheffee test, Alpha cronbach, and Multiple regression analysis) .

The Research find the following results: . Preparatory stage students have a high level of formal thinking. . Preparatory stage students have a Dominance in the neuroticism factor.

Preparatory stage students have a low level of personal factors (Extraversion, Agreeableness, openness, Conscientiousness). Males outperform females in formal thinking. . scientific specialization students excel more than of literary specialization students in formal thinking.. No effect of the interaction between sex & specialization in the formal level

of thinking.. Males outperform females in my skills inference (proportional, & synthetic).

. There are no sex differences in thinking skills in a formal (probabilistic reasoning, hypothetical reasoning Logical Analogies, control variables). . Students excel on the specialization of scientific students of literary specialization in all formal thinking skills (proportional reasoning, compositional reasoning, probabilistic reasoning, hypothetical reasoning, Logical Analogies, control variables). . No effect of the interaction between sex & specialize in formal thinking skills. . Males are more neurotic than females . There are no sex differences in personal factors (extraversion, openness, Agreeableness, Conscientiousness) . No effect for specialization in the five major factors of personality. . There are differences in

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

the interaction between sex & specialization in Agreeableness factor. . There are no differences in the interaction between sex & Specialization in personality factors (neuroticism, extraversion, openness, Conscientiousness). . The relationship between formal thinking & big five factors of personality is weak & positive. . A contribution of personal factors (neuroticism, & the Conscientiousness in formal thinking. . The lack of contribution to personal factors (Extraversion Agreeableness & openness) in formal thinking.

مشكلة البحث : تعد مرحلة المراهقة مرحلة نمو سريعة ، تشمل تغيرات في مختلف المظاهر: العقلية ، والجسمية ، والاجتماعية ، إذ تصبح القدرات العقلية في هذه المرحلة أكثر دقة في التعبير كالقدرة اللفظية ، والقدرة العددية وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات ويلاحظ أن التعلم يصبح منطقياً ، وينمو الإدراك ، والانتباه ، والتذكر وتزداد القدرة على التفكير الشكلي (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٤٧).

ويعد التفكير الشكلي Formal Thinking أعلى مراحل النمو عند بياجيه ، ففي مرحلة العمليات الشكلية يصل الفرد إلى ذروة التطور في البنى المعرفية فيكون قادراً على التفكير المنطقي ، وحل المسائل الافتراضية ، والمسائل اللفظية ، وعلى استنتاج الاحتمالات الممكنة في حل المشكلة متبعاً المنهج الاستدلالي في التفكير .

(هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨: ١٠٩)

وتباينت نتائج الدراسات العربية والأجنبية حول قدرة الطلبة على استخدام التفكير الشكلي ، وتحديد العمر الذي يظهر فيه ، فقد توصلت دراسة سفر (١٩٧٩) إلى أن المفهوم الشكلي لا يتكون عند المراهقين العراقيين إلا في عمر (١٧-١٨) ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى مثل دراسة أبو زينة والشيخ (١٩٨٤) وأبو حشيش (١٩٩٥) ولكنها تبدو متأخرة عن دراسة بياجيه بحدود (٣) سنوات .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

وتوصلت دراسة العطار والشيخ (١٩٧٩) إلى أن الطلبة يمرون في نموهم الفكري عبر المراحل الأربع التي وصفها (بياجيه وانهلدر) ولكن التفكير الشكلي لم يظهر إلا بنسبة (٢٥%) في سن ١٧ سنة ، أي بتخلف زمني واضح يعزى إلى الفروق الثقافية ، أو قصور مدارسنا بمناهجها وأساليبها التربوية عن تلبية متطلبات النمو الفكري بشكل جيد ، أما دراسة القادري (٢٠٠٢) فقد توصلت إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتعاملون مع التفكير الشكلي بشكل متميز ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذا النوع من التفكير ، أما دراسة (مهدي ، ١٩٩٩) ، ودراسة (الفريجي ، ٢٠٠٩) فقد أشارتا إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى عال من التفكير الشكلي.

ويعد أنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية (أبو هاشم ، ٢٠٠٧ : ١٣) لما تفرزه العوامل الخمسة الكبرى من شخصيات لها سمات معينة في المجتمع ، سواء أكانت هذه الشخصيات متكيفة ، سوية ، متواضعة ، مستقيمة ومنظمة ، طيبة ، ومنفتحة ، وحية الضمير ، عندما تتوفر فيها درجة عالية من مظاهر الانبساطية والانفتاح والطيبة أو درجة منخفضة من المظاهر العصابية ، وآثار سلوك هذه الشخصيات في العلاقات الاجتماعية المتبادلة (جرجيس ، ٢٠٠٧ : ٨) .

لقد أستخدمت قائمة العوامل الخمسة كأداة رئيسة للكثير من الدراسات وطبقت في دراسات عديدة عبر ثقافية . إلا أن معظم هذه الدراسات أجريت في بيئات أجنبية ، أما البيئة العربية والمحلية لم تتناول سوى عدد قليل من الدراسات كدراسة (الأنصاري ١٩٩٧) ، ودراسة (سليم ١٩٩٩) ، ودراسة (كاظم ٢٠٠٢) ، ودراسة (المراوحة ٢٠٠٥) ، ودراسة (الكلباني ٢٠٠٦) ، ودراسة (جرجيس ٢٠٠٧) ، ودراسة (ملحم ٢٠٠٩) ، ورغم ندرة هذه الدراسات فأن نتائجها كانت متناقضة مع بعضها البعض في سيادة العوامل الخمسة للشخصية .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فاتن كاظم لعبيبي

لاحظ الباحثان من خلال إطلاعهما على العديد من البحوث والدراسات العربية المرتبطة بالتفكير ، إنها لم تتناول التفكير الشكلي في دراسة وصفية والتعرف على مهاراته ، فضلاً عن ذلك لم تتناول التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وربما يرجع السبب إلى حداثة موضوع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في عدم إجراء دراسات تبحث في علاقتها بباقي المتغيرات النفسية ، لذا فان مشكلة البحث الحالي تتلخص في محاولة الإجابة على التساؤل الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ؟

أهمية البحث: تُعد مرحلة المراهقة من وجهة نظر بعض علماء النفس مرحلة ميلاد جديدة للشخصية الإنسانية في جانبها النفسي ، إذ تحدث فيها معظم التغيرات العقلية ، والاجتماعية ، والفسيولوجية (عبد الرحيم ، ١٩٨٦ : ٧٧) .

ولما كانت المرحلة الإعدادية تتبوأ مكانة بارزة في سلم النظام التعليمي وتلقى اهتماماً كبيراً في الأوساط التربوية كان لابد من مراعاة الجوانب الفكرية لهذه المرحلة وتنميتها وإكسابها القدرة على التحليل ، والتفسير ، والاستنتاج ، وحل المشكلات ، وصياغة أفكار مبتكرة .

ويرى بياجيه أن أهمية مرحلة المراهقة تكمن في ظهور القدرة على التفكير المجرد بعيداً عن المثيرات الحسية كما أن القدرات الاستدلالية تبدأ بالظهور ، كلما تطورت هذه القدرات تطورت معها القدرة على حل المشكلات

(بياجيه ، ١٩٨٦ : ١٠١) .

وتتضح أهمية التفكير الشكلي في قدرة المراهق على استخدام العمليات المنطقية (Logical Operation) لحل مسائل افتراضية أو لفظية بصورة صحيحة

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

ولا تظهر هذه القدرة إلا في مرحلة المراهقة أو في بدايتها أي ما بين (١١ - ١٢) سنة تقريباً أو مرحلة العمليات الشكلية أو الرمزية.

(واردزورث ، ١٩٩٠ : ٨٦)

وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الشكلي ومتغيرات أخرى معرفية فقد أشارت دراسة توبين وكابي (Tobin & Capie, 1982) إلى وجود علاقة دالة بين الاستدلال الشكلي وتحصيل مهارات العمليات المعرفية ، وأشارت دراسة إلكيند (Elkind, 1978) إلى أن التمرکز حول الذات التي تتميز بها مرحلة المراهقة ما هو إلا نتيجة لتطور مجموعة من القدرات العقلية والتي يسميها بياجيه بالعمليات الشكلية ، وأشارت دراسة واجنر (Wagner, 1987) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستدلال الترابطي وحالات الهوية ، كما توصلت دراسة عبد اللطيف ١٩٩٦ عند تطبيق اختبار (بيرني) للاستدلالات المنطقية على عينة بين (١١ - ٤١) سنة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح العينة الأكبر سناً ، ووجود فروق لصالح التخصص العلمي . وتوصلت دراسة الفريجي ٢٠٠٩ إلى أن التفكير المنطقي لا يتأثر بالجنس ، وهو يأخذ مساراً تطورياً من (١٤ - ١٦ - ١٨) سنة. وتوصلت دراسة كراي وهادسون Gray & Hudson, 1984 إلى أن التمرکز حول الذات لدى المراهقين يظهر كنتيجة لبداية العمليات الشكلية .

ولكي نفهم الشخصية الإنسانية لابد من فهم منظوماتها العقلية ، والجسمية ، والانفعالية ، ويمكن القول أن الجوانب العقلية تلعب دوراً مؤثراً في بناء شخصية الفرد ومن بين هذه الجوانب التفكير الذي يمثل أرقى جوانب الشخصية الإنسانية (العتابي ، ٢٠٠٤ : ١٢) ، إذ أن تشكيل الشخصية لا يتحقق إلا في مرحلة العمليات الصورية الشكلية (Piaget, 1967:65) .

وتناولت العديد من الدراسات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مع التفكير كدراسة اللحاني (٢٠٠٧) التي تناولت إنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقته بالتفكير الناقد وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين مقياس العصابية ، الانبساطية ، والدرجة الكلية للتفكير الناقد ، وتناولت دراسة (الجوراني ، ٢٠١٠) العلاقة بين التفكير الجانبي وسمات الشخصية على وفق إنموذج قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الجانبي وسمات العصابية والانبساطية والطيبة ووجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الجانبي وسمة الانفتاح على الخبرة وحيوية الضمير . واستناداً إلى ما تقدم تتحدد أهمية البحث من الناحيتين النظرية والتطبيقية من خلال الآتي:

١. يتزامن مع أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة دراسية مهمة ، إذ تقوم هذه المرحلة بإعداد الطلبة معرفياً ، ونفسياً ، واجتماعياً لمواصلة دراستهم الإعدادية ، وهي الأساس للاستمرار في دراستهم الجامعية فيما بعد .
٢. يتزامن مع أهمية المرحلة العمرية (المراهقة) فالطالب في هذه المرحلة يمر بأدق مراحل الحياة إذ تحدث فيها معظم التغيرات في البنية المعرفية (الانفتاح العقلي) ، وفي الجوانب الجسمية ، والانفعالية ، والاجتماعية .
٣. يعد محاولة علمية متواضعة لموضوع مهم لم يسبق تناوله من قبل الباحثين (حسب علم الباحثان) على مستوى البيئة المحلية وهي علاقة التفكير الشكلي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٤. يعد تغذية راجعة فيما يتعلق بمتخذي القرار ، والمسؤولين في المؤسسات التربوية والتعليمية في معرفة أهمية العلاقة بين التفكير الشكلي والعوامل

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبيبي

الخمسة الكبرى للشخصية وما يترتب على ذلك عند وضع المناهج الدراسية ،
واستحداث برامج تربوية لتنمية هذا النوع من التفكير .
أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٢. العوامل الشخصية الخمسة الكبرى السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٣. الفروق في مستوى التفكير الشكلي وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث)
والتخصص (علمي ، أدبي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٤. الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٥. العلاقة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٦. مدى إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية (الدراسة الصباحية) وللصف (الخامس الإعدادي) من كلا الجنسين (الذكور والإناث) ، والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي) ، في محافظة بغداد ، مديريات تربية الكرخ: الأولى ، والثانية ، والثالثة للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) م .

تحديد المصطلحات

١. التفكير الشكلي Formal Thinking

يعرفه بياجيه Piaget بأنه : (القدرة على حل المشكلات باستخدام العمليات المنطقية) (واردزورث ، ١٩٩٠ : ٩٦) .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فتن كاظم لعيبي

ويتبنى البحث الحالي تعريف (بياجي) Piaget للتفكير الشكلي تعريفاً نظرياً .
ويعرف البحث الحالي التفكير الشكلي إجرائياً : بأنه الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب عند استجابته على فقرات اختبار التفكير الشكلي المعد لأغراض البحث الحالي.

٢.العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (The Big Five Factor Of Personality)

يعرفها كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) بأنها : (تصنيف سمات الشخصية إلى خمسة عوامل كبرى وهي العصابية ، والانبساطية ، والانفتاح ، والطيبة ، وحيوية الضمير) (مصطفى ، ٢٠٠٨ : ٧٧) .

التعريفات الأساسية لكوستا وماكري Costa & McCrae للعوامل الخمسة:
أ.العصابية Neuroticism N : (من أبعاد الشخصية يميل صاحبها إلى الانفعالات السلبية ، عدم الاستقرار ، عدم القابلية للتحمل) (Costa & McCrae, 1988 : 259

ب.الانبساطية Extraversion E) سمة تشير إلى أن صاحبها شخص محب للاختلاط بالآخرين أي اجتماعي النزعة يحب الناس ويفضل أن يكون متواجداً وسط جماعات كبيرة ، ويكون جازماً وفعالاً وكثير الكلام ويرغب في الاستشارة والتتبيه ويميل إلى كونه فرح ومبتهج ونشط متفائل)

(Costa & McCrae, 1988 :16)

ج.الانفتاح Openness O) سمة تشير إلى الفضول وحب الاطلاع على العالم الداخلي والخارجي على حد سواء يكون صاحبه تنمي بالخبرات وله رغبة بالتفكير في أشياء غير مألوقة وقيم خارجة عن المألوف ويجرب انفعالات ايجابية وسلبية أيضا بشكل أعلى من الفرد المنغلق) (Costa & McCrae, 1992 :15).

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبيبي

د.الطيبة Agreeableness A (من أبعاد العلاقات ما بين الأشخاص ، ويكون الشخص محباً للآخرين ومتعاطفاً معهم وتوافقاً إلى مساعدتهم ويعتقد بأن الآخرين سيمدون له يد المساعدة بالمقابل كما يفعل هو ، بعكس الشخص الذي لا يتصف بالانسجام الذي يكون عادة أنانياً وشاكاً في نوايا الآخرين وتنافسياً) (Costa & McCrae, 1992:15).

هـ . حيوية الضمير Conscientiousness C (سمة تشير إلى أن صاحبها يكون فرداً واعياً وحي الضمير وجاداً وذا عزم وإرادة قوية ويتميز بالتصميم على الفعل والانجاز وهي سمة تنتشر بين عظماء الموسيقيين والرياضيين والدرجة المرتفعة على هذا العامل تعرض صاحبها إلى حساسية شديدة مزعجة وإلى محاولة قسرية لإتقان الأشياء) (Costa & McCrae, 1988:15-16).

ويتبنى البحث الحالي تعريف كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعريفاً نظرياً.

ويعرف البحث الحالي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إجرائياً : بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على كل عامل فرعي من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في البحث الحالي .

٣. المرحلة الإعدادية Preparatory Stage:

تعرفها (وزارة التربية ، ١٩٧٧) : (مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها ثلاث سنوات تهدف إلى ترسيخ ما تمّ اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكينهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة الحالية وإعداد للحياة العملية الإنتاجية) (وزارة التربية ، ١٩٧٧ : ٤).

الإطار النظري

أولاً : التفكير الشكلي Formal Thinking:

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

١ - مفهوم التفكير الشكلي Formal Thinking Concept

يرى (بياجيه) أن التفكير الشكلي تفكير عملي وهو عملية عقلية داخلية متجانسة ويتطور هذا المفهوم من خلال التفاعل مع الأشياء والموضوعات (عبد الهادي ، ١٩٩٠ : ٤٠) ، وهو ما يضع المراهق أمام إمكانات ذهنية جديدة ونامية ، فيستطيع التحرر بتفكيره هذا من حدود الواقع المحسوس إلى عالم التصورات الذهنية والمبادئ والنظريات (بدير ، ٢٠٠٨ : ١١٤) .

ويعد (برونر) التفكير الشكلي بمثابة التمثيل (الرمزي) وهي المرحلة الأكثر تجريداً وتقدم في مستوى التمثيلات التي افترضها ، وهي عبارة عن استعمال الكلمات والرموز لوصف خبرة معينة (قطامي ، ٢٠٠٥ : ١١٠).

نظرية الارتقاء المعرفي لـ بياجيه (Piaget) Cognitive Development Theory

تعد نظرية بياجيه (Piaget) (١٨٩٦-١٩٨٠) من أولى النظريات التي تتبعت التطور المعرفي للفرد بطريقة منظمة ، ومن أكثر النظريات التي حظيت باهتمام الباحثين في ميدان علم النفس عموماً وعلم النفس التطوري خصوصاً ، لما قدمته هذه النظرية من تفسير عميق وشامل للتطور المعرفي عند الإنسان (أبو غزال ، ٢٠٠٦ : ١٣٣) .

مرحلة العمليات الشكلية (١٢ - وما بعدها) Formal Operation Stage

ويطلق عليها أحياناً مرحلة التفكير المنطقي أو مرحلة العمليات المجردة ، أما التسمية الأكثر شيوعاً فهي (مرحلة العمليات الشكلية) ، لان البنية المعرفية للمراهق تحدث لها خلال هذه المرحلة تغيرات نوعية مما يجعله ينتقل من التركيز على المحتوى ، إلى شكل الفكرة نفسها (سركز و خليل ، ١٩٩٦ : ٦٢) .

ويتميز تفكير المراهق بخاصتين رئيسيتين أولهما : الاستدلال الفرضي الاستنتاجي (Hypothetical Deductive Reasoning) ، أي أنه يستطيع

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعبيبي

استنتاج العام من الخاص ، والعلة من المعلول ، وثانيهما الاستدلال المنطقي (Propositional Reasoning) ويقصد به تقييم منطقية المقترحات حول مسألة معينة دون الرجوع والاستناد إلى ظروف الواقع الحقيقية (أبو غزال ، ٢٠٠٦ : ١٥٥-١٥٦) . يتضمن الاستدلال المنطقي من وجهة نظر بياجيه (Piaget) عدداً من العمليات العقلية (Mental Processes) هي : المقارنة (Comparing) ، والتصنيف (Classifying) ، والتنظيم (Systematization) ، والتجريد (Abstraction) ، والتعميم (Generalization) ، والتحليل (Analysis) ، والتركيب (Synthesis) ، والاستدلال (Reasoning) ، والاستنباط (Deduction) ، والاستقراء (Induction) (علي ، ٢٠٠٨ : ٥٩) .

وتعد مرحلة التفكير الشكلي من أرقى مراحل النمو المعرفي في نظرية (بياجييه) ، إذ أن مرحلة العمليات الشكلية تتضمن العديد من مهارات التفكير الشكلي والتي تم تناولها عند تحديد المصطلحات.

استنتاجات عن التفكير الشكلي:

١. أن طبيعة العمليات المعرفية ومستوياتها تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى ، فالتغير الذي يحدث فيها ليس كمياً فحسب وإنما نوعياً أيضاً ، إذ يحدث التغير من الملموس إلى المجرد (الشكلي) في عمر معلوم ، أو بحالة متأخرة عند البعض الآخر مما يؤدي إلى التباين بين المتعلمين نتيجة تباين في خبراتهم المعرفية وأساليب تفكيرهم ٢. أن تحديد مراحل تطور التفكير وطبيعته يرتبط بعمليات وبنى عقلية تتطور عند الفرد بصورة منتظمة تزداد تعقيداً وتتشابه مع التقدم في مستوى النضج والتعلم ٣. هناك علاقة وطيدة بين إثراء البيئة وزيادة مستوى التفكير الشكلي وتحسين نوعيته ، وهذا الإثراء لا يتم إلا من خلال تدريب الأفراد على مهارات التفكير الشكلي ٤. أن مهارات التفكير الشكلي تتصل

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

بأساسيات التفكير المتطور والمتقدم خاصة فيما يتعلق بجميع المجالات المتعددة
مثل الأرقام والناحية الانفعالية ، والاجتماعية.

٢. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The Big Five Factor Of Personality

إنموذج (كوستا وماكري Costa & McCrae) اثبت إنموذج العوامل الخمسة
أمكانية تكراره في الدراسات في كل عقد من العقود الخمسين الماضية ، مما يدل على
أن إنموذج العوامل الخمسة قابل للتطبيق في كل الأوقات ، كما انه طبق بلغات
عديدة وباستخدام أشكال مختلفة للفقرات ، واثبت نجاحه ، وقد يتصور بعضهم أن
تحديد خمسة عوامل لحصر سمات الشخصية قد تكون قليلة لتحليل كافة تعقيدات
الشخصية ولكن لكل من هذه العوامل عدداً من المظاهر المحددة التي تعطي الدقة
في الفروقات الفردية (Larsen & Buss , 2002 : 289) .

ويهدف إنموذج العوامل الخمسة الكبرى إلى تجميع أشتات السمات المتناثرة
في فئات أساسية ، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها ، أو حذفنا منها تبقى محافظة على
وجودها كصفات (عوامل) لا يمكن الاستغناء عنها بأية حال في وصف الشخصية
الإنسانية وبعبارة أخرى يهدف الإنموذج إلى البحث عن تصنيف علمي
(Taxonomy) محكم لسمات الشخصية (Goldbery, 1993 : 28) .

وقد أيدت صدق هذا الإنموذج وثباته دراسات من دول عديدة في العالم ،
ومن جانب آخر قدمت الدراسات العديد من الأدلة على صدق الإنموذج لدى الأطفال
والمراهقين (كاظم ، ٢٠٠٢ : ١٨) .

وتكمن أهمية هذا الإنموذج في تصنيف الشخصية في إمكانية وصف
الشخصية الإنسانية بشكل ملائم وتحديد اضطراباتها ومعالجتها وكذلك تحسين الفهم
العام للشخصية فضلاً عن كونه إنموذجاً قابلاً للتصنيف وله القدرة على التنبؤ بالنتائج
التجريبية بمستوى عال من الثبات لاسيما تعد أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فاتن كاظم لعبيبي

العوامل الأساسية الكبرى للشخصية من وجهة نظر العديد من الباحثين والدارسين (عبد الخالق والأنصاري ، ١٩٩٦ : ٦ - ١٩) ويعد إنموذج كوستا وماكري (Costa & McCrae) أكثر نماذج العوامل الخمسة استخداماً في الدراسات النفسية الحديثة (O,connor & Paunonen, 2007 : 971) .

استنتاجات عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

١. إنها تقدم وصفاً للشخصية وتعد أكثر الأنظمة وصفاً وشمولاً للشخصية الإنسانية مقارنة بالأنظمة والنظريات الأخرى في هذا المجال . ٢. تعد سلسلة هرمية منظمة لسمات الشخصية التي تضم خمسة أبعاد للشخصية يمكن استخدامها في البحوث والدراسات المختلفة . ٣. تم التحقق منها من خلال نتائج التحليل العاملي ، فضلاً عن كونها عوامل أثبتت وجودها في معظم الثقافات ، ومراحل الحياة . ٤. إمكانية استخدامها في مجالات وميادين مختلفة حيث تم استخدام القائمة في مجالات عديدة منها: علم نفس الشواذ ، وعلم نفس المرضي ، والمهني ، وفي الحقل التربوي.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: **مجتمع البحث** : يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الخامس الإعدادي ، الدراسة الصباحية من (الذكور والإناث) ، الفرعين (العلمي والأدبي) البالغة عددهم (٢١٤٨٩)*^١ طالباً وطالبة وبواقع (١١٠٩٢) طالباً ، ويشكلون نسبة (٥١,٥%) ، و(١٠٣٩٧) طالبة ويشكلون (٤٨,٥%) ، موزعين بواقع (١٢١١٨) من الفرع العلمي

^١ تم الحصول على البيانات من مديريات التربية للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

ويشكلون نسبة (٥٦,٤%) ، و(٩٣٧١) من الفرع الأدبي ، ويشكلون نسبة (٤٣,٦%) ، جدول (١).

جدول (١) مجتمع البحث وفق مديريات التربية والتخصص الدراسي والجنس

التخصص	المديرية	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	النسبة
العلمي	الكرخ/١	٢١٤٧	% ١٠	١٧٢٨	% ٨,١	٣٨٧٥	%١٨,١
	الكرخ/٢	٢٤٦٠	%١١,٤	٢٣٨٧	%١١,١	٤٨٤٧	%٢٢,٥
	الكرخ/٣	١٩٣٤	%٩	١٤٦٢	%٦,٨	٣٣٩٦	%١٥,٨
المجموع		٦٥٤١	%٣٠,٤	٥٥٧٧	%٢٦	١٢١١٨	%٥٦,٤
الأدبي	الكرخ / ١	١١٦٨	%٥,٤	١٠٩٠	%٥,١	٢٢٥٨	%١٠,٥
	الكرخ / ٢	٢٠٨١	%٩,٧	٢٣٥٤	%١١	٤٤٣٥	%٢٠,٦
	الكرخ / ٣	١٣٠٢	%٦	١٣٧٦	%٦,٤	٢٦٧٨	%١٢,٥
المجموع		٤٥٥١	%٢١,١	٤٨٢٠	%٢٢,٤	٩٣٧١	٤٣,٦
المجموع الكلي		١١٠٩٢	%٥١,٥	١٠٣٩٧	%٤٨,٥	٢١٤٨٩	%١٠٠

ثانياً: عينة البحث الأساسية: تألفت عينة البحث من (٤٠٠)* طالباً وطالبة بنسبة (١,٨٦%) من مجتمع البحث ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية (Stratified random Sample) ذات التوزيع المتناسب (Proportional distribution) من (٦) مدارس إعدادية ، (٣) منها للبنين ومثلها للبنات ، بواقع (٢٠٧) من الذكور ، و(١٩٣) من الإناث ، وبواقع (٢٢٦) طالباً وطالبة من الفرع العلمي و(١٧٤) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي ، جدول (٢):

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

جدول (٢) عينة البحث الأساسية وفق مديريات تربية الكرخ والجنس والتخصص الدراسي

المديرية	الجنس	اسم المدرسة	علمي	أدبي	المجموع
الكرخ الأولى	بنين	إعدادية عمر المختار	٤٠	٢٢	٦٢
	بنات	إعدادية الجامعة	٣٢	٢٠	٥٢
الكرخ الثانية	بنين	إعدادية الفارابي	٤٦	٣٩	٨٥
	بنات	إعدادية المصطفى	٤٥	٤٤	٨٩
الكرخ الثالثة	بنين	إعدادية الحارث	٣٦	٢٤	٦٠
	بنات	إعدادية بابل	٢٧	٢٥	٥٢
المجموع		٦	٢٢٦	١٧٤	٤٠٠

ثالثاً : أدوات البحث

١- اختبار التفكير الشكلي (Formal Thinking Test) تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد مهارات التفكير الشكلي : بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت التفكير الشكلي ، وتحليل التعريف النظري لبياجيه وفق نظريته في الارتقاء المعرفي .
خُددت المهارات الآتية للاختبار :

الاستدلال التناسبي ، الاستدلال الاحتمالي ، الاستدلال التركيبي ، الاستدلال الافتراضي - الاستنباطي ، القياس المنطقي ، ضبط المتغيرات (أنظر تحديد المصطلحات).

تم صياغة فقرات الاختبار: تم صياغة فقرات الاختبار من خلال:

١- تحديد وتعريف المهارات التي يتضمنها الاختبار، والإطلاع على ما تيسر من الاختبارات التي تناولت التفكير الشكلي كدراسة (عبد اللطيف ، ١٩٩٦) ، و روبرج وفلكزر (Roberge & Flexer, 1980) ، و توبن وكابي (Tobin

Capie, 1981 &) ، و (مهدي، ١٩٩٩) ، و (خير الله، ٢٠٠٧) ،
(القادري، ٢٠٠٢) ، و (الجرجري، ٢٠٠٣) ، و {جلبرت بيرن Gilbert Barn
(المقوشي، ٢٠٠٦) } ، و (بله ، ٢٠٠٧) ، و (التميمي ، ٢٠١٠) .

٢. مقابلة مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية لغرض التعرف على
مهارات التفكير الشكلي التي من الممكن تحديدها لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٣. بناءً على ما تم ذكره حصل الباحثان على (٢٤) فقرة بواقع (٤) فقرات لكل
مجال تمثل فقرات الاختبار بصيغته الأولى .

صدق الفقرات : يذكر أيبل (Ebel) أن أفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري
للمقياس هي عرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس
الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972: 555) ، وبناءً على ذلك عرض الاختبار
بصيغته الأولى ، على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (١٤) خبيراً ، ملحق (٢) من
المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صدق الفقرات في قياس
التفكير الشكلي ، وتم اعتماد قيمة (مربع كاي) المحسوبة معياراً لبقاء الفقرة من عدمها
، وكانت قيمة مربع كاي (كا^٢) لجميع الفقرات دالة بدرجة حرية (١) عند مستوى
دلالة (٠,٠٥) .

إعداد تعليمات الاختبار : وضعت تعليمات للإجابة على فقرات الاختبار والتي تتضمن
اختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الأربعة المخصصة للفقرة ، ماعدا مجال
الاستدلال التركيبي حيث يقوم المستجيب بإعطاء عدد معين من الإجابات للفقرة
الواحدة .

طريقة تصحيح الاختبار : تم تصحيح فقرات الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة
الصحيحة ، و (صفر) للإجابة الخاطئة لجميع المجالات ماعدا مجال الاستدلال

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعبيبي

التركيبية حيث يتم تصحيح الفقرات بتقسيم عدد إجابات الطالب الصحيحة على الفقرة على عدد الإجابات الصحيحة الكلية المفترضة .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار : تألفت عينة التحليل الإحصائي من (٤٠٠) طالب وطالبة بنسبة (١,٨٦) من مجتمع البحث ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبالأسلوب المتناسب من (٦) مدارس إعدادية ، (٣) منها للبنين ومثلها للبنات ، بواقع (٢٠٧) من الذكور ، و(١٩٣) من الإناث ، وبواقع (٢٢٦) طالباً وطالبة من الفرع العلمي ، و(١٧٤) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي، جدول(٣)

جدول (٣) عينة التحليل الإحصائي

المديرية	نوع المدرسة	اسم المدرسة	علمي	أدبي	المجموع
الكرخ الأولى	بنين	إعدادية المأمون	٤٠	٢٢	٦٢
	بنات	إعدادية الوثبة	٣٢	٢٠	٥٢
الكرخ الثانية	بنين	إعدادية النهروان	٤٦	٣٩	٨٥
	بنات	إعدادية الأمل	٤٥	٤٤	٨٩
الكرخ الثالثة	بنين	إعدادية سيف الدولة	٣٦	٢٤	٦٠
	بنات	إعدادية أم عمارة	٢٧	٢٥	٥٢
	المجموع	٦	٢٢٦	١٧٤	٤٠٠

القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الشكلي : تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار بتطبيق معادلة القوة التمييزية*^٣ وفقاً لمعيار أيبل Ebel 1972 الذي يشير إلى أن الفقرة تكون جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر Ebel, 1972

^٣ طرح عدد الأفراد في المجموعة الدنيا الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة من عدد الأفراد في المجموعة العليا الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة ، ثم تقسيم الناتج على نصف مجموع الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ : ٧٩) .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعبيبي

406 (: ، صعوبة فقرات الاختبار : تم تطبيق معادلة صعوبة الفقرة تبين أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٣١ - ٠,٧٨) ، ويشير بلوم إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) ^٤ (بلوم، ١٩٨٣: ١٠٧) وعلى هذا الأساس كان مستوى صعوبة فقرات الاختبار مناسباً للخصائص القياسية لاختبار التفكير الشكلي :

١. صدق الاختبار **Validity Test**: تم التحقق من صدق الاختبار من خلال :
أ. الصدق الظاهري: تحقق هذا النوع من الصدق في الاختبار عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات .

ب. صدق البنائي : تم التحقق من صدق البناء من خلال:
١. إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار: أن الارتباط الثنائي النقطي (Point Biserial Correlation) هو أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الارتباطات بين فقرات الاختبار ثنائية الدرجة ودرجة الاختبار ككل (فيركسون ، ١٩٩١: ٥١٥) ، عند استعمال معامل الارتباط الثنائي النقطي ، كانت معاملات الارتباط للفقرات جميعها دالة قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) تساوي (٠,٠٩٨).

٢. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال : عند استعمال معامل الارتباط الثنائي النقطي تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ، قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) تساوي (٠,٠٩٨).

٤ إضافة عدد الأفراد ذوي الإجابات الصحيحة على الفقرة من المجموعة العليا إلى عدد الأفراد ذوي الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا ، يقسم الناتج على العدد الكلي للمجموعتين ثم نطرح القيمة من (١) (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١، ص ٧٤) .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فaten كاظم لعيبي

إيجاد علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار : باستعمال معامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، جدول (٦):

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية لاختبار التفكير الشكلي

ت	المجال	معامل الارتباط	ت	المجال	معامل الارتباط
١	الاستدلال التناسبي	٠,٥٩٠	٤	الاستدلال الفرضي الاستنباطي	٠,٦٦٦
٢	الاستدلال الاحتمالي	٠,٤٣٧	٥	القياس المنطقي	٠,٥٦٢
٣	الاستدلال التركيبي	٠,٣٧١	٦	ضبط المتغيرات	٠,٥٨٣

٢. ثبات الاختبار (Reliability Test) التحقق من ثبات الاختبار بالطرائق الآتية:

أ. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: (Test- Retest) تم تطبيق الاختبار مرتين ، وبفاصل زمني مدته (١٥) يوماً على عينة عشوائية مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من مدرستين هما: (القدس للبنين) ، و(البيان للبنات) ، وعند حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٨)^٥ ويمكن القول أن معامل الثبات بهذا المقدار يعد مقبولاً بالميزان العام لتقويم دلالات معامل الارتباط (Gronland, 1981: 102) .

ب. طريقة الاتساق الداخلي: (Internal consistency)

١. طريقة التجزئة النصفية: (Split Half): تم سحب عينة عشوائية من استمارات عينة التحليل الإحصائي عددها (٢٠٠) استمارة ، ثم وزعت فقرات الاختبار البالغة (٢٤) فقرة إلى مجموعتين تبعاً لتسلسلها إلى مجموعة الفقرات الفردية ومجموعة الفقرات الزوجية ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person

^٥ تم تقريب القيمة العشرية لـ (صفر) أو (١) حسب الأولوية في مهارة الاستدلال التركيبي

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فتن كاظم لعيبي

(correlation coefficient) فبلغ معامل الارتباط (٠,٦٥) ، ثم طبقت معادلة سبيرمان براون التصحيحية (Spearman Brown Formula) (لكون معامل الارتباط بين المجموعتين يمثل معامل ارتباط نصف الاختبار) لتصحيح معامل الارتباط فبلغ (٠,٧٩) ، وهو مؤشر عال على ثبات الاختبار (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦) .

٢. باستعمال معادلة (الفكرونباخ) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨١) .

اختبار التفكير الشكلي بصورته النهائية: يتكون الاختبار في صورته النهائية ملحق (١) من (٦) اختبارات فرعية متنوعة المهارات تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الشكلي ، ويتضمن كل اختبار من (٤) فقرات ، وبذلك يكون عدد فقرات الاختبار (٢٤) فقرة ، فالدرجة الكلية للاختبار في حدها الأعلى (٢٤) درجة ، وفي حدها الأدنى (صفر) درجة ، وبمتوسط فرضي (١٢) درجة ، جدول (٧) يوضح توزيع فقرات اختبار التفكير الشكلي على مهاراته:

جدول (٧) توزيع فقرات اختبار التفكير الشكلي بصورته النهائية

ت	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	ت	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الأول	الاستدلال التناسبي	٤	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤	الرابع	الاستدلال الافتراضي	٤	١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦
الثاني	الاستدلال الاحتمالي	٤	٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨	الخامس	القياس المنطقي	٤	١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠
الثالث	الاستدلال التركيبي	٤	٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢	السادس	ضبط المتغيرات	٤	٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤

المؤشرات الإحصائية لاختبار التفكير الشكلي : بعد التحقق من الخصائص السيكمترية لاختبار التفكير الشكلي أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق ، والجدول (٨) يوضح المؤشرات الإحصائية للاختبار .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

جدول (٨) المؤشرات الإحصائية لاختبار التفكير الشكلي

الإحصاء الوصفي	الشكلي الكلي	التناسب	الاحتمالي	التركيب	الافتراضي	القياس المنطقي	ضبط المتغيرات
المتوسط	١٢,٩٠٤	٢,٠٩٠	١,٧٥٧	٣,٣٢٨	٢,٣٨٨	١,٩١٠	١,٤٢٨
الخطأ المعياري	٠,١٧٧	٦,٠٢٢	٥,٢٠٠	٤,٤٢٣	٥,٦٧٩	٤,٩٢٣	٥,٣٥٧
الوسيط	١٢,٥٠٠	٢,٠٠٠	٢,٠٠٠	٣,٥٠٠	٣,٠٠٠	٢,٠٠٠	١,٠٠٠
المنوال	١١,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	٤,٠٠	٣,٠٠	٢,٠٠	١,٠٠
الانحراف المعياري	٣,٥٥٢	١,٢٠٤	١,٠٣٩	٠,٨٨٤	١,١٣٥	٠,٩٨٤	١,٠٧١
التباين	١٢,٦٢٠	١,٤٥٠	١,٠٨١	٠,٧٨٢	١,٢٨٩	٠,٩٦٩	١,١٤٨
الالتواء	٠,٣٩٨	٠,٠٣٥	٠,٠٦٩	١,٨٣٥	٠,٢٦٧	٠,٠٦٩	٠,٦٤١
التفرطح	٠,١٨٧	٠,٩٤٩	٠,٧٣٦	٣,٨٢٢	٠,٨٤٩	٠,٤٦٦	٠,٠٧٢
المدى	١٩,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠
أقل درجة	٤,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠
أعلى درجة	٢٣,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠

٢. قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (The Big Five – Factors Of Personality Scale)

تم اعتماد قائمة العوامل الخمسة الكبرى لـ كوستا وماكراي (Costa & McCrie, 1992) حيث تُعد قائمة كوستا وماكراي أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس العوامل الأساسية للشخصية من خلال مجموعة فقرات البالغ عددها (٦٠) فقرة تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي وتشمل على خمسة عوامل هي: (العصابية ، والانبساطية ، والانفتاح ، والطيبة ، وحيوية الضمير) ، ويضم كل عامل (١٢) فقرة يتم الإجابة عنها باختيار بديل واحد من خمسة بدائل ، وقد استخدم الأنصاري (١٩٩٧) هذه القائمة على المجتمع الكويتي بعد استخراج الخصائص السايكومترية لها .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعيبي

صدق الفقرات : عُرضت القائمة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (١٤) خبيراً ، ملحق (٢) ، من المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صدق الفقرات في قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، وتم اعتماد قيمة (مربع كاي) المحسوبة معياراً لبقاء الفقرة من عدمها ، وكانت قيمة مربع كاي (كا^٢) لجميع الفقرات دالة بدرجة حرية (١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءً على آراء الخبراء وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المقترحة.

إعداد تعليمات القائمة: وضعت تعليمات الإجابة على فقرات القائمة والتي تتضمن اختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الخمسة المخصصة للفقرة ، بوضع علامة (v) بالحقل المخصص للبديل الذي يناسب المستجيب **تصحيح القائمة:** استخدمت الباحثة مقياساً خماسياً لتقدير كل فقرة من فقرات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق مقياس ليكرت (غير موافق على الإطلاق ، غير موافق ، محايد ، موافق ، موافق جداً) ويتم التصحيح بإعطاء الفقرات الموجبة الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) والدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للفقرات المعكوسة .

القوة التمييزية لفقرات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

تم باستخدام الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين ، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز الفقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) ، وتبين أن القيم التائية المحسوبة لجميع الفقرات أكبر من القيمة التائية الجدولية ماعدا الفقرات (١٦ ، ٣١ ، ٤٦) من عامل العصابية ، و(٥٧) من عامل الانبساطية ،

الخصائص القياسية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية :

١. **صدق القائمة: Validity Inventory:** تم التحقق من صدق القائمة من خلال:

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعبيبي

أ. الصدق الظاهري: **Face- Validity** تحقق هذا النوع من الصدق في القائمة عندما عرضت فقراتها على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات.
ب. الصدق البنائي: **Construct Validity** تم التحقق من صدق البناء بالطرائق الآتية :

علاقة درجة الفقرة بدرجة العامل: تم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات القائمة والدرجة الكلية للعامل وتبين أن قيم جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٥%) ،
قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) تساوي (٠,٠٩٨).

٢. ثبات القائمة **Reliability Inventory**:

طريقة الاختبار إعادة الاختبار (**Test- Retest**): تم تطبيق الاختبار مرتين ، وبفاصل زمني (١٥) يوماً على عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من مدرستين (إعدادية الكندي للبنين) ، (إعدادية الوثبة للبنات) ، وعند حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني بلغت معاملات ارتباط العوامل ، جدول (٩):

جدول (٩) معاملات ارتباط العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

العامل	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	الطيبة	حيوية الضمير
معامل الارتباط	٠,٧٧	٠,٦٨	٠,٦٧	٠,٨٢	٠,٧٨

ويمكن القول أن معاملات الثبات لكل عامل بهذا المقدار يعد مقبولاً بالميزان العام لتقويم دلالات معاملات الارتباط (Gronland, 1981: 102) .
طريقة التجزئة النصفية (**Split Half**): تم سحب عينة عشوائية من استمارات عينة تحليل الفقرات عددها (٢٠٠) استمارة ثم وزعت فقرات العوامل إلى مجموعتين تبعاً

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

لتسلسلها إلى مجموعة الفقرات الفردية ومجموع الفقرات الزوجية ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموعات درجات الفقرات الفردية والزوجية لكل عامل و (لكون معامل الارتباط بين المجموعتين يمثل معامل ارتباط نصف المقياس) تم استعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية لتصحيح معاملات ارتباط العوامل (الانفتاح ، الطيبة ، حيوية الضمير) ، أما العاملين (العصابية ، والانبساطية) تم استعمال معادلة جتمان (Guttman) ، وكانت معاملات الارتباط ، جدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات ارتباط العوامل الخمسة الكبرى بطريقة التجزئة النصفية

العامل	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	الطيبة	حيوية الضمير
التجزئة النصفية	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٦١	٠,٦٩	٠,٦٠
	٠,٧١	٠,٧٥	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٧١

ويمكن القول أن معاملات ثبات العوامل بهذا المقدار يعد مقبولا بالميزان العام

لتقويم دلالات معاملات الارتباط (عودة والخليلي ، ١٩٨٨ : ١٤٦) .

طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency: باستعمال معادلة الفاكرونباخ فقد بلغت قيمة معاملات الارتباط للعوامل ، جدول (١١):

جدول (١١) معاملات الارتباط للعوامل الخمسة الكبرى بطريقة ألفا كرونباخ

العامل	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	الطيبة	حيوية الضمير
معامل الارتباط	٠,٨٢	٠,٧٣	٠,٧٨	٠,٨٥	٠,٨١

القائمة بصورته النهائية: بعد التحقق من الخصائص القياسية المتمثلة بمؤشرات الصدق والثبات ، أصبحت قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بصيغتها النهائية مكونة من (٥٦) فقرة وبذلك أصبحت القائمة جاهزة للتطبيق على عينة البحث

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعيبي

الأساسية ملحق (٣) ، والجدول (١٢) يوضح توزيع فقرات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بصورتها النهائية واتجاه قياسها:

جدول (١٢)

توزيع فقرات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بصورتها النهائية واتجاه قياسها

ت	العوامل	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الأول	العصابية	٩	١* ، ٦ ، ١١ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٥١ ، ٥٦ .
الثاني	الانبساطية	١١	٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧* ، ٣٢ ، ٣٧ ، ٤٢* ، ٥٢ ، ٤٧
الثالث	الانفتاح	١٢	٣* ، ٨* ، ١٣ ، ١٨* ، ٢٣* ، ٢٨* ، ٣٣* ، ٣٨* ، ٤٣ ، ٤٨* ، ٥٣ ، ٥٨
الرابع	الطيبة	١٢	٤ ، ٩* ، ١٤* ، ١٩ ، ٢٤* ، ٢٩* ، ٣٤ ، ٣٩* ، ٤٤* ، ٤٩* ، ٥٤* ، ٥٩*
الخامس	الضمير	١٢	٥ ، ١٠ ، ١٥* ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠* ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥* ، ٥٠ ، ٥٥* ، ٦٠

* الإشارة تعني أن الفقرة اتجاه قياسها سلبي ، أما الفقرة التي لا تحمل الإشارة فاتجاه قياسها ايجابي .

المؤشرات الإحصائية لقائمة العوامل الكبرى للشخصية : بعد التحقق من الخصائص السيكمترية للقائمة أصبحت جاهزة للتطبيق ، والجدول (١٣) يوضح المؤشرات الإحصائية للقائمة:

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
 أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

جدول (١٣)

المؤشرات الإحصائية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الإحصاء الوصفي	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	الطيبة	حيوية الضمير
المتوسط الحسابي	٢٩,١٨٢	٢٦,٠٥٧	٣٥,٩١٥	٣٠,٦٥٢	٢٤,٢٩٧
الخطأ المعياري	٠,٢٧٩٧	٠,٢٦٧٥	٠,٢٠٩٧	٠,٢٥٧٣	٠,٣٢٧٦
الوسيط	٢٩,٠٠٠	٢٦,٠٠٠	٣٦,٠٠٠	٣٠,٠٠٠	٢٤,٠٠٠
المنوال	٢٨,٠٠	٢٣,٠٠	٣٧,٠٠	٢٨,٠٠	٢٥,٠٠
الانحراف المعياري	٥,٥٩٤٤	٥,٣٥٠٨	٤,١٩٣٧	٥,١٤٦٦	٦,٥٥٣٠
التباين	٣١,٢٩٧٤	٢٨,٦٣٠٨	١٧,٥٨٦٧	٢٦,٤٨٨٠	٤٢,٩٤١٣
الالتواء	٠,٠٠٣-	٠,٥١٠	٠,٢٧٥-	٠,٤٥٣	٠,٦٨٤
التفرطح	٠,١٤١	٠,٥٢٥	٠,٣٨٨	٠,٢٩٧	٠,٦٣١
المدى	٣٥,٠٠	٣٢,٠٠	٢٥,٠٠	٣٠,٠٠	٣٧,٠٠
أقل درجة	٢٥,٠٠	١٦,٠٠	٢٢,٠٠	١٨,٠٠	١٢,٠٠
أعلى درجة	٤٨,٠٠	٥٠,٠٠	٤٧,٠٠	٤٨,٠٠	٤٩,٠٠

رابعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

تم استخدام الوسائل الإحصائية: مربع كاي ، معادلة صعوبة الفقرة ، معادلة القوة التمييزية ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل الارتباط التائي النقطي ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة جتمان ، معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، معادلة الفا كرونباخ ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، تحليل التباين التائي ذي التفاعل ، معادلة القيمة التائية الخاصة باختبار معاملات الارتباط ، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة : تحليل الانحدار المتعدد.

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: تعرّف مستوى التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

لمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T-test) وتبين أن القيمة التائية المحسوبة (٥,٠٩١) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) ، وهذا يعني وجود فروق دال إحصائيا بين المتوسطين الحسابيين ، لصالح المتوسط الحسابي للعينة .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعيبي

وهذه النتيجة تشير إلى أن عينة البحث لديهم مستوى مرتفع في التفكير الشكلي ،
جدول (١٤)

جدول (١٤)

الاختبار التائي لاختبار التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

العدد	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاختبار	القيمة التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
٤٠٠	١٢,٩٠٤٤	٣,٥٥٢٥	١٢	٥,٠٩١	١,٩٦	%٥	دال إحصائيا

وتتفق هذه النتيجة مع مسلمات نظرية الارتقاء المعرفي لـ (بياجيه) التي أشارت إلى (أن المراهق في مرحلة العمليات الشكلية يستطيع استخدام النظريات في حل كثير من المسائل بطريقة متكاملة ، ويمكنه تطبيق العديد من العمليات في حل مسألة واحدة ، وتنظيم الفرضيات ، ويدرك أن الاستنتاجات المشتقة منطقياً مستقلة تماماً عن الحقيقة الواقعية) (واردزورث ، ١٩٩٠ : ٩٧) .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد اللطيف ، ١٩٩٦) ، ودراسة (مهدي ، ١٩٩٩) ، ودراسة (القادري ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (الفريجي ، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى عال من التفكير الشكلي ، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الطار والشيخ ، ١٩٧٩) التي أشارت إلى انخفاض مستوى التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فاتن كاظم لعبيبي

وتعزى هذه النتيجة إلى دور البيئة الفعال المتمثل بالتقدم العلمي والمعرفي الذي يشهده العالم في مختلف المجالات وما يحمله هذا التطور من تأثير في طريقة تعامل الفرد مع المعلومات التي يستقبلها ، وكذلك سعي الطلبة في التزود بالمعرفة من خلال الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وتبادل الخبرات والمعلومات مما ساهم في تطور قدرات الطالب العقلية متمثلة بالتفكير الشكلي .

أما مهارات التفكير الشكلي: تبين أن القيم التائية المحسوبة للاستدلال التناسبي هي (١,٤٩٥) ، وللاستدلال الاحتمالي (-٤,٦٦٤) ، وللاستدلال التركيبي (٣٠,٠٤٠) ، وللاستدلال الافتراضي (٦,٨٤٦) ، وللقياس المنطقي (-١,٨١٥) ، ولضبط المتغيرات (-١٠,٦٦٣) في حين أن القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند درجة حرية (٣٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني أن مهارتي الاستدلال (التركيبي ، والافتراضي) مرتفعة لدى الطلبة ، في حين أن مهارات (الاستدلال التناسبي ، والاحتمالي ، والقياس المنطقي ، وضبط المتغيرات) منخفضة لدى الطلبة ، جدول (١٥) .

جدول (١٥) نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط

الفرضي لمهارات التفكير الشكلي

العدد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	الاستدلال التناسبي	٢,٠٩٠٠	١,٢٠٤٤	٢	١,٤٩٥	١,٩٦	غير دال
	الاستدلال الاحتمالي	١,٧٥٧٥	١,٠٣٩٩		-٤,٦٦٤		غير دال
	الاستدلال التركيبي	٣,٣٢٨٨	٠,٨٨٤٧		٣٠,٠٤٠		دال
	الاستدلال	٢,٣٨٨٨	١,١٣٥٧		٦,٨٤٦		دال

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فاتن كاظم لعبي

الاقتراضي						
القياس المنطقي	١,٩١٠٦	٠,٩٨٤٧	١,٨١٥-	غير دال		
ضبط المتغيرات	١,٤٢٨٨	١,٠٧١٥	١٠,٦٦٤-	غير دال		

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مهدي ، ١٩٩٩) التي أشارت إلى أن مستوى الاستدلال الافتراضي مرتفعة لدى أفراد العينة ، وتتعارض مع دراسة (مهدي ، ١٩٩٩) التي أشارت إلى أن مستوى مهارات (الاستدلال ، والاستنتاج ، ومنطق القضايا ، والتناسب) مرتفعة لدى أفراد العينة .

الهدف الثاني: تعرّف مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية السائدة لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

للتحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ، وأظهرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي تراوحت بين (٢٤,٢٩٧٥) درجة لعامل الضمير الحي و(٣٥,٩١٥٠) درجة لعامل الانفتاح في حين تراوحت قيمة الانحراف المعياري بين (٤,١٩٣٧) درجة لعامل الانفتاح و(٦,٥٥٣٠) درجة لعامل حيوية الضمير ، جدول (١٦):

(١٦) الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي

الفرضي للعوامل الخمسة

العدد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
٤٠٠	العصبية	٢٩,١٨٢٥	٥,٥٩٤٤	٢٧	٧,٨٠٢	١,٩٦	٠,٠٥	دال
	الانسياسية	٢٦,٠٥٧٥	٥,٣٥٠٨	٣٣	٢٥,٩٥٠-			غير دال
	الانفتاح	٣٥,٩١٥٠	٤,١٩٣٧	٣٦	٠,٤٠٥-			غير دال
	الطبية	٣٠,٦٥٢٥	٥,١٤٦٦	٣٦	٢٠,٧٨١-			غير دال
	الضمير	٢٤,٢٩٧٥	٦,٥٥٣٠	٣٦	٣٥,٧١٧-			غير دال

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

وهذه النتيجة تدل على أن العوامل السائدة لدى طلبة الإعدادية هي العصابية ، أما العوامل الأخرى (الانبساطية ، والانفتاح ، والطيبة ، وحيوية الضمير) فهي منخفضة لدى أفراد العينة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صالح ، ٢٠٠٩) ودراسة (الجوراني ، ٢٠١٠) ودراسة ماركي وآخرون (Markey & et al, 2002) التي أشارت إلى تمتع العينة بمستوى عال من العصابية ، وتتعارض مع دراسة (مصطفى ، ٢٠٠٥) ودراسة (جرجيس ، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى ارتفاع سمات الانبساطية ، والانفتاح ، والطيبة ، وحيوية الضمير ، وانخفاض مستوى العصابية ، وتتعارض مع دراسة (صالح ، ٢٠٠٩) ودراسة (الجوراني ، ٢٠١٠) ، ودراسة ماركي وآخرون (Markey & et al, 2002) التي أشارت إلى ارتفاع سمات الانبساطية ، والانفتاح ، والطيبة ، وحيوية الضمير .

وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع ما تعرض له مجتمعنا من ظروف الحصار ، وويلات الحروب ، وسنوات الاحتلال ، والوضع الأمني المتدهور ، وما ولدتها هذه الظروف من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية انعكست على طبيعة سلوك الطالب ، فجعلته شخصاً قلقاً ، مكتئباً ، حزيناً ، ومرتبكاً ، وخبرات غضب عالية ، وانفعالات سلبية ، والميل إلى المبالغة في استجاباته الانفعالية ، و ضعف الإحساس بالأمان .

الهدف الثالث: الفروق في مستوى التفكير الشكلي وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمي ، أدبي) .

تبين أن هناك فروق بين الذكور والإناث ، وبين الفرع العلمي والإدبي في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، جدول (١٧) .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق متغيري

الجنس والتخصص للتفكير الشكلي

عدد الأفراد	الجنس / التخصص	متوسطات حسابية	انحرافات معيارية
٢٠٧	ذكور	١٣,٦١٦	٣,٨٤٦
١٩٣	إناث	١٢,١٩٢	٣,٠٨٠
٢٢٦	علمي	١٤,٢٨٨	٣,٥٢٢
١٧٤	أدبي	١١,٥٢٠	٣,٠٠٦

وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل (Two-Way Analysis of variance with interaction) وأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للتفكير الشكلي في الجنس (١٩,٧٥٥) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١ - ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الشكلي ولصالح الذكور . كما أظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للتفكير الشكلي في التخصص الدراسي (٧٤,٧٠٩) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الفرعين الدراسيين (علمي - أدبي) في التفكير الشكلي ولصالح الفرع العلمي .

وأشارت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للتفكير الشكلي في التفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي (٠,٢٧٨) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفاعل بين الجنس والتخصص في التفكير الشكلي جدول (١٨):

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في التفكير الشكلي تبعاً للجنس والتخصص

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
الجنس	٢٠٢,٧٠٦	١	٢٠٢,٧٠٦	١٩,٧٥٥	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح الذكور
التخصص	٧٦٦,٥٩٨	١	٧٦٦,٥٩٨	٧٤,٧٠٩	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
الجنس × التخصص	٢,٨٤٨	١	٢,٨٤٨	٠,٢٧٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
الخطأ	٤٠٦٣,٣٧٨	٣٩٦	١٠,٢٦١				
الكل	٥٠٣٥,٥٣٠	٣٩٩					

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطار والشيخ ، ١٩٧٩) ، ودراسة (أبو رمان ، ١٩٩١) ، والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين (ذكور - إناث) في مستوى التفكير الشكلي لصالح الذكور ، وتتعارض مع دراسة (عبد اللطيف ، ١٩٩٦) ، ودراسة (مهدي ، ١٩٩٩) ، ودراسة (القادري ، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الشكلي .
 كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد اللطيف ، ١٩٩٦) والتي أشارت إلى وجود فروق بين التخصصين (العلمي - الأدبي) في مستوى التفكير الشكلي لصالح العلمي .

بما أن اختبار التفكير الشكلي يتكون من ستة مهارات فرعية ، وكل مهارة تقاس جانب معين من جوانب التفكير الشكلي ، لذا ارتأى الباحثان ان يقيسا هذه المهارات كل على انفراد بحسب متغيري الجنس والتخصص ، وظهر أن هناك فروقا بين متوسطات الذكور والإناث ، وبين متوسطات التخصصين العلمي والأدبي ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لمهارات التفكير

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فانت كاظم لعبي

الشكلي وفقا للجنس والتخصص الدراسي ، وأظهرت النتائج وجود فروق في الجنس في مهارة الاستدلال (التناسبي ، والتركيبى) لصالح الذكور ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣٨,١٣١ ، ١٢,٨٣٠) على التوالي وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١ - ٣٩٦) ، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الجنس في مهارات (الاستدلال الاحتمالي ، والافتراضي ، والقياس المنطقي ، وضبط المتغيرات) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٨٩ ، ٠,٠٢٦ ، ١,٥٤٨ ، ٢,٤٥٤) على التوالي وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) .

أظهرت النتائج وجود فروق في التخصص الدراسي (علمي . أدبي) لمهارات التفكير الشكلي (التناسبي ، الاحتمالي ، التركيبى ، الافتراضي ، القياس المنطقي ، ضبط المتغيرات) لصالح الفرع العلمي إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٣,٧٢٧ ، ٢١,٠٦٨ ، ١٣,٨٩٤ ، ٣٩,٧٣٨ ، ٢٦,٤٨٣ ، ١٣,٥٣٧) على التوالي وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) .

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والتخصص في مهارات التفكير الشكلي إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٥٢١ ، ٢,٠٤٩ ، ٠,٩٨٠ ، ٠,١٠٤ ، ٠,٥١٩ ، ٠,٩٩٤) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) ، جدول (١٩)

جدول (١٩) تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في مهارات التفكير الشكلي وفقا للجنس والتخصص

المهارات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
١. الجنس	١	٤٩,٠٠٠	١	٤٩,٠٠٠	٣٨,١٣١	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح الذكور

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

المهارات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
	التخصص	١٧,٦٤٠	١	١٧,٦٤٠	١٣,٧٢٧	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
	الجنس×التخصص	٣,٢٤٠	١	٣,٢٤٠	٢,٥٢١	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٥٠٨,٨٨٠	٣٩٦	١,٢٨٥				
	الكلية	٥٧٨,٧٦٠	٣٩٩					
	الجنس	١,٣٢٣	١	١,٣٢٣	١,٢٨٩	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
الاحتمالي	التخصص	٢١,٦٢٣	١	٢١,٦٢٣	٢١,٠٦٨	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
	الجنس×التخصص	٢,١٠٢	١	٢,١٠٢	٢,٠٤٩	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٤٠٦,٤٣٠	٣٩٦	١,٠٢٦				
	الكلية	٤٣١,٤٧٨	٣٩٩					
	الجنس	٩,٤٥٦	١	٩,٤٥٦	١٢,٨٣٠	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح الذكور
التركيب	التخصص	١٠,٢٤٠	١	١٠,٢٤٠	١٣,٨٩٤	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
	الجنس×التخصص	٠,٧٢٣	١	٠,٧٢٣	٠,٩٨٠	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٢٩١,٨٥١	٣٩٦	٠,٧٣٧				
	الكلية	٣١٢,٢٦٩	٣٩٩					
	الجنس	٣,٠٦٢	١	٣,٠٦٢	٠,٠٢٦	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
الاقتراضي	التخصص	٤٦,٩٢٣	١	٤٦,٩٢٣	٣٩,٧٣٨	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
	الجنس×التخصص	٠,١٢٣	١	٠,١٢٣	٠,١٠٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٤٦٧,٥٩٩	٣٩٦	١,١٨١				

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فaten كاظم لعبيبي

المهارات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
	الكلية	٥١٤,٦٧٤	٣٩٩					
القياس المنطقي	الجنس	١,٤١٠	١	١,٤١٠	١,٥٤٨	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	التخصص	٢٤,١٣٣	١	٢٤,١٣٣	٢٦,٤٨٣	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
	الجنس × التخصص	٠,٤٧٣	١	٠,٤٧٣	٠,٥١٩	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٣٦٠,٨٥٢	٣٩٦	٠,٩١١				
	الكلية	٣٨٦,٨٦٧	٣٩٩					
ضبط المتغيرات	الجنس	٢,٧٢٢	١	٢,٧٢٢	٢,٤٥٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	التخصص	١٥,٠١٦	١	١٥,٠١٦	١٣,٥٣٧	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح العلمي
	الجنس × التخصص	١,١٠٣	١	١,١٠٣	٠,٩٩٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٤٣٩,٢٥٤	٣٩٦	١,١٠٩				
	الكلية	٤٥٨,٠٩٤	٣٩٩					

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القادري ، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في مهارة القياس المنطقي لصالح الإناث ، وتتفق معها في عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة الاستدلال الاحتمالي ومهارة الاستدلال الافتراضي ، وتتعارض مع الدراسة نفسها التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة الاستدلال التناسبي . وهذه النتيجة تتعارض معها أيضا في اشارتها الى عدم وجود فروق بين الفرعين الدراسيين (العلمي - الأدبي) في مهارات التفكير الشكلي .

ويعتقد الباحثان أن وجود فروق بين الجنسين في مهارتي الاستدلال (التناسبي ، والتركيبية) لصالح الذكور قد ترجع إلى تفوق الذكور على الإناث في قدرات الذكاء المنطقي الرياضي ، والاختبار الحالي ذا وظيفة استدلالية منطقية . أما وجود فروق

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

بين الفرعين الدراسيين (العلمي ، والأدبي) في مهارات التفكير الشكلي لصالح العلمي فهذه النتيجة منطقية ، إذ أن طبيعة اختبارات التفكير الشكلي ومحتواها كالتناسب ، والاحتمالية ، والافتراضات ، والقياس المنطقي ، وضبط المتغيرات ذات علاقة بالمواد الدراسية للفرع العلمي كالرياضيات والهندسة والكيمياء والفيزياء وهي مناهج ذات طبيعة مجردة ، يمارس من خلالها طلبة الفرع العلمي مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير الشكلي بصورة خاصة .

أما عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص في مهارات التفكير الشكلي فهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة (القادري ، ٢٠٠٢) ، وتتعارض مع دراسة (مهدي ، ١٩٩٩) . وهذا يعني أن مهارات التفكير الشكلي لا تتأثر بالتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي ، فضلا عن عدم تأثير التفكير الشكلي نفسه بهذا التفاعل.

الهدف الرابع: الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي) .

وللتحقق من الفروق تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة للجنس لعامل العصابية (١٥,٢٨٠) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجات حرية (١ - ٣٩٦) وهذه النتيجة تشير إلى وجود فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في عامل العصابية لصالح الذكور .

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الجنس للعوامل (الانبساطية ، الانفتاح ، الطيبة ، الضمير) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٧٣٣ ، ٠,٥١٢ ، ١,١٧٣ ، ٢,٤٦٤) على التوالي وهي أصغر من الجدولية (٣,٨٤).

لم تظهر فروق في التخصص الدراسي (علمي . أدبي) في العوامل (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الطيبة ، الضمير) ، إذ كانت القيمة الفائية

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعيبي

المحسوبة (٣,٠٩٣ ، ٠,٠٠٤ ، ٢,٤٧٧ ، ١,٣٩٤ ، ٠,٢٠٤) على التوالي وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) .

وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلاً بين الجنس والتخصص الدراسي لعامل الطيبة حيث كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٩٢٣) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) .

أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين الجنس والتخصص للعوامل (العصابية ، والانبساطية ، والانفتاح ، وحيوية الضمير) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٣,١٨٣ ، ٠,٠٠٥ ، ٠,٦٠١ ، ٠,٣٥١) على التوالي وهي أصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) ، جدول (٢٠):

جدول (٢٠)

تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل لدلالة الفروق في العوامل الخمسة الكبرى تبعا

للجنس والتخصص الدراسي

العوامل	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
العصابية	الجنس	٤٦٠,١٠٣	١	٤٦٠,١٠٣	١٥,٢٨٠	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة لصالح الذكور
	التخصص	٩٣,١٢٣	١	٩٣,١٢٣	٣,٠٩٣	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الجنس × التخصص	١٠,٥٦٣	١	١٠,٥٦٣	٠,٣٥١	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	١١٩٢٣,٨٩٠	٣٩٦	٣٠,١١١				
	الكلية	١٢٤٨٧,٦٧٨	٣٩٩					
الانبساطية	الجنس	٤٩,٧٠٣	١	٤٩,٧٠٣	١,٧٣٣	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	التخصص	٠,١٢٣	١	٠,١٢٣	٠,٠٠٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

العوامل	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية		
	الجنس × التخصص	١٧,٢٢٣	١	١٧,٢٢٣	٠,٦٠١	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	١١٣٥٦,٦٣٠	٣٩٦	٢٨,٦٧٨				
	الكلي	١١٤٢٣,٦٧٧	٣٩٩					
الانفتاح	الجنس	٩,٠٠٠	١	٩,٠٠٠	٠,٥١٢	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	التخصص	٤٣,٥٦٠	١	٣,٥٦٠	٢,٤٧٧	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الجنس × التخصص	٩,٠٠٠	١	٩,٠٠٠	٠,٠٠٥	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	٦٩٦٤,٤٦٠	٣٩٦	١٧,٥٨٧				
	الكلي	٧٠١٧,١١٠	٣٩٩					
الطبية	الجنس	٣٠,٨٠٢	١	٣٠,٨٠٢	١,١٧٣	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	التخصص	٣٦,٦٠٢	١	٣٦,٦٠٢	١,٣٩٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الجنس × التخصص	١٠٣,٠٢٣	١	١٠٣,٠٢٣	٣,٩٢٣	٣,٨٤	٠,٠٥	دالة
	الخطأ	١٠٣٩٨,٢٧٠	٣٩٦	٢٦,٢٥٨				
	الكلي	١٠٥٦٨,٦٩٧	٣٩٩					
حيوية الضمير	الجنس	١٠٥,٠٦٣	١	١٠٥,٠٦٣	٢,٤٦٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	التخصص	٨,٧٠٣	١	٨,٧٠٣	٠,٢٠٤	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الجنس × التخصص	١٣٥,٧٢٣	١	١٣٥,٧٢٣	٣,١٨٣	٣,٨٤	٠,٠٥	غير دالة
	الخطأ	١٦٨٨٤,١	٣٩٦	٤٢,٦٣٧				

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فادن كاظم لعبي

رقم	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية	
		١٠					
	الكلية	١٧١٣٣,٥ ٩٧	٣٩٩				

أن وجود الفروق في الجنس في عامل العصابية فقط لصالح الذكور تتفق مع دراسة (صالح ، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الجنس لعاملي الطيبة وحيوية الضمير ، وتتعارض معها في عدم وجود فرق بين الجنسين في عامل العصابية ، وتتفق مع دراسة (الجوراني ، ٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في عاملي الانبساط والطيبة ، وتتعارض معها في وجود فروق بين الجنسين في عامل الانفتاح على الخبرة لصالح الذكور ، وعامل حيوية الضمير لصالح الإناث . وتتعارض مع دراسة (صالح ، ٢٠٠٩) في وجود فروق بين الجنسين في عاملي الانبساطية والانفتاح على الخبرة لصالح الإناث ، وتتعارض مع دراسة (المراوحة ، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في عاملي العصابية وحيوية الضمير لصالح الإناث ، وفي عاملي الانبساط والانفتاح على الخبرة لصالح الذكور .

أن نتيجة عدم وجود فروق في التخصص الدراسي في العوامل الخمسة تتعارض مع دراسة (الحياني ، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود فروق في العوامل (الانبساطية ، والانفتاح على الخبرة ، والطيبة) لصالح التخصص الأدبي .

وللتحقق من مصادر الفروق في التفاعل بين الجنس والتخصص في عامل الطيبة تم استعمال اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمعرفة مصادر الفروق في التفاعل بين الجنس والتخصص لعامل الطيبة ، تبين أن قيم شيفيه المحسوبة لجميع المقارنات اقل من قيمة شيفيه الجدولية (١١,٥٨) ، جدول (٢١) .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
 أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

جدول (٢١)

قيم شيفيه للمقارنات المتعددة للفروق في التفاعل بين الجنس والتخصص لعامل الطبية

المقارنات	شيفيه المحسوبة	شيفيه الدرجة
ذكور علمي - ذكور أدبي	٦,٨٣٦	١١,٥٨
ذكور علمي - إناث علمي	٠,٤٠٢	
ذكور علمي - إناث أدبي	٠,٢٣٣	
ذكور أدبي - إناث علمي	٠,٠٠٤	
ذكور أدبي - إناث أدبي	٤,٦٩٣	
إناث علمي - إناث أدبي	٤,٩٩٧	

الهدف الخامس: تعرّف العلاقة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية . عند استعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على اختبار التفكير الشكلي ودرجاتهم على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، تبين أن قيم معاملات الارتباط هي (٠,٠٨٩) ، (٠,٠٥٠ ، ٠,٠٤٥ ، ٠,٠٢٥ ، ٠,٠٤٦) على التوالي وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ أنها اقل من الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) مما يدل على أن العلاقة ضعيفة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، جدول(٢٢) .

جدول (٢٢)

معاملات ارتباطات تبين علاقة التفكير الشكلي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العوامل	العصابية	الانبساطية	الانفتاح	الطبية	حيوية الضمير
التفكير الشكلي	٠,٠٨٩	٠,٠٥٠	٠,٠٤٥	٠,٠٢٥	٠,٠٤٦

لم يجد الباحثان دراسات سابقة عن التفكير الشكلي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لمقارنتها مع الدراسة الحالية . أن عدم وجود علاقة بين التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ترجع إلى أن طبيعة فقرات مهارات التفكير

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فتن كاظم لعبي

الشكلي ، فمحتوى هذه الفقرات أكثر ارتباطاً بالجوانب المعرفية العقلية من الجوانب الانفعالية الوجدانية .

الهدف السادس: مدى إسهام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التفكير الشكلي .
لأجل التحقق من الهدف تم تحليل درجات أفراد العينة لمعرفة مدى مساهمة كل متغير من المتغيرات المستقلة أو المتنبئة وهي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية ، الانبساطية ، الانفتاح ، الطيبة ، حيوية الضمير) في تفسير التباين في المتغير التابع أو المتنبأ به (التفكير الشكلي) . أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regressions analysis) أن العلاقة الكلية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية غير دالة إحصائياً ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٨٢٠) وهي اصغر من الفائية الجدولية (٢,٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجات حرية (٥ - ٣٩٤) ، جدول (٢٣)

جدول (٢٣)

تحليل الانحدار للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التفكير الشكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
الانحدار	١١٣,٦٩٢	٥	٢٢,٧٣٨	١,٨٢٠	٢,٢٣
المتبقي	٤٩٢١,٨٣٨	٣٩٤	١٢,٤٩٢		
الكلية	٥٠٣٥,٥٣٠	٣٩٤			

معامل الارتباط = ٠,١٥١ ، مربع معامل الارتباط = ٠,٠٢٣ ، مربع معامل

الارتباط المعدل = ٠,٠١٠ ، الخطأ المعياري للتقدير = ٣,٥٣٤٤

وقد بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٠٢٣) الذي يفسر تأثير المتغيرات المستقلة في تفسير التباين الحاصل في درجات المتغير التابع أي أن (٠,٠٢٣) من التباين الحاصل في درجات المتغير التابع يعود إلى المتغيرات المستقلة مجتمعة ، أما دقة

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فاتن كاظم لعبيبي

النتيجة في وحدات حقيقية فيعكسها الخطأ المعياري للتقدير في معادلة الانحدار البالغ (٣,٥٣٤٤) . واتضح من تحليل الانحدار أن مساهمة المتغيرات المستقلة في درجات المتغير التابع كان بعضها بدلالة إحصائية ، وان بعضها الآخر لم يكن بدلالة إحصائية ، جدول (٢٤)

جدول (٢٤)

الإسهام المعياري والنسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التفكير الشكلي.

العوامل	الإسهام النسبي	الإسهام المعياري	القيمة التائية	
			المحسوبة	الجدولية
الثابت	٩,٠١١	-	٣,٥٢٦	١,٩٦
العصابية	٠,٠٧٢	٠,٠١١٤	٢,١٢٣	
الانبساطية	٠,٠٤٥	٠,٠٦٩	١,٢٤٨	
الانفتاح	٠,٠٥٤	٠,٠٥٦	١,٢٧٤	
الطيبة	٠,٠١٧	٠,٠٢٦	٠,٤٦٨	
حيوية الضمير	٠,٠٦٣	٠,١١٧	٢,٠٠٠	

يتضح من الجدول مدى إسهام تأثير كل متغير مستقل (متنبئ) في تفسير التباين للمتغير التابع من خلال قيم (B) للإسهام النسبي والاختبار التائي ، وان هناك تأثيراً معنوياً للمتغيرات المستقلة المتمثلة في عاملي (العصابية ، وحيوية الضمير) على المتغير التابع ، أما بقية المتغيرات المستقلة وهي (الانبساطية ، الانفتاح ، الطيبة) لم تظهر أي تأثير معنوي في متغير التفكير الشكلي ، وكما يلي:

الحد الثابت : تشير النتيجة إلى أن قيمة (B) للإسهام النسبي قد بلغت (٩,٠١١) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٥٢٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، يشير إلى

أن هناك متغيرات أخرى لها علاقة بالمتغير التابع (التفكير الشكلي) لم يشملها البحث (غير المتغيرات المستقلة) .

ويستخلص الباحثان أن التفكير الشكلي من أسباب نشاطه هو عاملي الشخصية (العصبية ، حيوية الضمير) فهما يعدان من المقومات الأساسية في قدرة الطالب على حل مشكلاته باستخدام العمليات المنطقية ، فالعصبية تعني القلق ، والاندفاع ، والشعور بالذات ، وهذه السمات بدرجتها المقبولة تدفع الطالب إلى تحدي الصعاب ومنافسة أقرانه في انجاز المهمات المعرفية والدراسية التي يواجهها .

وكذلك حيوية الضمير تعني الالتزام بالواجبات والنضال في سبيل الانجاز والثاني في حل المشكلات قبل البدء به وهذه السمات تؤدي إلى التفكير الشكلي .

ثانياً :الاستنتاجات استناداً إلى نتائج البحث الحالي يمكن الوصول إلى الاستنتاجات الآتية :

١. أن طلبة الإعدادية يتمتعون بالقدرة على استخدام العمليات المنطقية لحل مشكلاتهم اليومية : المعرفية ، والدراسية ، والاجتماعية ، والشخصية .
٢. أن طلبة الإعدادية يتسمون بالقلق ، والغضب ، والاكتئاب ، والشعور بالذات ، والاندفاع ، والضغط النفسية .
٣. يتفوق الذكور على الإناث في استخدام قواعد الاستدلال المنطقي والعمليات العقلية.
٤. يتفوق الذكور على الإناث في القدرة على إقامة علاقة بين المتغيرات التي تشكل أساس العلاقات النسبية ، والقدرة على تشكيل الاحتمالات في محاولة لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم .
٥. أن طلبة الفرع العلمي أكثر قدرة من طلبة الفرع الأدبي على استخدام مهارات التفكير الشكلي .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

٦. أن التفكير الشكلي لا يتأثر بالتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي.
٧. أن الذكور يتسمون بالقلق ، والغضب ، والاكتئاب ، والشعور بالذات ، والاندفاع ، والضغوط النفسية أكثر من الإناث .
٨. أن سمات الشخصية (العصابية ، والانبساطية ، والانفتاح ، والطيبة ، وحيوية الضمير) لا تتأثر بالتخصص الدراسي .
٩. أن عامل الطيبة يتأثر بالتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي.
١٠. أن التفكير الشكلي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية مستقلتان عن بعضها البعض نسبياً .
١١. هناك إسهام لعاملي الشخصية (العصابية ، وحيوية الضمير) في التفكير الشكلي.

ثالثاً: التوصيات

١. الاهتمام بالتدريس من اجل التفكير لتنمية قدرات الطلاب الفكرية وذلك لمواجهة الحياة في عالم متغير .
- ٢.حث المدرسين على استخدام طرائق التدريس الحديثة والابتعاد عن أساليب التلقين وفرض الأفكار والحلول على الطلبة .
٣. تدريب المدرسين على استعمال المعلومات والتقنيات الحديثة في رفع مهارات التفكير الشكلي عند طلبتهم .
٤. تشجيع الطلبة على إيجاد الحلول المختلفة للمشكلات التي تعرض لهم وعدم التقيد بالحلول التقليدية ، وتعويدهم على حرية التعبير في الرأي .
٥. تضمين المناهج الدراسية لغة التفكير من اجل تطوير المهارات العقلية كالاستدلال والاستنتاج ، والعمل على جعل المواد الدراسية بشكل ملائم لما يحمله الطالب من خبرات معرفية وما يمتلكونه من قدرات عقلية .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فتن كاظم لعبي

٦. وضع البرامج والخطط والتقنيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

رابعاً: المقترحات

يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات الآتية :

١. التفكير الشكلي وعلاقته بأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٢. التفكير الشكلي وعلاقته بالتمركز حول الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
٣. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٤. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

المصادر:

- أبو جادو ، صالح (٢٠٠٠): علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.
- أبو حشيش ، منى عطا (١٩٩٥): مستوى التفكير المنطقي وتأثره بالمستوى التعليمي والتحصيل العلمي والجنس لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المرحلة الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الأردنية ، كلية الدراسات العليا .
- أبو زينة ، فريد والشيخ عمر حسن (١٩٨٤): تطور القدرة على التفكير المنطقي الفرضي عند طلبة مرحلة التعليم الثانوي والجامعي ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مج (١) ، ع (١) ، عمان ، الأردن .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

- أبو غزال ، معاوية محمود (٢٠٠٦): نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن .
- أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٧): المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من أيزنك وكاتل وغولديبرغ لدى طلاب الجامعة (دراسة عملية) مجلة جامعة بنها ، مج (١٧) ، ع (٧٠) أبريل . ص ٢١١ . ٢٧٣
- الأنصاري ، بدر (١٩٩٧): مدى كفاءة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي ، مجلة دراسات نفسية مج (٧) ، ع (٢) إبريل ، ص ص ٢٧٧-٣١٠ .
- بدير ، كريمان (٢٠٠٨): تقييم نمو الطفل ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- بله ، فاديا فيصل (٢٠٠٧): الارتقاء المعرفي المتمركز حول الذات وعلاقتهما بحالات الهوية ، دراسة ارتقائية اكلينيكية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- بياجيه ، جان (١٩٨٦): التطور العقلي لدى الطفل ، ترجمة سمير علي ، ط١ ، دار ثقافة الأطفال ، بغداد .
- التميمي ، أسماء فوزي حسن (٢٠١٠): مهارات التفكير العليا وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

- محمود ، جاد عبد الله (٢٠٠٨): أساليب العزو السلبي كمتغيرات وسيطة في علاقة عوامل الشخصية بالاكْتئاب ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع (٦٠) ، ج (٢) .
- الجرجري ، خشان حسن علي (٢٠٠٣): اثر برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير الشكلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الموصل .
- جرجيس ، مؤيد إسماعيل (٢٠٠٧): كشف الذات وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى تدريسي الجامعة والمحامين والصحفيين ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الجوراني ، عمر محمد علوان (٢٠١٠) : التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ،
- الزغول ، عماد والزغول ، رافع (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم والكناني، إبراهيم وبكر، محمد ألياس (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، العراق .
- سرّكز ، العجيلي ، وناجي خليل (١٩٩٦): نظريات التعلم ، ط٢، دار الكتب الوطنية، ، بنغازي ، ليبيا .
- سفر ، سامية (١٩٧٩): نمو التفكير الشكلي عند مراهقي بغداد ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع (٣) ، بغداد.

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

- سليم ، أريج جميل حنا (١٩٩٩): اضطراب الشخصية الحدية على وفق أنموذج العوامل الخمسة ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- عبد الخالق ، احمد محمد، والأنصاري ، بدر (١٩٩٦): العوامل الخمسة للشخصية (عرض نظري) ، مجلة علم النفس ، ع (١٠) ، (٣٨) .
- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨): سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية ، دراسات في الصحة النفسية الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
- عبد الرحيم ، طلعت حسن (١٩٨٦): الأسس النفسية للنمو الإنساني ، ط ٣ ، دار القلم ، الكويت .
- عبد اللطيف ، هناء رفعت (١٩٩٦): تطور التفكير الشكلي لدى المراهقين والكبار وعلاقته ببعض المتغيرات وفقاً لنظرية بياجيه ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة القاهرة .
- عبد الهادي ، نبيل ويوسف شاهين (١٩٩٠): تطور التفكير عند الطفل ، ط ١ ، مركز غنيم للتصميم والطباعة ، عمان ، الأردن .
- العتابي ، حيد كريم (٢٠٠٤): أنماط التفكير وعلاقتها بالأبعاد الأساسية للشخصية لدى طلبة الجامعة ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
- العطار ، عباس والشيخ ، عبد العزيز (١٩٧٩): نمو التفكير المنطقي عند المراهقين في ضوء التجربة الكيميائية الأولى لانهلدر وبياجيه

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ، مركز الدراسات والبحوث

النفسية ، بغداد ، ع (٣).

- علي ، إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٨): التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق ، ط ١
، مكتب نور الزهراء للطباعة والنشر ، بغداد .

- العنزي ، فريح عويد (١٩٩٨): الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة
الكبرى في الشخصية ، دراسات نفسية ، العدد (٩) ج (٣) .

العوامل ، حابس ، ومزاهرة ، أيمن (٢٠٠٣): سيكولوجية الطفل علم نفس
النمو ، ط ١، الأهلية للنشر والتوزيع ،

عمان ، الأردن .

- عودة ، احمد سليمان ، والخليلي ، خليل يوسف (١٩٨٨): الإحصاء للباحث
في التربية والعلوم الإنسانية ، ط ١ ،

- دار الفكر ، عمان ، الأردن .

- الفريجي ، عبد الكريم خشن بندر (٢٠٠٩): الحكم الخلفي وعلاقته بالتفكير
المنطقي لدى المراهقين بالأعمار (١٤ ، ١٦ ، ١٨) سنة ،
(أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ،
جامعة بغداد .

- فيركسون ، جورج . أي (١٩٩١): التحليل الإحصائي في التربية وعلم
النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، دار الحكمة للطباعة
والنشر ، بغداد .

- القادري ، عبد اللطيف درهم (٢٠٠٢): التفكير المنطقي لدى طلبة المرحلة
الإعدادية وعلاقته بجنسهم وتخصصهم (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية
التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فاتن كاظم لعبي

-
- - قطامي ، يوسف محمود (٢٠٠٥): *نظريات التعلم والتعليم* ، ط ١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
 - الكلباني ، منى (٢٠٠٦): *تقنين قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على طلبة جامعة السلطان قابوس (رسالة ماجستير غير منشورة)* جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .
 - اللحياني ، مريم (٢٠٠٧): *نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقته بالذكاء والتفكير الناقد (أطروحة دكتوراه غير منشورة)* جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
 - المرابحة ، عامر جبريل (٢٠٠٥): *تقنين قائمة نيو لقياس خمسة أبعاد للشخصية على الطلبة الجامعيين في الأردن* ، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة ، الأردن .
 - مصطفى ، يوسف حمه صالح (٢٠٠٨): *بحوث معاصرة في علم النفس* ، ط ١ ، دار دجلة ، عمان ، الأردن .
 - المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٦): *قياس الاستدلالات المنطقية حسب نظرية بياجيه* ، ط ٨ جامعة الملك سعود ، كلية التربية .
 - ملحم ، مازن (٢٠٠٩): *العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية* ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة دمشق.
 - مهدي ، ساهرة عبد الرزاق (١٩٩٩): *القدرة على التفكير المنطقي الرياضي لدى طلبة مراحل التعليم العام* ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....

.....أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي

-
- هرمز ، صباح حنا ، وإبراهيم ، يوسف حنا (١٩٨٨): علم النفس /التكويني الطفولة والمراهقة ، دار الكتب ، جامعة الموصل ، العراق .
 - واردزورث ، بي جي (١٩٩٠): نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي ، ترجمة فاضل الازيرجاوي وآخرون ، مراجعة موفق الحمداني ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد .
 - وزارة التربية (١٩٧٧): نظام المدارس الثانوية ، كراس رقم (٢) ، جمهورية العراق.
 - Costa, P. & McCrae, R. (1988): From catalog to Classification . Murray's needs and the five – factor model" . *journal of personality*, vol Vol (81)No(2) ,PP (322- 331) .
 - Eble, R (1972): *Essentials of Educational Measurement*, New Jersey Prentice- Hall inc.
 - Elkend, D (1978): *The Childs Reality: Three Development Themes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, new Jersey.
 - Gray, W. & Hudson, L.M.(1984): Formal Operation And The Imaginary Audience . *Developmental psychology*. vol (20) No (4) . pp (619- 627) .
 - Gronland, N.(1981): *Measurement and Evaluation in teaching* (4th Ed). Macmillan pub co Inc .N Y
 - O'Connor, M. & Paunonen, S.(2007): Big Five Personality Predictors of Post – Secondary academic Performance , *Personality and Individual Differences Vol(43)* , P.P (971-990).
 - Piaget, J (1967): *Six psychological Study* . Translated Anita, T. University of London, press Ltd.

التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د إسماعيل إبراهيم علي م.م فاتن كاظم لعيبي

- Roberge, J. & Flexer, B.(1980): Control Of Variables And Propositional Reasoning In Early Adolescence .
The Journal Of General Psychology .Vol (103)
P.P(3- 12) .
- Tobin, G & Capie, W. (1982): Relationship between formal reasoning ability locus of control academic engagement and integrated process skill achievement, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol(19), No(2), P.P (113-121).
- Wagner, J.(1987) : Formal Operations and Ego Identity in Adolescence . *Abstract in Adolescence* .Vol (22), No(85) .

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية
والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

أ.م.د.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا
م.م.محمد ابراهيم علي محمد الربيعي

ملخص الرسالة

يرمي هذا البحث الى التعرف على(اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط).

الفرضيات الصفرية فظهر لديه ما يأتي:

١- تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس بالتعليم المتمازج على المجموعة الضابطة التي اعتمدت الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

١- التأكيد على التعليم المتمازج في تدريس مادة التاريخ لما لها من أهمية في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

٢- التأكيد على التعليم المتمازج لأنها تسهم في رفع المستوى العلمي ودرجة الاستيعاب لدى الطلاب .

ومن ثم اقترح الباحث عددا من المقترحات التي يرى ضرورة دراستها إكمالا للبحث الحالي الذي مازال أرضاً خصبة لدراسات من هذا النوع، منها:

- ١- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى، وعلى كلا الجنسين، لمعرفة اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.
- ٢- إجراء دراسات تقيس أثر التعليم المتمازج في متغيرات أخرى كالاتجاهات نحو التاريخ واستبقاء المعلومات أو في تنمية التفكير الاستدلالي.

Abstract

This research aims to identify (b Almtmazj the impact of education and computing in the acquisition of historical concepts and keep them among students in second grade average).

Researcher studied research groups as a full semester began the search experience on Wednesday, 1/10/2010 and ended on Sunday, 11/1/2011, researcher prove the sincerity of its paragraphs and difficult transactions and the strength and stability distinguish them, and applied researcher the end of the search experience.

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تواجه مادة التاريخ أزمة حقيقية في أسلوب تدريسها، فقد ساد الاعتماد على الحفظ والتلقين في تدريس مادة التاريخ من قبل مدرسيها في معظم المدارس، وبهذا أصبح الطلاب يقومون باستظهار المادة الدراسية إثناء الاختبارات فقط، وأصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة التاريخ هو إتقان الحقائق والمعلومات دون أدنى اهتمام بمدى حاجة الطلبة وعلاقة التعليم بميولهم وقدرتهم.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

وان الطلبة يواجهون مشكلة في تدريسهم بطرائق لا تتسجم ونماذج التعليم المناسبة لفهم قدراتهم اي ينصب اهتمام المدرسين بتزويد الطلبة بأكبر قدر ممكن من المعلومات، اذ يعد اكتسابهم للمعلومات هو الغاية من التعليم على الحفظ الالي والاستظهار من دون فهم لمعاني الكلمات او المفاهيم، وبالتالي لا يكون لديه قدرة على التعلم ومن ثم اخفاق في مستواهم العلمي.

(ابو جادو، ٢٠٠٦، ص٧٢) (سليم، ٢٠٠٦، ص٢٣)

ونتيجة لما سبق ذكره، أصبح التفكير باستعمال طرائق جديدة ضروريا في تدريس مادة التاريخ ولعلاج الضعف في تدريس مادة التاريخ لدى طلبة الصف الثاني متوسط والعمل على تطوير تعليمها ، لذا كان هذا البحث محاولة أرجو إن توتي ثمارها لتعرف الأساليب المناسبة التي يمكن استعمالها لعلاج هذا الضعف والعمل على تحقيق أهداف تدريسها باستعمال التعليم المتمازج والحوسبة فربما تساعد الإجراءات والخطوات التي تتبع على وفق هذا الأسلوب (والتعليم المتمازج) على النهوض بتدريس مادة التاريخ وإتقانها.

ومما سبق تبرز مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي:

هل للتعليم المتمازج والحوسبة اثر في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني متوسط ؟

أهمية البحث والحاجة اليه:

شهد العالم في العقود الأخيرة توجها واسعا نحو الدراسة والبحث في حقل التربية وذلك نتيجة للثورة العلمية الناجمة عن الانفجار المعرفي والسكاني والتقدم العلمي والتقني والتكنولوجي، وأصبحت الحضارة الإنسانية تتسم بالثورة العلمية في ميادين الحياة كافة.(غزوي، ٢٠٠٤، ص٢٥)

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجدة عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

والتعليم احد القنوات المهمة التي تعتمد عليها التربية في تحقيق اهدافها بوصفه الميدان الذي يوجد الشخصية الانسانية المتعلمة، ولهذا فان العلاقة بين التربية والتعليم علاقة تكاملية، لان عملية التعليم عملية اجتماعية تربوية تتفاعل فيها العناصر المهمة في العملية التربوية بهدف نمو المجتمع، ويكون تعليم الطلبة نشاطا منظما على اساس صحيحة تتناسب مع قدرتهم واستعداداتهم لذلك اصبحت العملية التربوية التعليمية تستند الى الاصول العلمية بعد ان كانت تعتمد الاساليب التقليدية الامر الذي زاد من اهتمام المختصين بامرها في مجالات التعليم كافة.

ويعد تطوير المناهج بصورة عامة ومناهج المواد الاجتماعية بصورة خاصة ذا أهمية كبرى في تطوير إنسان المستقبل وبنائه وإعداده إذ سيصبح قادرا على الإمساك بدقة التطوير في مجالات الحياة كافة. (الكلزة، ١٩٨٦، ص ٩)

ومما لاشك فيه ان المدرس هو الذي يقوم بمعالجة محتوى المنهج عن طريق ما يستخدمه من طرائق في التدريس ووسائل تعليمية تساعد في معالجة المحتوى والوصول الى الهدف المنشود. (سعادة وفايز، ٢٠٠٣، ص ٢٨)

ويؤكد كل من (دروزة، ٢٠٠٠) و(السامرائي، ٢٠٠٠) ان الطرائق التدريسية الناجحة في الموقف الصفّي تتطلب عرض للحقائق والمعلومات والمفاهيم واساليب عرضها وتحقيقها وجعل المتعلمين مشاركين في العملية التعليمية ويجب على المدرس ان يستعمل الطرائق المناسبة لكل موضوع، وعليه في هذه الحالة ان يمتلك اساليب وطرائق تدريسية متنوعة، حتى يتمكن المدرس من اصال المادة، من مفاهيم وحقائق ومعلومات متضمنة في المادة العلمية الى اذهان المتعلمين بكفاءة عالية محققا بذلك اسلوب تدريسي مناسب خاص به وبالاهداف التربوية التعليمية التي تسعى التربية لتحقيقها باقل جهد ووقت. (دروزة، ٢٠٠٠، ص ٢٤)،

ويرى الباحث انه تبرز اهمية التعليم المتمازج من خلال تحسين مستوى التحصيل للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم الخاصة وسهولة ايصاله وتطبيقه في مختلف الاماكن والبيئات وفق امكانياتها وهكذا فانه يتصف بالمرونة ويساعد في تكوين جو يتاح فيه فرص التعاون بين الطلبة وتنمية اتجاهات ايجابية نحو بعضهم بعضا كما تختصر الوقت والجهد والتكلفة للوصول للمعرفة العلمية ووفرة الانشطة والبدائل والقدرة على التكيف مع قدرات الطلبة ورغباتهم.

ويعد التعليم المتمازج مكملا لأساليب التعليم التربوية التقليدية، ويعد هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذ إن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية. وهي تجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات. ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعماً له، بصورة سهلة وسريعة وواضحة.

إذا ان تدريس المفاهيم تشكل مسألة مهمة بالمناهج التربوية لأنها تسهل المادة وتزيد من تثبيتها في الذاكرة وتقلل الفجوة بين التعليم السابق واللاحق، لذا يقتضي الاهتمام بالمفاهيم في مناهج التاريخ بحيث تصبح هذه المفاهيم أساساً يساعد على تحديد الاهداف واختيار وتنظيم المحتوى والوسائل التعليمية واساليب التقويم.

(مازن، ١٩٩٤، ص٧٢)

وبناء على ذلك يرى الباحث ان اكتساب المتعلمين للمفاهيم يعد امرا لازما لفهم اساسيات المعرفة الانسانية، وزيادة قدراتهم على التعلم الذاتي ومتابعة النمو والتطور في هذه المعرفة، واصبح الآن لازما على المناهج الدراسية توجيه اهتمامها بالمفاهيم حتى تتمكن من مواجهة هذا التحدي الذي يفرضه التقدم العلمي في عالم اليوم الذي تتمتع بها المعرفة العلمية للمعلومات.

وتبرز اهمية المرحلة التي تناولها هذا البحث وهي المرحلة المتوسطة، لكونها مرحلة تكوين شخصية الطلبة وتوهمهم للحصول على المعرفة وايصالهم الى مرحلة النضج العقلي وسعة الافق والاعتماد على النفس، وتعدّها لاستكمال نموها الجسمي والنفسي وذلك بفهم ذاتها وعلاقاتها مع الآخرين فهما جيداً، زيادة على امكانية استثمار بعض الوقت بعد انتهاء الدرس او اليوم المدرسي، بمنحهم الفرصة والوقت لمساعدتهم في الوصول الى مستوى التمكن المطلوب.

وبناء على ما سبق يمكن اجمال اهمية هذا البحث في الجوانب الآتية:

١-يسعى هذا البحث الى تشجيع التدريسيين على اتباع الاساليب الحديثة والمتقدمة في التدريس لما لها من فاعلية كبيرة في احداث التعلم بجوانبه كافة ولاسيما استراتيجية التعلم المتمازج لما لها من اثر كبير في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها.

٢-تنمية المفاهيم التاريخية واكتسابها للطلاب من خلال الاهتمام بالجوانب النفسية للطلاب، وتعد الخطوة الأولى لتعلم المبادئ والقواعد والتعميمات، فهي تعد لبنة المعرفة، حيث يقلل تدريسها من ضرورة اعادة التعلم فضلاً انها تساعد المتعلم على فهم البيئة التي يعيش فيها بمختلف مظاهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية.

هدف البحث

يرمي هذا البحث إلى تعرف: ((اثر التعليم المتمازج والحوسبة في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط)).

من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

١- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب البحث

المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ بالتعليم المتمازج والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية.

٢- ليس هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب البحث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ بالتعليم المتمازج والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالمادة.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:-

- ١- طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة بغداد.
 - ٢- موضوعات كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ م في العراق.
- تحديد المصطلحات:-
- اولا: التعليم المتمازج:
- عرفه كل من:-

- ١-السرطاوي ٢٠٠٥ بانه:-((الاستراتيجية التي تستخدم التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي التقليدي، والحضور في غرفة الصف، ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام اليات الاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الانترنت)). (السرطاوي، ٢٠٠٥، ص٣٢)
- ٢-اسماعيل ٢٠٠٩ بانه:-((توظيف المستحدثات التكنولوجية في دمج بين الاهداف والمحتوى ومصادر وانشطة التعلم وطرق توصيل المعلومات من خلال اسلوبي التعلم وجها لوجه، لاجداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلم ومرشد للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط ان تكون ادوات الكترونية محددة)). (اسماعيل، ٢٠٠٩، ص٩٩-١٠٠)

ثانيا: الاكتساب:

عرفه كل من:-

- ١- أبو جادو ٢٠٠٣ بأنه:- ((أولى مراحل التعلم التي يتم خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلة السلوك)). (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٤)
- ٢- السلطي ٢٠٠٤ بأنه:- ((تشكيل الترابطات تشابكية جديدة، فاذا ما كانت المدخلات مالوفة مستقوى الترابطات المثارة، وتعتمد تكوين الترابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة)). (السلطي، ٢٠٠٤، ص ١٠٣-١٠٤)

ثالثا: المفاهيم:

عرفه كل من:-

- ١- kring 2006 بأنه:- ((فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة وهذه المثيرات قد تكون اشياء او احداثا او اشخاصا وعادة ما يستدل على المفهوم باسم معين وجميع المفاهيم تشير الى فئات من المثيرات)). (krng, 2006,p.33)
- ٢- اوزيل ٢٠٠٧ بأنه:- ((نتاج معرفة وهو فكرة ذهنية يكونها الطالب للاشياء او الاحداث وهي فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة)). (زغلول، ٢٠٠٧، ص ١٨)

رابعا: المفاهيم التاريخية:

عرفه كل من:-

- ١- نزال ٢٠٠١ بأنه:- ((كلمة او تعبير مختصر يشير الى مجموعة من الحقائق التاريخية تقدم للطلاب عن طريق صور ذهنية يستطيع ان يتصورها عن موضوع او موقف او حدث ما، سواء كان هذا التصور محسوسا او مجردا)). (نزال، ٢٠٠١، ص ٣٧)

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

٢- خضر ٢٠٠٦ بأنه:- ((تصور عقلي ذو طبيعة متغيرة يقوم على ايجاد علاقة بين الاشياء والحقائق والاحداث التاريخية ويصاغ في صورة وصفية لفظية)).

(خضر، ٢٠٠٦، ص ٣٣)

خامسا: الاحتفاظ:

عرفه كل من:-

١- سعادة واليوسف ١٩٨٨ بأنه:- ((معلومات منظمة عن خصائص الأشياء أو عمليات تجعل أي شيء خاص أو صنف من الأشياء يرتبط بالشئ أو الصنف نفسه ويختلف عن الأشياء أو أصناف أخرى)) (سعادة واليوسف، ١٩٨٨، ص ٩٥-٦٠)

٢- الخليلي وآخرون ١٩٩٥ بأنه:- ((ملخص للخصائص الأساسية لمجموعة من الحقائق يتضمن المظاهر العامة لهذه الحقيقة، أو تجميع مشترك بين مجموعة من الحقائق)). (الخليلي وآخرون، ١٩٩٥، ص ١٠)

سادسا: التاريخ:

عرفه كل من :

١- الأمين وآخرون ١٩٩٢ بأنه:- ((علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة)). (الأمين، ١٩٩٢، ص ١١)

سابعا: الصف الثاني المتوسط:-

((هو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، يلي الصف الأول المتوسط، ويسبق الصف الثالث المتوسط، اي انه يوازي الصف الثامن في المدارس الأساسية)). (وزارة التربية، ٢٠١٠، ص ١٨)

الاطار النظري

التعليم المتمازج

مع نهاية التسعينيات من القرن الماضي بدأت الموجة الأولى فيما يسمى بالتعليم المتمازج (E.LEARNING)، وكانت تركز على ادخال التكنولوجيا المتطورة في العمل التدريسي، وتحويل الفصول التقليدية الى فصول افتراضية (VIETUALCLASSROOM)، عن طريق استخدام الشبكات المحلية او الدولية وتكنولوجيا المعلومات، وفي غمرة هذا الاندفاع تحمس البعض لدرجة طالبوا بالغاء الفصول التقليدية واحلال الفصول الافتراضية مكانها.

ويعد التعليم المدمج الحل السريع لتطوير التعليم، فهو الذي يوجه طريقة اكتساب الطلاب للمهارات العلمية والتكنولوجية الجديدة بالدقة والسرعة اللازمة للوصول الى المعلومات، وسوف يهدم الحواجز التي منعت الطلاب من الوصول الى التعليم ذو الكفاءة العالية، كما يمكن المؤسسات التعليمية ان يكون اكثر تأثيرا وايجابيا في بيئة متغيرة، فمن خلال التعليم المدمج سوف يكون التعليم اكثر انتشارا واستمرارا وتعاونيا.

اولا-اهمية التعليم المتمازج:-

تنطوي اهمية التعليم المتمازج على عدة نقاط اهمها:

١-يتيح الفرصة لتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية والحصول على المعلومات عبر شبكة المعلومات الالكترونية في التو واللحظة.

٢-يمكن من تحسين المستوى العام للتعليم والتفكير والابداع والابتكار وتوفير بيئة تعليمية جذابة. (singh&Reed,2004,p133-142)

٣-رفع تحصيل المتعلمين ليصل الى درجة الاتقان

٤-امكانية تحويل طرق التدريس والافادة القصوى من الزمن.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

٥-تحقيق تعليم نوعي متميز للجميع. (اليمني، ٢٠٠٩، ص٢٩٥)

ثالثا-سمات ومميزات التعليم المتمازج:-

١-يتعلم الطالب عن طريق تكامل المادة التعليمية المقررة المنهاج مع الوسائط المتعددة التي تتبعها المادة الالكترونية حيث يقود المعلم وعلى الاغلب هذه العملية داخل الغرفة او المختبر.

٢-يتطلب التعليم المتمازج توفير جهاز حاسوب واحد وجهاز عرض.(اليمني، ٢٠٠٩، ص٢٩٤)

رابعا-عناصر التعليم المتمازج:-

يحتوي التعليم المتمازج على العديد من العناصر التي من الممكن دمجها لتحصل على هذا النوع من التعليم حيث يمكن دمج اي عدد منها والعناصر هي:

١-فصول تقليدية. ٢-فصول افتراضية. ٣-توجيه وارشاد تقليدية(معلم حقيقي).

٤-فيديو متفاعل او اقمار اصطناعية. ٥-بريد الكتروني (سلامة، ٢٠٠٥، ص٤)

خامسا-خطوات اعداد وتصميم دروس التعليم المتمازج:-

اولا:تحديد نوع برنامج التعليم المتمازج الذي يجب القيام به:هل تحويلي ام ابداعي:-

بمعنى هل سيقوم المصمم بتحويل البرنامج الموجود اصلا من برنامج تقليدي الى

برنامج ممزوج ويريد تحسينه باضافة بعض طرق التعلم الالكتروني له؟

ام يريد ان يوجد برنامجا منذ البداية معتمدا على التعليم المتمازج.

ثانيا: تحديد طرق المزج وانواعه وكيفيته:

وهذا يعتمد على الاجابة عن الاسئلة الآتية:-

أ-ما افضل طريقة تعليمية لتنفيذ تعلم المحتوى بشكل جيد؟

ب- ما افضل طريقة لتوجيه تعلم الطلاب؟

ج- ما افضل طريقة لتوفير المتطلبات والقيود المؤسسية في التعليم المتمازج؟

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجدة عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

-وبناء على ذلك يجب على مصمم الدروس المعتمدة على التعليم المتمازج ان ينفذ التعليم المتمازج بناء على اربع مراحل حسب الآتي:

١- المرحلة الأولى: تحليل المحتوى. ٢- المرحلة الثانية: تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من جزئيات المحتوى. ٣- المرحلة الثالثة: تحليل حاجات الطلاب. ٤- المرحلة الرابعة: تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام.

(ابو موسى، ٢٠٠٥، ص ١-٥)

سابعا: نماذج التعلم المدمج:

يذكر فاليathan ثلاثة نماذج للتعلم المدمج وهي:

١- نموذج تطوير المهارة Skill-Driven Model: يجمع بين التعلم الذاتي و مدرب أو معلم لبيسر دعم وتطوير المعرفة.

٢- نموذج تطوير الموقف Attitude-Driven Model: تمزج مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من أجل تطوير سلوكيات معينة (اليمني، ٢٠٠٩، ص ٢٩٢)

٣- نموذج تطوير الكفاءة Competency-Driven Model: يمزج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه، من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل، وذلك من أجل النقاط ونقل المعرفة ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء وومراقبتهم. (Valiathan, 2002, p13)

اكتساب المفهوم

هو عملية تتم بمساعدة الطالب على التعامل مع الاشياء والمواقف على اساس الخصائص المشتركة بينهما، وادراك مميزاتها الخاصة والتوصل الى العبارات التي تحدد المفهوم وتطور معاني جديدة في مواقف متشابهة.

(الزبيدي واخرون، ١٩٩٣، ص ٢٢٠)

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجدة عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

وان الاداء الذي يدل على اكتساب المفهوم هو قدرة الطالب على تصنيف الاشياء الى فئات ، وهذه العملية تستدعي وضع عدد من الفرضيات واختيار احداها والتحقق منها او دحضها، الى ان يصل الطالب الى ادراك الخصائص المشتركة بين فئة من المثيرات المتشابهة.(Gagne,1972,p15)

اولا: فوائد اكتساب المفاهيم للطالب:

١-الفهم: المفاهيم هي اساس المعرفة الشخصية والعلمية، لذا على الطالب التمييز بين خواصها.

٢-تعويد الطلاب على اكتساب المفاهيم وتطوير معناها، وبذلك يكونون اكثر دقة وفاعلية في اكتساب المفاهيم. (نشواتي، ١٩٩٧، ص٢٢٦)
ثانيا: خطوات اكتساب المفاهيم:

لغرض اكتساب المفاهيم لابد من اجراء خطوتين رئيسيتين هما:

أ-تحليل المفاهيم ومنها طبيعة المفهوم، وتحديد عناصره الخمسة تسهيلا لاكتسابه.

ب-تتمثل في تحليل استراتيجيات التفكير ذي العلاقة المباشرة باكتساب المفهوم.

(عبد السلام، ٢٠٠١، ص١٩)

ثالثا: العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم:

هناك عوامل عدة تؤثر في اكتساب الطالب للمفهوم، وبما انها تختلف في درجة بساطتها لذا ينبغي ان يراعي المدرس التفاعل الصفي بينه وبين الطلبة وان يراعى جميع المستويات العقلية بين الطلبة والفروق الفردية بينهما فاذا قام بذلك يمكن تحقيق العوامل كافة في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها لدى الطلبة وهذه العوامل هي :-

أ-طبيعة المفهوم: ان تعلم المفهوم المادي يكون ايسر من تعلم المفهوم المجرد، فاذا كانت المفاهيم مادية محسوسة وامثلتها المتمثلة لها قليلة توجب توجيه الطلبة ومساعدتهم في الوصول الى تعلمها، أما اذا كانت المفاهيم مجردة وامثلتها قليلة وجب التدخل بصورة اكبر من قبل المدرس في عملية تعلم المفاهيم المادية.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ب-الخبرة السابقة: يزداد تعلم المفهوم بازدياد خبرات الطالب، وبالنتيجة يتوقف على ذلك، اختيار الامثلة المتعلقة بالمفهوم، بما يتناسب ومستواه العقلي فينبغي الاتكون عالية التجريد او منخفضة في مستوى تجريدها، فيصبح تعلمها مثيرا للملل من المادة. (عبد الله، ١٩٩٤، ص ٤٥)

الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على ما تيسر له من الكتب والدوريات المختلفة للحصول على دراسة مماثلة أو مقاربة لموضوعه، لم يجد دراسة تناولت موضوع بحثه مباشرة ولكنه وجد بعض الدراسات التي تمت بصلة ما إلى موضوعه. ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى ما يأتي:

-دراسات تناولت اثر التعليم المتمازج:-

أ- دراسة شديفات ٢٠٠٧ ب- دراسة عياد ٢٠٠٩

اولا:-التعليم المتمازج :

الدراسات التي تناولت التعليم المتمازج:-

٤-دراسة شديفات (٢٠٠٧):

ويهدف الى استقصاء اثر استخدام التعليم المتمازج في تحصيل طلبة مساق التخطيط التربوي في جامعة(ال البيت) الاردن، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مساق التخطيط التربوي في جامعة (ال البيت)، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) وعددهم (٥٩) طالبا وطالبة، منهم (١٥) طالبا و(١٤) طالبة في المجموعة الضابطة درسوا باستخدام الطريقة التقليدية و(١٨) طالبا و(١٢) طالبة في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام الحاسوب، وتم اعطاء افراد مجموعتي الدراسة اختبارا تحصيليا من الاختيار من

متعدد، وتم التأكد من صدق الاختيار بعرضه على عدد من المحكمين وتم التأكد من ثبات الاختبار وفق معادلة (كبودر ريتشارد وسون) (KR-20).

وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:-

١-وجود فرق دالة احصائيا في تحصيل الطلبة يعزى الى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية .

٢-عدم وجود فرق دال احصائيا في تحصيل الطلبة يعزى الى الجنس.

٣-عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والطريقة.

*وقد خلصت الدراسة الى العديد من التوصيات من اهمها:

أ-استخدام طريقة التدريس باستخدام الانترنت من قبل اعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، مما يسهم في زيادة تحصيل الطلبة.

ب-القيام بدراسات مماثلة لاثبات اثر استخدام الانترنت في المواد العلمية الاخرى.

(شديفات، ٢٠٠٧)

٥-دراسة عياد (٢٠٠٩):

تهدف الى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وانتاجها لدى طلبة المجموعة التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة وطالبا، في الفصل الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، منهم (٢٩) طالبا و (٤٠) طالبة، وتم استبعاد (٥) طلاب من مجتمع البحث بسبب تطبيق الادوات عليهم للتأكد من ثباتها، وتم توزيع العينة عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث ضمن المجموعة التجريبية (٣٢) فردا منهم (١٣) طالبا و (١٩) طالبة، كما ضمت المجموعة الضابطة (٣٢) فردا منهم (١٤) طالبا و (١٨) طالبة.

واظهرت النتائج:-

- ١-فاعلية للتعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة ونتاجها لدى طلبة المجموعة التجريبية.
- ٢-وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجتي تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة ونتاجها بين طلبة المجموعة التجريبية من ذوي المجموعة التجريبية من ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة وطلبة المجموعة نفسها من ذوي الدافعية المنخفضة لصالح طلبة الدافعية المعرفية المرتفعة.
- ٣-وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجتي تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة ونتاجها بين طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.
- اوصى الباحث بضرورة توظيف الانماط المختلفة لاستراتيجيات التعلم المدمج في التعليم الجامعي. (عياد، ٢٠٠٩)

منهج البحث وإجراءاته

يستعرض الباحث في هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي تتطلبها تجربة البحث للتحقق من أهداف البحث وفرضياته حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب وأسلوب اختيار العينة وإجراءات عملية التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في عدة متغيرات، وتحديد المادة العلمية والأهداف العامة وصياغة الأهداف السلوكية، كما يتضمن أعداد أداة البحث وأعداد الخطط التدريسية للمجموعات الثلاثة، وإجراءات تطبيق التجربة واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وقد اتبع الباحث منهج البحث التجريبي الذي يعد أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند البدء بتطبيق التجربة ويتسم منهج البحث التجريبي بقدرته على التحكم بمختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

أولاً- التصميم التجريبي: لذا اتبع الباحث واحداً من تصاميم الضبط الجزئي ذات الاختبار البعدي لثلاث مجموعات متكافئة إحصائياً لقياس اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية للمجموعات الثلاث واختبار بعدي يقيس الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية وعلى هذا جاء التصميم على ما يوضحه الشكل (٤) وعلى النحو الآتي

نوع المتغير		متغير مستقل	متغير تابع
المجموعات			
التجريبية الأولى	تعليم متمازج	اكتساب المفاهيم التاريخية	الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية
الضابطة	_____	التاريخية	التاريخية

شكل (٤) التصميم التجريبي للبحث

ثانياً:- مجتمع البحث: إن من المهمات الأساسية التي يقوم بها الباحث اختيار عينة البحث وتحديد لها لأن دراستها توصل إلى تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه. ومن أجل اختيار عينة البحث فقد قسمت العينة إلى قسمين:- ١- عينة المدارس . ٢- عينة الطلاب .

ثالثاً- ضبط المتغيرات: أجرى الباحث عملية التكافؤ لطلاب مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات: ١- اختبار المعرفة السابقة. ٢- العمر الزمني. ٣- الذكاء. ٤- الدرجة النهائية في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠). ٥- التحصيل الدراسي للأبوين. وتبين أنها متكافئة إحصائياً كما مبين في الجداول (٤و٦و٧و٨) تم الحصول على المعلومات الخاصة للطلاب بالنسبة إلى المتغيرات السابقة عن طريق:-

- تنظيم استمارة معلومات خاصة وزعت على الطلاب
- الاستعانة بسجلات الدرجات الخاصة بإدارة المعهد . - الاستعانة بالبطاقة المدرسية .

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة لمتغير المعرفة السابقة

عند مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	٥,٩٩	١٩٤,٠	٢	٤,٣١٧١٩	١٦,٩٣٣٣	٢١,٩٣	١٥	التجريبية الاولى
				٣,٨١١٠١	١٧,٣٣٣٣	٢٣,٠٣	١٥	الضابطة

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعداد طلاب مجموعات البحث الثلاثة لمتغير العمر الزمني

عند مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	٥,٩٩	١٦٩,٠	٢	٤,٣٥٥٦٢	١٦,٠٤٠٠٠	٢١,٨٧	١٥	التجريبية الاولى
				٤,٤١١٠٣	١٦,٠٨٠٠٠	٢٣,٥٣	١٥	الضابطة

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التحصيل الدراسي السابق لمادة التاريخ للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠)

عند مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
	المحسوبة	الجدولية						
غير دالة	٥,٩٩	٢٣١,٠	٢	٥,٥٣٩٤٧	٧٧,٦٠٠٠	٢٢,٥٧	١٥	التجريبية الاولى
				٤,٤٣٦٨٦	٧٧,٦٠٠٠	٢٢,١٣	١٥	الضابطة
عند مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
	المحسوبة	الجدولية						
غير دالة	٥,٩٩	٠,٦٢٦	٢	٤,٣١٧١٩	٣٦,٢٦٦٧	٢٥,١٧	١٥	التجريبية الاولى
				٤,٧١٨٧٦	٣٥,٨٦٦٧	٢٢,١٣	١٥	الضابطة

الجدول (٨)

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

تكافؤ المجموعات الثلاثة باستعمال مربع كاي في مستوى التحصيل الدراسي للاب

المتغير	المجموعة	الدرجة	تحصيل الأب						قيمة كاي		الدالة ٠,٠٥
			ويكتب *	يقراً	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	كلية فما فوق	المحسوبة	الجبرية	
التحصيل الدراسي للاب	التجريبية الاولى	١٥	٢	٢	٣	٣	٣	٥	١,٢٠٠	٩,٤ ٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	٣	٣	٤	٤	١	٤			
المجموع		٤٥	٦	٩	٩	٩	٦	١٥			

الجدول (٩)

تكافؤ المجموعات الثلاث باستعمال مربع كاي في مستوى التحصيل الدراسي للام

المتغير	المجموعة	الدرجة	تحصيل الام					قيمة كاي		الدالة ٠,٠٥
			يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	كلية فما فوق	المحسوبة	الجبرية	
التحصيل الدراسي للام	التجريبية الاولى	١٥	٣	٣	٢	١	٦	٢,٤٠٠	٩,٤ ٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	٣	٢	٣	٢	٥			
المجموع			٤٥	٧	٨	١٠	٥	١٥		

رابعا - مستلزمات البحث:

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

أ- تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية ، وقد تضمنت الفصلين (الأول، والثاني) من كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١).

ب- صياغة الأهداف السلوكية:

في ضوء الأهداف العامة والمفاهيم التي تضمنها الفصلان المشمولان بالبحث، صاغ الباحث أهدافا سلوكية تقيس المستويات الثلاثة لاكتساب المفاهيم وهي (تعريف، تمييز، تطبيق) وبواقع (٦٠) هدفا موزعة على الفصلين من الكتاب المقرر، وتضمن الفصل الأول (٣٠) هدفا سلوكيا والفصل الثاني تضمن (٣٠) هدفا سلوكيا.

ج- إعداد الخطط التدريسية :

ولكون الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح، اعد الباحث (١٣) خطط تدريسية لكل مجموعة، على المثال لثلاث خطط تدريسية، بما يتلاءم والمفاهيم المتضمنة في الموضوعات (الفصلين) من التاريخ العربي الإسلامي، والأدوات اللازمة للقيام بها، وكان النوع الأول من الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ المقرر والمحددة لها باستخدام التعليم المتمازج اعد الباحث أيضا الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة التقليدية.

د- اعداد اقراص ليزرية محوسبة:-

قام الباحث بحوسبة فصلين من المادة المقررة على قرص ليزري ليتمكن من توزيعها (وتنصيبها) على الحواسيب بسهولة حيث استعمل برنامج (adobe flash CS3) في التعليم المتمازج ويتمتع هذا البرنامج بالحدثة من حيث الصوت والحركة والمؤثرات البصرية مما يجعل الطالب اكثر اندماجا، اما في الحوسبة فقد استعمل

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

الباحث برنامج (power point 2007) حيث يتمتع بالصور والكتابة فقط وتعد هذه من المستلزمات الاساسية للبدء بتطبيق التجربة.
خامسا- أداة البحث:

١- اعداد اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية البعدي
لمعرفة اثر المتغير المستقل (التعليم المتمازج) في اكتساب المفاهيم التاريخية ومدى تأثيرها على القدرة في الاحتفاظ بتلك المفاهيم لدى مجموعت البحث مقارنة بالطريقة التقليدية قام الباحث باعداد اختبار بعدي لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية من نوع (الاختبار من متعدد) لما تتصف به هذه الاختبارات من الموضوعية وسهولة التصحيح، ويكون فيها عامل التخمين ضعيفاً، كما يمكن تحليل نتائجها بسهولة.
(الامام واخرون، ٢٠٠٣م، ص ٥٤)

وقد اخذ الباحث بالحسبان عند اعداد البدائل للفقرات ان تتصف بما ياتي :-
١- ان تكون متجانسة في محتواها . ٢- ان تكون خالية من العبارات والمصطلحات الغامضة.

٣- غير قابلة للتأويل . ٤- التوزيع المتوازن لمواقع الاجابة الصحيحة. (محمد ومجيد، ١٩٩٩، ص ١٧-١٨)
٢- صدق الاختبار :

وبغية التثبت من صدق الاختبار بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته النهائية من ملحق (١٣) عرضه الباحث على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والتربية وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق (٤) وبعد أن حصل على ملاحظات الخبراء وأرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها ونالت موافقة (١٠٠%) من مجموع الخبراء الكلي .

٣- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٥٠) طالبا من متوسطة المجد العربي والمارد العربي ويهدف من ذلك تحقيق:

- أ- قياس مدى الوقت الذي يستغرقه الاختبار. ج- حساب معامل ثبات الاختبار.
ب- تحليل فقرات الاختبار من حيث مستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها.
سادسا- تطبيق التجربة:

وبعد استكمال متطلبات التجربة، بدأت تجربة البحث يوم الاحد الموافق ٢٠١٠/١٠/٣ باختبار الذكاء، وبعدها قام الباحث بتدريس المجموعتين ، وتم تطبيق الاختبار القبلي في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٠/١٠/٥. وطبق الاختبار البعدي في اكتساب المفاهيم التاريخية بعد ان اعطى الباحث مدة زمنية للطلاب للتهيؤ للاختبار يوم الاحد الموافق ٢٠١٠/١٢/١٩، وبهذا انتهت تجربة البحث في يوم الاثنين باختبار الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية الموافق ٢٠١٠/١/١٠، وبهذا استغرقت التجربة (١٢) اسبوعا.

سابعا- الوسائل الإحصائية :

- ١- معادلة كروسكال واليز : ٢- معامل الصعوبة الفقرة: ٣- معامل تمييز الفقرة:
٤- مربع كاي: ٥- معامل كيوذر ريتشارد سوت ٢٠: ٦- طريقة مان وتني : ٨-
فعالية البدائل

يتضمن هذا الفصل عرضا وتفسيرا للنتائج التي توصل إليها الباحث ، في ضوء الأهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها وعلى النحو الآتي :

اولا : عرض النتائج :

أ- اختبار الاكتساب للمفاهيم التاريخية:

جدول (١٢)

نتائج معادلة كروسكال واليز لمجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٥	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة						
دالة	٥,٩٩	٢٤,٩٧٧	٢	٢,٥٣٥٤٦	٣٩,٠	٣٤,٦٣	١٥	التجريبية الاولى
				٤,٧٤٨٩٣	٢٨,٨٦٦٧	١١,٠٣	١٥	الضابطة

ويتضح من جدول (١٢) ان المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالتعليم المتمازج جاءت بالمرتبة الاولى واخيرا المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. يتضح من جدول (١٢) ان قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (٢٤,٩٧٧) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند درجتي حرية (٢) وعليه فان الفروقات في درجات في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى وللكشف عن مصادر الفروقات بين متوسطات درجات ، تم استعمال المقارنات المتعددة بطريقة (مان ويتني) وحسب فرضية البحث:

١- ليست هناك فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعتين المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ بالتعليم المتمازج والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية.

جدول (١٣)

نتائج مان ويتني للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني		مستوى الدلالة
الاختبار البعدي	التجريبية الاولى	١٥	٣٩	٢,٥٣٥٤	٣٣٧,٥	٢٢,٥٠	المحسوبة	الجدولية	دالة عند ٠,٠٠٥

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

	٦٤	٧٠٥							
			٨٠٥٠	١٢٧٠٥	٤٠٧٤٨٩	٢٨٠٨٦٦	١٥	الضابطة	

يتبين من جدول (١٣) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالتعليم المتمازج ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (٧٠٥) المحسوبة وهو اصغر من قيمة مان ويتتي الجدولية البالغة (٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعليه فان هناك فرقا دالا بين متوسط المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالتعليم المتمازج.

ب- اختبار الاحتفاظ :

بعد الانتهاء من اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ، قام الباحث بتصحيح اجابات الطلاب في اختبار الاحتفاظ ، وعند اجراء الموازنات بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب وجدول (١٦) يبين ذلك .

جدول (١٦) نتائج معادلة كروسكال واليز لمجموعات البحث الثالث في اختبار الاحتفاظ

عند مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
	الجدولية	المحسوبة						
دالة	٥,٩٩	٢٧,١٣٤	٢	٢,٥٦٩٠	٣٨,٢٠٠	٣٦,٢٣	١٥	التجريبية الاولى
				٤,٩٩٨	٢٨,٥٣٣	١١,٥٧	١٥	الضابطة

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.د.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ويتضح من جدول (١٦) ان المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالتعليم المتمازج جاءت بالمرتبة الاولى، واخيرا المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية ، ولاختبار معنوية الفروق بين المجموعتين ، استخدم الباحث معادلة كروسكال واليز. ويتضح ان قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (٢٧،١٣٤) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٥،٩٩) عند درجتي حرية (٢) ومستوى دلالة (٠،٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفريّة الاولى وعليه فان الفروقات في درجات اختبار الاحتفاظ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، وللكشف عن مصادر الفروقات بين متوسطات درجات ، تم استعمال المقارنات المتعددة بطريقة (مان ويتني)، وحسب فرضية البحث:

٢- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة التاريخ بالتعليم المتمازج والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ .

جدول (١٧)

نتائج مان ويتني بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة

الضابطة في اختبار الاحتفاظ

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني		مستوى الدلالة
الاختبار البعدي	التجريبية الاولى	١٥	٣٨،٢٠	٢،٥٦٩٠	٣٣٧،٥	٢٢،٥٠	م.م. محمد ابراهيم علي محمد	م.م. محمد ابراهيم علي محمد	دالة عند ٠،٠٥
							٦٤	٧،٥	

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

			٨,٥٠	١٢٧,٥	٤,٩٩٨٠	٢٨,٥٣٣	١٥	الضابطة	

يتبين من جدول (١٧) ان الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالتعليم المتمازج ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (٧,٥) المحسوبة وهو اصغر من قيمة مان ويتتي الجدولية البالغة (٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعليه فان هناك فرقا دالة بين متوسط المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست بالتعليم المتمازج في اختبار الاحتفاظ.

ثانيا : تفسير النتائج :

إن الأسلوب الأمثل الذي يجب أن يتبعه في عملية تفسير نتائج بحثه يكون على النحو الآتي :

أ-تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة التاريخ بالتعليم المتمازج على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها، ويعزو الباحث ذلك الى واحد او أكثر من الأسباب الآتية :

١- ان التعليم المتمازج استراتيجي جديدة ادت الى اثاره الطلاب واهتمامهم وتشوقهم لمادة التاريخ، وزاد من رغبتهم في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهم لها، واندماجهم مع بعضهم مما ادى الى زيادة اكتسابهم للمفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها. وتتفق مع دراسة (Nguyen,2002)

٢- ان استراتيجية التعليم المتمازج خلقت جوا من الاندماج والتعاون بين الطلاب ادت الى تعزيز اتجاهاتهم الايجابية نحو البيئة المدرسية والتخلص من المشاعر السلبية نحوها مما اثر في زيادة اكتسابهم للمفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها(وتؤكد الجمعية الامريكية للتدريب والتطوير,2006, FU).

أولا - الاستنتاجات: بناء على ما جاء في نتائج البحث يمكن أن نستنتج ما يأتي:

١-فعالية التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب المجموعة التجريبية الأولى إذ أن توجيههم إلى استخدام الحاسوب كان ايجابيا وظهر ذلك من خلال تفوقهم على الطلاب الذين درسوا بالحاسوب والذين درسوا بالطريقة التقليدية.

٢-إن التدريس بالتعليم المتمازج يمنح المدرس دورا ايجابيا بعيدا عن طريقة الإلقاء فهو ينضم المحتوى ويطرح الأسئلة ويثير الخبرات السابقة عند الطلاب وربطها بالتعلم الجديد مما يؤدي الى تعلم المفهوم بصورة مثلى.

ثانيا التوصيات:في ضوء ما توصل إليه الباحث في هذه الدراسة من نتائج يضع التوصيات الآتية:-

١-التأكيد على التعليم المتمازج في تدريس مادة التاريخ لما له من أهمية في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

٢-تزويد المدارس بالحاسبات الحديثة وتهيئة الوقت والمكان المناسب للطلاب للاطلاع على تقنية الحاسوب وتشجيعهم على التدرب أو الاطلاع عليها لأنها تعد غذاء الروح والصديق الوفي الذي لا يمل ولا يتعب عند مجالسته.

ثالثا - المقترحات:في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:-

١- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى، وعلى كلا الجنسين، لمعرفة اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها.

٣- إجراء دراسات تقيس أثر التعليم المتمازج في متغيرات أخرى كالاتجاهات نحو التاريخ أو في تنمية التفكير الاستدلالي والإبداعي والناقد والابتكاري

أولا:المصادر العربية:-

١. ابو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٣م ، علم النفس التربوي، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

٢. ابو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٦م ، نظرية الذكاء الناجح التحليلي والابداع العلمي، ط١، ديبوتو للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
٣. ابو موسى، مفيد، ٢٠٠٥م ، التعليم المتمازج وتدريب معلمي الرياضيات على تنفيذ المنهاج المحسوب، المؤتمر العلمي الثاني، التربية الافتراضية والتعلم عن بعد تحديث منظومات التعلم الجامعي المفتوح في الوطن العربي، الاردن، عمان، في الفترة من ١٩-٢٠/١١/٢٠٠٥.
٤. اسماعيل، الغريب زاهر، ٢٠٠٩م، التعليم الالكتروني من التطبيق الى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة.
٥. الأمام وآخرون، ٢٠٠٣م ، القياس والتقويم، معاهد أعداد المعلمين المركزي ومعاهد أعداد المعلمين والمعلمات، مطبعة الطبان، وزارة التربية، العراق .
٦. الامين، شاكر محمود، وآخرون، ١٩٩٢م، اصول تدريس المواد الاجتماعية ،دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
٧. خضر، فخري رشيد، ٢٠٠٦م، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار الميسرة، عمان، الاردن.
٨. الخليلي، خليل يوسف وآخرون، ١٩٩٥م، مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، ط١، مطابع وزارة التربية والتعليم، الجمهورية اليمنية.
٩. دروزة، افنان نظير، ٢٠٠٠م، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
١٠. الزبيدي، عبد القوي، وآخرون، ١٩٩٣م، علم النفس التربوي، ط١، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
١١. السامرائي، باسم هاشم، ٢٠٠٠م ، طرائق التدريس بين القديم والحديث، ط١، مركز عبادي للدراسات والنشر، اربد.
١٢. السرطاوي، بديع، ٢٠٠٥م، برامج علم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة القدس.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

١٣. سعادة، جودة احمد وجمال يعقوب اليوسف، ١٩٨٨م، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط١، دار الجبل للنشر، بيروت، لبنان.

١٤. سعادة، عادل وفايز السرطاوي، ٢٠٠٣م، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق للنشر، ط١، عمان.

١٥. سلامة، حسن علي، ٢٠٠٥م، التعليم الخليط والتطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، ورقة عمل مقدمة في جامعة الوادي، كلية التربية بسوهاج.

١٦. السلطي، ناديا سميح، ٢٠٠٤م، التعليم المستند الى الدماغ، ط١، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان، الاردن.

١٧. سليم، محمد جابر واخرون، ٢٠٠٦م، بناء المناهج وتخطيطها، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٨. الشديفات، يحيى، ٢٠٠٧م، اثر استخدام التعليم المتمازج في التحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في مساق التخطيط التربوي في جامعة ال البيت، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٣، العدد ١ (اذار)، الاردن.

١٩. عبد السلام، عبد السلام مصطفى، ٢٠٠١م، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٠. عبد الله، عبد الرحمن صالح، ١٩٩٤م، المرجع في تدريس العلوم الشرعية، الجامعة الاردنية، كلية العلوم التربوية، عمان.

٢١. عياد، فؤاد اسماعيل، صالحة، ياسر عبد الرحمن، ٢٠٠٩م، فاعلية التعلم المدمج الفائقة وانتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

٢٢. غزاوي، كجك زيبان، ٢٠٠٤م، تصميم برمجة محسوبة ودراسة اثر عامل لمتغير في تحصيل طلبة الصف السادس الاساسي لبعض مفاهيم العلم، مجلة كلية العلوم التربوية، جامعة البحرين، المجلد الثالث، العدد ١٤، كانون الاول، البحرين.

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

٢٣. الكلز، رجب احمد وفوزي طه ابراهيم، ١٩٨٦م، المناهج المعاصرة، ط٢، مكتبة الطالب الجامعي.

٢٤. مازن، حسام الدين محمد، ١٩٩٤م، برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم لدى معلمي العلوم بالجمهورية اليمنية، دراسة تجريبية، مجلة كلية التربية، جامعة اسبوط، العدد العاشر، المجلد الاول، يناير.

٢٥. محمد، داود ماهر ومجيد مهدي، ١٩٩٩م، التقويم مفهومه (أهدافه أدواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية)، الجامعة المستنصرية، بغداد.

٢٦. نزال، شكري حامد، ٢٠٠١م، مدى اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في دبي للمفاهيم الواردة في الكتب المدرسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠م واثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك، مجلة العلوم التربوية، دراسات المجلد ٢٩، العدد ١، الجامعة الاردنية.

٢٧. نشواتي، عبد المجيد، ١٩٩٧م، علم النفس التربوي، ط٩، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٢٨. وزارة التربية، ١٩٧٧م، نظام المدارس الثانوية، رقم ٢، مطبعة وزارة التربية.

٢٩. اليماني، عبد الكريم علي، ٢٠٠٩م، استراتيجيات التعلم والتعليم، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، عمان.

٣٠. زغلول، عماد، وعقلة، عبد الرحيم شاكر، ٢٠٠٧م، سيكولوجية التدريس الصفي، ط١، دار الميسرة، عمان.

ثانيا: المصادر الاجنبية:

1. Fu,pei.wen(2006)the impact of skill training intraditional public speaking course and blinded learning public speaking course on communication apprehension. athesis for the degree master California state university.

2. Gagne, r.m. and briggs tj. The principles of instructional desugn, 2nd ed. Holt Rinehart and Winston. New York, 1972.
3. Krng, m. 2006: history and the social sciences new appraoches of teaching of social studies, Waltham, mass, blaisdell.
4. Nguyen, d2002, developing and evaluating the effects of wed, based mathematics instruction and assess ment on students achievernent and a ttitude dal-a63/08.aat306864.
5. Singh, h., &reed, c.(2004).a white paper-a chieving success with blinded learning.
6. Valiathan, purnima 2002: blended learning models, learning circuits circuits. Org/ 2002/aug/valiathan. Html

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

الملاحق

ملحق (٥) درجات طلاب مجموعات البحث

في اختبار الخبرة (المعرفة التاريخية السابقة)

ت	التجريبية المتمازج	التجريبية الحوسبة	الضابطة
١	١٤	١٤	١٥
٢	١٦	١٦	١٦
٣	١٠	١٥	١٢
٤	١٣	١٣	١٣
٥	١١	١٦	١٤
٦	١٥	١٥	١٥
٧	١٢	١٢	١٢
٨	١٧	١٧	١٧
٩	٢٢	٢٢	٢٢
١٠	٢٠	٢٠	٢٠
١١	١٨	١٨	١٨
١٢	٢٠	٢٠	٢٠
١٣	٢١	٢١	٢١
١٤	٢٢	٢٢	٢٢
١٥	٢٥	٢٣	٢٣

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (٦) العمر الزمني لدرجات طلاب مجموعات البحث محسوبة بالشهور

ت	التجريبية المتمازج	التجريبية الحوسبة	الضابطة
١	١٥٤	١٥٨	١٥٨
٢	١٥٥	١٥٩	١٥٩
٣	١٥٦	١٦٠	١٦٠
٤	١٥٧	١٦١	١٦١
٥	١٥٨	١٦٢	١٦٢
٦	١٥٩	١٦٣	١٦٣
٧	١٦٠	١٦٤	١٦٤
٨	١٦١	١٦٥	١٦٥
٩	١٦٢	١٦٧	١٦٦
١٠	١٦٣	١٦٨	١٦٦
١١	١٦٤	١٥٩	١٦٧
١٢	١٦٥	١٥٨	١٥٤
١٣	١٦٧	١٥٦	١٥٤
١٤	١٦٨	١٥٧	١٥٥
15	١٥٧	١٥٧	١٥٨

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.د.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (٧) درجات طلاب مجموعات البحث البحث في اختبار الذكاء

ت	التجريبية المتمازج	التجريبية الحوسبة	الضابطة
١	٣٢	٤٠	٣٣
٢	٣٣	٤٣	٤١
٣	٣٤	٤٦	٤٠
٤	٤٥	٤٥	٣٩
٥	٤٤	٣٥	٣٠
٦	٤١	٣٠	٣٣
٧	٣٥	٣٢	٤٢
٨	٣٦	٣٣	٤٢
٩	٣٩	٣٦	٤٣
١٠	٣٢	٣٢	٣٢
١١	٣٠	٣٢	٣٢
١٢	٣٦	٣١	٣١
١٣	٣٦	٣٥	٣١
١٤	٣٦	٣١	٣٤
١٥	35	35	٣٥

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (٨) درجات طلاب مجموعات البحث في مادة التاريخ للعام الدراسي السابق (٢٠٠٩-٢٠١٠)

ت	التجريبية المتمازج	التجريبية الحوسبة	الضابطة
١	٧٥	٧٨	٨٢
٢	٨٠	٧٠	٧٨
٣	٧٦	٧٦	٧٦
٤	٧٧	٨٣	٧٧
٥	٧٩	٧٩	٧٩
٦	٨٠	٨٠	٨٠
٧	٧٥	٧٥	٧٥
٨	٧٠	٨٨	٧٠
٩	٨٣	٨٣	٨٣
١٠	٨٥	٧٩	٧٦
١١	٨٦	٨٤	٨٦
١٢	٦٥	٧٨	٨١
١٣	٨٢	٧٧	٧٠
١٤	٧٥	٧٥	٧٥
١٥	٧٦	٧٤	٧٦

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (١٤) معاملات تمييز وصعوبة فقرات الاختبار

معامل الصعوبة	معامل التمييز	عدد الاجابات		ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	عدد الاجابات		ت
		الدنيا	العليا				الدنيا	العليا	
٠,٦٧	٠,٤٦	١٨	٣٧	٢١	٠,٥٠	٠,٥١	١٠	٣١	١
٠,٤٦	٠,٤٩	٩	٢٩	٢٢	٠,٤١	٠,٤٤	٨	٢٦	٢
٠,٣٧	٠,٤٤	٦	٢٤	٢٣	٠,٤٩	٠,٤٤	١١	٢٩	٣
٠,٤٨	٠,٦١	٧	٣٢	٢٤	٠,٦٣	٠,٥٤	١٥	٣٧	٤
٠,٦٥	٠,٦١	١٤	٣٩	٢٥	٠,٣٨	٠,٤١	٧	٢٤	٥
٠,٥٢	٠,٤٦	١٢	٣١	٢٦	٠,٥٧	٠,٤٦	١٤	٣٣	٦
٠,٣٨	٠,٥١	٥	٢٦	٢٧	٠,٣٣	٠,٣٧	٦	٢١	٧
٠,٣٨	٠,٦٦	٢	٢٩	٢٨	٠,٧٠	٠,٥١	١٨	٣٩	٨
٠,٤٥	٠,٦١	٦	٣١	٢٩	٠,٥٢	٠,٦١	٩	٣٤	٩
٠,٤٦	٠,٤٩	٩	٢٩	٣٠	٠,٤٦	٠,٤٤	١٠	٢٨	١٠
٠,٣٣	٠,٥١	٣	٢٤	٣١	٠,٦٦	٠,٤٩	١٧	٣٧	١١
٠,٥٤	٠,٥٤	١١	٣٣	٣٢	٠,٦١	٠,٧٣	١٠	٤٠	١٢
٠,٦٠	٠,٦١	١٢	٣٧	٣٣	٠,٤٣	٠,٤٦	٨	٢٧	١٣
٠,٤١	٠,٥٤	٦	٢٨	٣٤	٠,٤١	٠,٥٩	٥	٢٩	١٤
٠,٣٢	٠,٤٤	٤	٢٢	٣٥	٠,٣٧	٠,٣٤	٨	٢٢	١٥
٠,٤٨	٠,٤٦	١٠	٢٩	٣٦	٠,٥٩	٠,٥٩	١٢	٣٦	١٦
٠,٤٦	٠,٣٩	١١	٢٧	٣٧	٠,٤٥	٠,٤٦	٩	٢٨	١٧
٠,٤٨	٠,٥١	٩	٣٠	٣٨	٠,٧١	٠,٥٤	١٨	٤٠	١٨
٠,٥١	٠,٥٤	١٠	٣٢	٣٩	٠,٥٦	٠,٤٤	١٤	٣٢	١٩
٠,٦٦	٠,٥٩	١٥	٣٩	٤٠	٠,٧٦	٠,٤٤	٢٢	٤٠	٢٠

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (١٥)
فعالية البدائل الخائئة لفقرات الاختبار

ت	نسبة اختيار البديل				ت	نسبة اختيار البديل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
١	٠,٠٢٤-	-	٠,٠٤٨-	٠,٠٩٧-	٢١	٠,٠٤٨-	٠,٠٤٨-	-	٠,٠٩٧-
٢	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٠,٠٧٣-	٢٢	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٠,٠٧٣-	٠,٠٧٣-
٣	٠,٠٢٤-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	-	٢٣	٠,٠٩٧-	-	٠,٠٢٤-	-
٤	٠,٠٤٨-	٠,٠٧٣-	-	٠,٠٤٨-	٢٤	٠,٠٤٨-	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٤٨-
٥	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-	٠,٠٢٤-	٢٥	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-
٦	-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	٠,٠٤٨-	٢٦	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٠,٠٢٤-	٠,٠٤٨-
٧	٠,٠٧٣-	-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	٢٧	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-	-	٠,٠٢٤-
٨	٠,٠٢٤-	٠,٠٤٨-	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٢٨	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٤٨-	٠,٠٩٧-
٩	-	٠,٠٢٤-	-	٠,٠٧٣-	٢٩	٠,٠٢٤-	٠,٠٤٨-	٠,٠٢٤-	٠,٠٧٣-
١٠	٠,٠٤٨-	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٠,٠٢٤-	٣٠	-	٠,٠٩٧-	٠,٠٧٣-	٠,٠٤٨-
١١	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	٠,٠٧٣-	٣١	٠,٠٢٤-	-	٠,٠٢٤-	-
١٢	٠,٠٤٨-	٠,٠٣٧-	٠,٠٤٨-	٠,٠٩٧-	٣٢	٠,٠٧٣-	٠,٠٤٨-	-	٠,٠٩٧-
١٣	-	٠,٠٩٧-	٠,٠٢٤-	٠,٠٢٤-	٣٣	٠,٠٢٤-	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٠,٠٢٤-
١٤	٠,٠٤٨-	٠,٠٢٤-	٠,٠٧٣-	-	٣٤	٠,٠٤٨-	-	٠,٠٢٤-	-
١٥	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	٣٥	٠,٠٧٣-	٠,٠٩٧-	٠,٠٧٣-	-
١٦	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-	٠,٠٧٣-	٣٦	٠,٠٢٤-	٠,٠٤٨-	٠,٠٧٣-	-
١٧	٠,٠٩٧-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	-	٣٧	٠,٠٧٣-	-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-
١٨	٠,٠٢٤-	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-	٠,٠٩٧-	٣٨	٠,٠٢٤-	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٢٤-
١٩	٠,٠٧٣-	٠,٠٧٣-	٠,٠٤٨-	٠,٠٩٧-	٣٩	٠,٠٤٨-	-	٠,٠٧٣-	٠,٠٧٣-
٢٠	-	٠,٠٢٤-	٠,٠٤٨-	٠,٠٢٤-	٤٠	٠,٠٢٤-	٠,٠٤٨-	٠,٠٢٤-	-

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (١٦) درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار البعدي

ت	التجريبية المتمازج	التجريبية الحوسبة	الضابطة
١	٤٠	٣٣	٢٥
٢	٣٩	٤٠	٢٥
٣	٤٠	٣٥	٢٢
٤	٤٠	٣٤	٢٣
٥	٣٩	٤٠	٢٤
٦	٤٠	٣٥	٢٥
٧	٣٩	٣٣	٣٤
٨	٣٩	٣٤	٣٣
٩	٤٠	٣٦	٣٣
١٠	٤٠	٣٤	٣٣
١١	٣٩	٣٢	٣٣
١٢	٤٠	٣٣	٣٥
١٣	٤٠	٤٠	٣٣
١٤	٤٠	٣٣	٢٥
١٥	٣٠	٣٠	٣٠

اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط..... أ.م.د. نجت عبد الرؤوف عبد الرضا - م.م. محمد ابراهيم علي محمد

ملحق (١٧) درجات طلاب مجموعات البحث في الاحتفاظ بالمعلومات

ت	التجريبية المتمازج	التجريبية الحوسبة	الضابطة
١	٣٨	٣٦	٢٤
٢	٤٠	٣٥	٢٣
٣	٤٠	٣٨	٢٢
٤	٣٧	٣٣	٢٣
٥	٤٠	٣٣	٢٤
٦	٤٠	٣٥	٢٥
٧	٣٧	٣٤	٣٤
٨	٣٧	٣٣	٣٢
٩	٣٨	٣٢	٣٣
١٠	٣٩	٣٣	٣٢
١١	٣٩	٣٤	٣٣
١٢	٣٨	٣٢	٣٦
١٣	٤٠	٣٢	٣٣
١٤	٤٠	٣٥	٢٤
١٥	٣٠	٣٠	٣٠

أسس التفكير اللغويّ عند العرب (الواقع،
المقترح، الإجراء) دراسة نقدية في ضوء علم
اللسانيات الاجتماعية

د.نعمة دهش فرحان الطائي

الملخص :

اجمع الباحثون على أنّ التفكير واللغة عند الإنسان لا ينفصلان، إذ لا يستطيع الإنسان تخيل فكرة بمعزل عن الألفاظ التي تصورها، إذ إنّ خلفية النظام اللغويّ في أي لغة بشرية لا تعتمد على آلية إعادة إنتاج الأفكار منطوقة، بل هي التي تكوّن الأفكار، فتشكيل الأفكار ليست عملية مستقلة، بل جزء من القواعد الخاصة باللغة، التي تختلف بها قليلاً أو كثيراً عن قواعد لغة أخرى، فنحن ننظر إلى العالم ونراقبه، لنشكل انطباعات تترتب في أذهاننا؛ وهذا يعني أنّ الدور الأساسي في ترتيب هذه الانطباعات يكون للأنظمة اللغوية المستقرة في أذهاننا.

يبدو للناظر المنصف في تراث اللغويين العرب القدامى أنّهم قد تعجلوا في قطع مسافة التطور التي وصل إليها الدرس اللغويّ الحديث في كثيرٍ من مناحيها، ولعل أغلب ما أهتم به اللسانيون الاجتماعيون اليوم، وتوصلوا إليه في دراساتهم اللغوية، قد ألفينا القدامى اللغويين العرب أهتدوا إليه، محققين بذلك نوعاً من السبق، الذي يمكن للباحث المتأني تشخيصه وجلاء معطياته النظرية والتطبيقية، بما يكون أساساً وطيّداً وإيجابياً إلى أبعد درجة في أنصاف أولئك اللغويين.

تتأتى اليوم مشكلات فهم اللغة من تجنب الاهتمام بقدرتها على نقل الأفكار، واستعمالها فيما وجدت من أجله من جهة، ومن جهة أخرى الانغلاق في بوتقة تاريخية محددة دون السماح بخروج اللغة منها، وتوسيع آلياتها للقيام بوظائفها

المتجددة. من هنا انقسم اللغويون المحدثون على فريقين: فريق تكونت لديه القناعة بأن لغتهم الرسمية دخلت أرشيف التاريخ، أما الفريق الآخر فيؤمن بسياسة الأقفاس التي توضع فيها اللغة تحت شروط المشروعية .

من هنا جاءت أهمية هذا البحث، الذي حاول فيه الباحث معالجة أوصاب الواقع اللغويّ اليوم في ضوء المقترحات والإجراءات، التي حاول من خلالها الباحثون والدارسون المحدثون المحافظة على أصول اللغة العربية مع القدرة على تتميتها، ومن ثم مواكبة التقدم الحضاريّ، وما أفرزه من وفود ألفاظٍ وتراكيب أعجمية، أو ما ولّده الحياة الاجتماعية من ألفاظٍ وتراكيب دعت الحاجة إليها. على وفق خمسة مباحث، هي :

المبحث الأول/الفكر العربيّ وقضية (نشأة اللغة).

المبحث الثاني/ اللغة والاستعمال في الفكر العربيّ.

المبحث الثالث/ المنحى الاجتماعيّ في مصادر تقعيد اللغة العربية.

المبحث الرابع/ انتفاضة القيم التعبيريّة على أنظمة اللغة العربية وقواعدها.

المبحث الخامس/ اللغة العربية اليوم (الواقع، المقترح، الإجراء).

المبحث الأول/الفكر العربي وقضية (نشأة اللغة) .

إنّ خلفية النظام اللغويّ في أي لغة بشرية لا تعتمد على آلية إعادة إنتاج الأفكار منطوقة، بل هي التي تكون الأفكار.(١) فتشكيل الأفكار ليست عملية مستقلة، بل جزء من القواعد الخاصة باللغة، التي تختلف بها قليلاً أو كثيراً عن قواعد لغة أخرى، فنحن ننظر إلى العالم ونراقبه، لنشكل انطباعات نترتب في أذهاننا؛ وهذا يعني أنّ الدور الأساسي في ترتيب هذه الانطباعات يكون للأنظمة اللغوية المستقرة في أذهاننا، ففي المقام الأول نقوم بقطع ما نراقبه في الواقع، ونرتبه على شكل تصورات ودوال تعتمد على أننا جزء من اتفاق لترتيبها بتلك الطريقة؛ وهو الاتفاق الذي ارتضته الجماعة اللغوية، وأدرجته بوصفه جزءاً من عبارات اللغة.

قال ابن جني: "باب القول على أصل اللغة أ إلهام هي أم اصطلاح. هذا موضع محوج إلى فضل تأمل، غير أنّ أكثر أهل النظر على أنّ أصل اللغة إنّما هي تواضع واصطلاح، لا وحي وتوقيف. إلّا أنّ أبا علي (رحمه الله)، قال لي يوماً: هي من عند الله، واحتج بقوله سبحانه: ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا)) البقرة/ ٣١. وهذا لا يتناول موضع الخلاف؛ وذلك أنّه قد يجوز أن يكون تأويله: أقدر آدم على أن واضع عليها؛ وهذا المعنى من عند الله سبحانه لا محالة. فإذا كان ذلك محتملاً غير مستنكر سقط الاستدلال به. وقد كان أبو علي رحمه الله أيضاً قال به في بعض كلامه " (٢)

يفهم من هذا أنّ أبا علي يأخذ بنظرية التوقيف في نشأة اللغة، ويعدها من الله سبحانه وتعالى بدليل نقلّي من القرآن الكريم، في حين يذهب ابن جني إلى المواضعة والاصطلاح في النشأة، وهذا خلاف بين شيخ وتلميذه على الرغم من أنّه شايع شيخه ووافقه على أنّها من عند الله ولكن واضع ابن آدم عليها، فخلط بين التوقيف والمواضعة، وذكر أنّ أبا علي قد قال في بعض كلامه أنّ في النشأة تواضع، والله اعلم بالمراد من القول في النشأة والتواضع .

فضلاً عن هذا أنَّ ابن جني وشيخه أبا علي قد أخذوا بنظرية الوضع في نشأة اللغة، ولاسيما قدم الاسم على الفعل في الوضع أو الفعل قدم في الوضع قبل الاسم، ولهذا قد اشتق بعض الأفعال من حروف الأصوات التي تستعمل في الزجر للحيوانات مثل : حاحيت وعاعيت وغيرها، في محاكاة ما للطبيعة من أصوات فجاءت اللغة كطبقة واحدة، كالكتاب المرقوم .

قال ابن جني: " فقد علمت ...قوة تداخل الأصول الثلاثة الاسم والفعل والحرف وتمازجها، وتقدم بعضها على بعض تارة، وتأخرها عنه أخرى، لهذا ذهب أبو علي (رحمه الله) إلى أنَّ هذه اللغة وقعت طبقة واحدة كالرقم تضعه على المرقوم... وقد كثر اشتقاق الأفعال من الأصوات الجارية مجرى الحروف ، نحو: هاهيت ، و حاحيت ، و عاعيت ، و جأجأت، و حأحأت، و سأسأت، و شأسأت. وهذا كثير في الزجر " (٣)

إن نظرية الإلهام والتوقيف نظرية قال بها الأشاعرة تؤيدها الكتب السماوية، جاء في العهد القديم الإنجيل المقدس من أنَّ الله جبل من الأرض كلَّ حيوانات البرية وكلَّ طيور السماء. فأحضرها إلى آدم ليرى ماذا يدعوها، وكلُّ ما دعا به آدم ذات نفس حيَّة فهو اسمها. فدعا آدم بأسماء جميع البهائم وطيور السماء وجميع حيوانات البرية. (٤)

فضلاً عن هذا أنَّ ابن جني قال بنظرية المواضعة والاصطلاح بقوله: " لنعد فلنقل في الاعتلال لمن قال بأنَّ اللغة لا تكون وحياً. وذلك أنَّهم ذهبوا إلى أنَّ أصل اللغة لا بُدَّ فيه من المواضعة، قالوا: وذلك كأن يجتمع حكيمان أو ثلاثة فصاعداً، فيحتاجون إلى الإبانة عن الأشياء المعلومات، فيضعوا لكلِّ واحدٍ منها سمةً ولفظاً، إذا ذكر عرف به ما مسماه، ليمتاز من غيره، وليُعْنَى بذكره عن إحضاره إلى مرآة العين، فيكون ذلك أقرب وأخف وأسهل من تكلف إحضاره، لبلوغ الغرض في إبانة حاله " (٥)

وفيما أظن أنّ ابن جني يميل إلى نظرية المواضعة على الرغم من أنّه يعرض
آراء الآخرين في أسلوب منه، لكنّه في الحقيقة قال بالمواضعة من بداية كلامه مع
كلام أبي علي، فضلاً عن هذا أنّ أفكاره ربما هي أفكار أبي علي وإن لم يصرح بها
في بعض المواطن فربما أخذها عنه .

ثم إنّ ابن جني لم يكتفِ بالقول بنظرية الإلهام والتوقيف ونظرية المواضعة
والاصطلاح، وإنّما عرض نظرية أخرى هي نظرية محاكاة أصوات الطبيعة، إذ يعدّ
اللغة نتاجَ التقليد ومحاكاة الأصوات المنبعثة في الطبيعة من صوت رعد، ومطر،
وخرير ماء، وحفيف شجر، وهديل حمام، ومواء قطّة، وفحيح أفاعي، إذ يقول: "وذهب
بعضهم إلى أنّ أصل اللغات كلّها إنّما هو الأصوات المسموعات، كدوي الرياح،
وحنين الرعد، وخرير الماء، وشحیح الحمار، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس، ونزيب
الظبي، ونحو ذلك. ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد"(٦).

وفي ضوء هذه النظرية ومفادها صرح تصريحاً يكاد يجزم على أنّها من أوجه
النظريات إلى الصحة وأخصها منزلة عنده ، بقوله: " وهذا عندي وجه صالح ومذهب
متّبع"(٧) .

يبدو أنّ أغلب النظريات القديمة والحديثة يشوبها الضعف في الواقع اللغويّ،
لاسيما محاكاة الطبيعة والنظريات الدّالة على الأصوات، لكنّ الراجح منها هي نظرية
الإلهام، والحجة على ذلك الدليل النقلّي وهو القرآن الكريم الذي صرح بأنّ اللغة من
الله الذي خلق كلّ شيء وأحاط به علماً، فوقّف للإنسان حياته وأسباب دوامها، فكذلك
وقف له لغته؛ لأنّها جزء من بقائه وعطائه، ولهذا تنبّه ابن جني واعتقد أنّها من لدن
خبير عليم بقوله : " واعلم فيما بعد، أنّي على تقادم الوقت، دائم التّقرير والبحث عن
هذا الموضوع، فأجد الدواعي و الخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة جهات التّوغل على
فكري. وذلك أنّي إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة، اللطيفة، وجدت فيها من
الحكمة والدقّة والإرهاق، والرقة، ما يملك علي جناب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام

غُلُوّ السّحر. فمن ذلك ما نبّه عليه أصحابنا رحمهم الله، ومنه ما حدّوته على أمثلتهم،
فعرّفت تتابعه وانقياده، وبعدّ مراميه وآماده، صحّة ما وفقوا لتقديمه منه، ولطف ما
استعدوا، وفُرق لهم عنه، ونضاف إلى ذلك وارد الأخبار المأثورة بأنّها من عند الله جلّ
وعزّ، فقوى في نفسي اعتقاد كونها توقيفاً من الله سبحانه، وأنها وحي" (٨).

إنّ ما قاله ابن جني ينبئ عن أنّه تابع شيخه أبا علي في الإلهام والتوقيف وأحس
بأنّ مذهبه هو المذهب الصحيح، ويؤيده ما قال به من سبقهم من أعلام اللغة وأهل
النظر والتفسير، فهذا أبو الحسن الأخفش قد ذهب من قبل إلى أنّ أصل اللغة إلهامٌ
في ضوء تفسير (عرضهم) في قوله تعالى ((الأسماء كلّها تُمرّ عَرْضُهُمْ)) فقال:
"فيريده: عرض عليهم أصحاب الأسماء" (٩) ، وتابعه في ذلك الفراء و أبو إسحاق
الزجاج وأغلب أهل اللغة والتفسير.

المبحث الثاني/ اللغة والاستعمال في الفكر العربي.

زُجَّ العربي في الصحراء حتى غدت قطعةً من نفسه، وجزءاً من حياته، فلا يرى غيرها بديلاً، ولا عنها متحولاً، استمد منها تجارب حياته، ونمط عيشه، وكَوْن من مناظرها، وتفاعله معها ثقافته ورؤيته للحياة. عرف نسائماً ورياحها، وعانى قُرَّها وحرَّها، وتقلبات جوها، وشارك حيواناتها وطيورها في البحث عن العيش، فكان منها المستأنس الداجن، والسبع الضاري، فعاملها بما ينسجم مع طبيعة حياته، وطريقته في الإقامة والتَّرحال، والبحث عما يقيم أوده، ويكفيه رزقه .

ولم يقنع بما يقنع به القوم ذوو الهمم الضعيفة والأفكار المحدودة، بل كان طمَّاحاً متطلعاً، يدفعه في ذلك ذكاءٌ لمَّاحٌ، وبديهةٌ على اللسان حاضرةٌ، وذهنٌ متوقِّدٌ، فهو – كما قال طرفة بن العبد(١٠):

أنا الرجلُ الضُّرْبُ الذي تعرفونه *** خُشَّاشُ كرأسِ الحيةِ المتوقِّدِ

فضلاً عن ذلك عقلٌ يجيد التكفير، ويرسم له خطوات مستقبله القريب في حدود إمكاناته ومعارفه وتجاربه؛ فكشف عن موهبته في القول والتعبير من دون أن يقرأ في صحيفة، أو يخط حرفاً. وكان يملك ناصية اللغة، ويمسك بزمام الفصيح، أخذ ذلك مشافهة من بيئته، فلم يكتفِ بالتعبير عن حاجات يومه القائمة، بل وظَّف لغته القوية الغنية بمفرداتها وألفاظها في قول رفيع، وبيان رائع، وتصوير يأخذ بمجامع القلوب، فاستنبط من وقع خطوات الإبل المنتظمة – وهي تقطع الصحارى والفيافي – الخداء، وهو أن ينشد للإبل شعراً موقعاً منغوماً فتطرب وتنشط، فتغذ السير إلى الغاية، ثم تحول حداؤه إلى مقطعات قصيرة موزونة، وتدرجت هذه المقطعات إلى قصائد كانت نواة للشعر الجاهلي الذي وصل إلينا منه قدر غير يسير، حاملاً في ثَنِيهِ تلك القواعد المنطقية والأحكام اللغوية، فضلاً عن الصور الشعرية الجميلة التي زينت لغته .

لقد اجمع الباحثون على أنَّ التفكير واللغة عند الإنسان لا ينفصلان، إذ لا يستطيع الإنسان تخيل فكرة بمعزل عن الألفاظ التي تصورها، ولن يكون الفكر المجرد عن

الألفاظ- إذا أردنا الدقة- فكراً بلائياً مقياس. و كان يُعْتَقَدُ إلى عهد قريب أنّ اختصاص الإنسان باللغة يرجع إلى درجة ذكائه العالية، وظنّ أنّ ذلك راجع إلى نسبة وزن دماغه إلى وزن جسمه، وإلى كبر المكان المخصص للتلافيف، الذي يُعْتَقَد أنّها مركز الكلام، والحقيقة التي أثبتتها الابحاث الحديثة هو أنّ المنطقة اليسرى من المخ الإنسانيّ تضم مراكز معينة لانتاج الكلام واستقباله وتفسيره، لانظير لها عند الحيوانات، زيادة على ذلك أنّ ما يطلق عليه (أعضاء النطق) عند الإنسان مهياًة لانتاج أصوات الكلام، فضلاً عن وظائفها الأخرى، وليس كذلك الحال فيما يخصّ نظائرها عند الحيوانات.(١١)

يبدو للنّاظر المنصف في تراث اللغويين العرب القدامى أنّهم قد تعجلوا في قطع مسافة التطور التي وصل إليها الدرس اللغويّ الحديث في كثيرٍ من مناحيها، ولعلّ أغلب ما أهتم به اللسانيون الاجتماعيون اليوم، وتوصلوا إليه في دراساتهم اللغوية، قد ألفينا القدامى اللغويين العرب أهتدوا إليه، محققين بذلك نوعاً من السبق، الذي يمكن للباحث المتأنّي تشخيصه وجلاء معطياته النظرية والتطبيقية، بما يكون أساساً وطيداً وأجابياً إلى أبعد درجة في أنصاف أولئك اللغويين، اللذين أبلوا بلاءً حسناً في بناء صرح العلوم العربية(١٢) ، فكان مهمهم هو استنباط أحكام اللغة العامة وقواعدها الكلية التي تصونها من التفرّق والشتات، وتحميها من اللحن والتحريف، وهو موقف يبدو في ظاهره أنّه خالٍ من المنحى الاجتماعيّ للغة، ولم يؤخذ في النظر أي تنوعات كلامية تبدو هنا أو هناك، بوصفها آثاراً فعلية واقعية من آثار تنوع البيئة والجماعة والثقافة وسياق الحال، الذي يقع فيه الكلام، بل إنّ تحديد مدة الاستشهاد وبيئته وأصول المادة التي كانوا يستنبطون منها قواعدهم الكلية وطرائق جمع المادة اللغوية ومبادئ الأخذ منها كلها إشارات دلالية واضحة تؤكد أنّ عملهم في مجمله لم يُحرَم من النظر الاجتماعيّ بنحوٍ أو بآخر، سواء أكان ذلك بقصد أم بغير قصد(١٣).

والظاهر في دراساتهم أنّهم لم ينصّوا على أنّ المنحى الاجتماعيّ مبدأ من مبادئ
التقعيد أو أصل من الأصول اللغويّة، فما أحسب أحدًا يجري في أنّ اللغويين العرب
القدامى قد دعوا إلى ذلك قبل مئات السنين، سواء كان ذلك صريحًا واضحًا أم تلميحًا
أقتضاه مقام الحديث، بل إنَّهم نظروا في تراثهم اللغويّ على أنّه ضرب من النشاط
الإنسانيّ الذي يتفاعل هو ومحيطه وأحواله، مع مراعاة تغير صورته تبعًا لتغير محيطه
وأحواله، حتى عدّه أحد الدارسين المحدثين أصلًا من أصول نظريتهم حين صرح: "
نعدّ هذا الملمح الاجتماعيّ أصلًا يضاف إلى أصول نظرية النحاة العرب، فإنَّه أصل
مستأنس لديهم باطرادٍ مستشعر في تحليلاتهم على نحو يمثل استخراجهم إحياء لأصلٍ
من أصولهم، صدر عنهم وإن لم يصرحوا به تصريح اللسانيات الاجتماعيّة والحقول
الملابسة لها في هذه الأزمنة" (١٤) ، فالتأمل في تراثهم اللغويّ يجد أنّهم قد فطنوا
إلى أنّ كلام العربيّ له وظيفة ومعنى في عملية التواصل الاجتماعيّ، ولهذه الوظيفة
ولذلك المعنى ارتباط وثيقٌ بالسِّياق الاجتماعيّ وما فيه من شخوص وأحداث، لذلك
عمدوا إلى الأخذ من (الكلام) الحي المنطوق، والكلام بهذه الصفة لا يتصور وقوعه
ولا حدوثه إلّا في مسرح لغويّ متكامل الجوانب، من مرسلٍ ومتلقٍ وأحوالٍ وملابسات
متصلة بموضوع الحديث.

وهذا الكلام المنطوق وهو الجزء الصادق من اللغة، وإن كان يمارس التخريب
أحيانًا على نظام اللغة إلّا أنّه طرفٌ (مقهور) يعاود الظهور لغويًا في عدة أشكال،
فالتجاذب قائم بين اللغة كبنية والاستعمال كجانب اعتباطيّ يقوم على أطرافها، فاللغة
بهذا المعنى تقترب من نظرة (جان جاك لوسركل) في لغة النصّ الأدبيّ، فهي عنده
مستقلة ولا مستقلة، ومحكومة بالقواعد وفوضويّة، واعتباطية ومسبّبة، ومستقرة وفاسدة.
ويسمى هذا الاستعمال اللغويّ بـ(المتبقي)، ويقصد به " الجزء المقموع في اللغة ويعود
إليها " (١٥) ، إذ يبرز لغويًا في الأساليب التهكمية، التي على ما يبدو أنّها تقلت من
قبضة اللغة كالأدب؛ لأنّ الميل المكبوت نحو العبث والسخف لا يظهر إلّا في شكلٍ

من أشكال النكات والطرائف والمتوحش من القول وكلام المجانين والهذيان، الذي يُعدُّ نوعًا من أنواع الأدب...وسواها (١٦).

تتميز اللغة عند (لوسركل) بالقدرة على إعادة التشكيل باستمرار على وفق ما يضيفه المتبقي على اللغة، وليست اللغة نظامًا مستقلًا على النحو الذي اعتقده (دوسوسير) وأتباعه، على الرغم من أنَّ (لوسركل) يعدُّ نفسه من (المدرسة السويسرية)، إلّا أنَّه لم يتجاهل الجانب المتبقي، الذي أدرك حضوره بوصفه فعلًا أو كلامًا فرديًا ليس طرفًا في نظام اللغة (١٧).

فاللغة ليست نظامًا مغلقًا أو مجالًا لا تأريخيّ و لا اجتماعي، بل هي مؤسسة ذات امتداد ما قبلها، " فالواقع التزامنيّ الراهن دائمًا يرث تأريخ اللغة " (١٨). خرج (لوسركل) بنتيجة مفادها: أنَّ اللغة بشقيها (البنويّ والمتبقي) هي التي تتكلم، وليس المتكلم الذي تتكلم اللغة من خلاله، وفي ذلك اختلافٌ عن افتراضات الألسنية الحديثة، التي ترى أنَّ فعل الكلام سلوك واعي، يمارسه المتحدث، فالألسنية تقترض خطأً " أنَّ النصّ تعبيرٌ عن المعنى الذي كان المتكلم الأصليّ ينيوي إيصاله " (١٩)، وأنَّه " يتضمن معنًى واعيًا مقصودًا. ومن هذه الوجهة، فليس هناك شكٌّ في أنَّ المتكلم يتكلم لغته، إنَّه في وضعية السيطرة التامة " (٢٠)، وتعود سيطرة اللغة على المتكلم على ما يبدو في نظره إلى نفوذ المتبقي في اللغة، على الرغم من ارتباط اللغة بالنظام، وليس بالفوضى اللغوية .

ومما تقدم نستطيع القول أنَّ (لوسركل) يرى أنَّ اللغة تتضمن كلاً من :

١- البنية على النحو الذي أورده (دوسوسير) وأتباعه .

٢- المتبقي الذي يُعدُّ ظلَّ اللغة أو الوجه الآخر (المقهور) .

ويرى الباحث أنَّ الأمر قد يكون صحيحًا في اللغات الأخر غير اللغة العربية، إذ تمتلك اللغة العربية مرجعية لغوية وقيمية ثابتة، تتمثل بالقرآن الكريم .وعليه، فإنَّ هذه المرجعية تحد من (الإفساد اللغوي) الذي تتعرض له هذه اللغة؛ فإنَّ الإفساد اللغويّ

(المتبقي) سواء كان بنية نحوية، أو معنى لا يمكن أن يكون جزءاً من اللغة العربية، بل يظل على أطرافها إلى حين، إذ إن اللغة العربية الفصحى لم تشهد تمزقات تاريخية أساسية، مثل اللاتينية، وما زال الشعر الجاهلي عند النحاة المحدثين مثلاً مرجعية أخرى، يرجع إليه لتثبيت بنية اللغة وتصحيحه .

وعلى وفق ما تقدم جاء تأليفهم المعجمي، فلا تُعرف أمة من الأمم تقننت في أشكال معجماتها وترتيبها كما فعل العرب؛ كانوا منطقيين حين لاحظوا جانبي الكلمة، وهما اللفظ والمعنى، فألفوا معجماتهم مرتبةً على حسب الألفاظ، وأخرى على حسب المعاني أو الموضوعات، وجمعوا ما عرفته بعض القبائل من ألفاظ وتعبيرات وفروق بين الألفاظ، فألفوا كتباً في موضوعات الحياة البدوية المختلفة (٢١).

إنَّ العمل المعجمي ليس علاقة اسم معين بمسمى أو مفهوم معين، وإنما هو رصد للغة في حركاتها الاجتماعية، بملاحظة تنوع استعمالاتها، وتعدد أبنيتها قياساً إلى وظيفتها أو الطبقة التي تستعملها، ولهذا كله لا نعجب أن نجد عالماً أوروبياً هو (هاي وود) يبهز بجهود المعجمين العرب، فينطق لسانه بهذه الشهادة، التي يقول فيها: " الحقيقة أنَّ العرب في مجال المعاجم يحتلون مكان المركز، سواء في الزمان أو المكان، بالنسبة للعالم القديم والحديث، فيما يخص الشرق والغرب " (٢٢).

ومن المعلوم أنَّ كلَّ لسان طبيعي يتحدد بنحوه من جهة، وبمعجمه من جهة أخرى، والعلاقة بينهما علاقة طبيعية لا يمكن الفصل بين طرفيها، والمعجم بوصفه المخزون المفرداتي للألفاظ، يمثل قدرة المتكلم المستمع في لسان ما، وهذه القدرة التعبيرية عند الأفراد لا بُدَّ أن يتشأ بينها وبين التصورات الذهنية المختلفة توازن، وقد يختل هذا التوازن كلما حدثت هوة بين هذين الطرفين .

وتتمثل هذه الهوة في حدوث مفاهيم جديدة لا نجد لها ما يقابلها من مصطلحات في لسان معين. ولا يخفى أنَّ هذه الهوة كثيراً ما تحدث في البلاد العربية، نظراً لكثرة المفاهيم الواردة إلينا يومياً، بسبب المعلومات العلمية والتكنولوجية والفنية، التي لا تقف تترديد يوماً بعد يوم، ولا نجد لها المقابلات الملائمة؛ نتيجة الزخم المعرفي الذي يغزونا من جهة، ونقص في الطاقة التعبيرية من جهة أخرى، إذ لا بُدَّ لهذه القدرة التعبيرية أن

تظهر على اللسان المستعمل، المواكب للتطور المعرفي المعاصر، فالتكلمين بأي لغة لديهم كلمات لوصف الأشياء؛ في حين لا توجد لدى متكلمين بلغة أخرى الكلمات نفسها ، فإنّ متكلمي اللغة الأولى يجدون الأمر أسهل للحديث عن تلك الأشياء. ويتضح هذا الأمر حتى في الاختصاصات المختلفة ضمن إطار اللغة الواحدة ؛ حيث يكون التاجر (الذي يملك مفردات أكثر في هذا المجال) والطبيب (الذي يملك مفردات طبية) أقدر على الحديث عن الأمور التجارية للأول والظواهر الطبية للثاني بسهولة من غيرهما. الأمر الآخر في هذا الاتجاه ؛ أنه إذا كانت لغة ما تضع فروقاً لا تضعها لغة أخرى، فإنّ مستخدمي اللغة الأولى يكونون أقدر على استقبال تلك الفروق في بينّتهم، التي تلفت نظرهم إليه تلك الفروق اللغوية .

وبتوسيع هذه الظواهر لتشمل الأمور النحوية، يمكن القول أنّ التصنيف النسقي فيما يخصّ النوع والعدد والزمن... وغيرها دقيق ومنتشر، وأثر هذا التصنيف أقوى في مستخدمي اللغة من أثر الفروق في المفردات وحدها. بل إنّ هذه الأصناف النحوية الموجودة في لغة بعينها لا تساعد أصحاب اللغة فقط على استقبال العالم أو تصوره بطريقة معينة، بل تسهم أيضاً في تقليص دوائر الاستقبال، فهي تعمل بوصفها غمامة على العين، يستقبل المرء ما تسمح به لغته، أو ما ربّته عليه تلك اللغة، أو هيأته لاستقباله؛ فلغة المرء تتحكم في نظرتة إلى العالم؛ لذلك يكون المتكلمون بلغات مختلفة لهم نظرات مختلفة إلى العالم .

المبحث الثالث/ المنحى الاجتماعيّ في مصادر تعقيد اللغة العربية.

يستند الفكر النحويّ عند العرب إلى عدّة أعمدة رئيسة، أولها أصول النحو العربيّ وهي: " أدلة النحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله كما أنّ أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله " (٢٣).

وقد يلتقي مع جزئيات أصول النحو العربي، وفي قضاياها شيء من وحدة النظر في بعض المراحل، ممّا يساعد على الخلط بين هذين الاصطلاحين، ويسلم -آخر الأمر- إلى كثير من الأحكام التي تتسم بالخطأ والتسرع، فعلم أصول النحو يُعدّ مصطلحاً قديماً، له دلالة تختلف اختلافاً بعيداً عما يُقصد باصطلاح (أصول التفكير النحوي)، فإنّ هذا الاصطلاح يُقصد به دراسة الخطوط الرئيسية العامة التي سار عليها البحث النحويّ، التي أثرت في إنتاج النحاة وفكرهم على السواء، وهذه الخطوط العامة قديمة جداً في البحث النحويّ، حتى أنّه من الممكن أن تُردّ إلى البداية الباكّة لنشأة البحث في النحو العربيّ، أي إلى أواخر القرن الأوّل وأوائل القرن الثاني (٢٤). ويذهب الدكتور علي أبو المكارم إلى أنّ دارس أصول التفكير النحويّ يتحتم عليه الأخذ بالحسبان حقيقتين عظيمتي الأهمية؛ الأولى: إنّ دراسة أصول التفكير النحويّ تتضمن بالضرورة تقنين النحاة لهذه الأصول، والأخرى: إنّ كلّ الإنتاج النحويّ يستعان به في هذا الدرس دون أن تحكم الدارس الأحكام الشائعة في علم أصول النحو، ويرى أنّ في كثيرٍ من كتب قواعد النحو تلك الأحكام التي تستمد من الثقافة الذاتية للنحاة من غير سند يرتكز على أساس من التحليل العلميّ الموضوعيّ للتراث (٢٥).

غير أنّ أصول النحو العربيّ هي العمود الأوّل للفكر النحويّ العربيّ؛ لأنّ الموقف من المسموع من كلام العرب جاهليّه وإسلاميه، بدويّه وحضريّه، وكذلك الموقف من القراءات القرآنية، والحديث النبويّ الشريف ولغات العرب، والنظر في أدلّة النحو كالسماع والقياس واستصحاب الحال، كل ذلك يكوّن موقفاً فكرياً ممّا جعل النحاة العرب ينقسمون على مذاهب ومدارس، وممّا ميّز النحاة بعضهم من بعض في آرائهم المبنوثة في كتب النحو.

والعمود الثاني من أعمدة الفكر النحوي هو العامل والعلة، أمّا العوامل فقد
عني النحاة بها عنايةً كبيرةً سواء أكانت لفظيةً أم معنوية، وقد أدركوا أنّ لبعض
الألفاظ تأثيراً في غيرها من حيث الإعراب .

والعوامل عندهم نوعان ، عوامل لفظية وعوامل معنوية، وقسموا العوامل
اللفظية على ثلاثة أقسام : أفعال وأسماء وحروف .
أما العوامل المعنوية فأبرزها الابتداء ورافع الفعل المضارع والعامل المعنوي
الثالث في الحال (٢٦).

ومن مرتكزات التفكير النحويّ التعليل، والناظر في تراث النحويين يلمس
شغفهم واهتمامهم به، فقلما يتركون حكماً من دون تعليل، وقد تُساق من أجل التعليم،
فهي تعليمية على الأغلب، لهذا أصبحت رديفاً للحكم النحويّ عند كثير منهم لا
تفارقة (٢٧). ومن العلل عندهم العلة القياسية والعلة الجدلية النظرية، و هذه العلل
ليست موجبة عندهم وإنما هي مستنبطة أوضاعاً ومقاييس (٢٨).

ومن أعمدة التفكير النحويّ الأخرى التوجيه والتأويل والتخريج، وقد حظي
التوجيه النحويّ بنصيب موفور في تراثهم، وإنّ السمة الغالبة في توجيهاتهم تستند إلى
دليل من السماع أو القياس، وهذا ما يسميه الأصوليون بـ(التوجيه الاستدلالي)، وقد
يشتمل السماع على كلام العرب الفصيح شعره ونثره، والقرآن الكريم بقراءاته، فضلاً
عن اللهجات العربية المختلفة، وصنيعهم هذا لهدف واحد هو حفظ اللغة من العبث
والفوضى، ووضع أنظمة وضوابط تعصمها من الخطأ، ولكن هذه الضوابط والقوانين
لم تسر على نتاجات اللغة جميعها من شعر ونثر، حتى أنّ هذه الضوابط قد تتقاطع
مع نصوص القرآن الكريم، فلجأ النحاة إلى وجوه من التأويل كالقول بالزيادة والحذف،
والنقد والتأخير، والتضمن والإضمار... وغيرها من الوجوه التي تجعل النصّ اللغويّ
متسقاً مع القاعدة النحوية (٢٩).

لهذا لم يطعنوا فيما وضعوا من قواعد، وبهذا أصبح التأويل عندهم مجالاً
خصباً واسعاً في التماس الأعذار النحوية التي أقرّها النحاة، وقد سمت هذه
الأعذار بالنحو إلى الأفضل (٣٠). وهذا كلّهُ يحصل في التأويل إذا كان العنصر
المراد تأويله ذا أصل قريب أو ظاهر بحيث لا يتطرق الذهن إلى إمكان ردّه إلى
أصلٍ غيره، وإن كان ذا أصل بعيد أو ممتنع لا ينسجم مع أصل ظاهر أو قريب
سُمي الوجه التأويليّ تخريجاً ، ويتضح ممّا تقدم أنّ التوجيه التأويليّ لا يخرج عن
وجهي الردّ أو التخريج (٣١). وأصلها كلّها التوجيه.

يمكننا القول أنّ الخلاف النحويّ يُعدّ معيّناً لا ينضب يرفد التفكير النحويّ، لأنّ
الخلاف لا ينشأ من فراغ بل يستند إلى دليل من السماع أو القياس أو استصحاب
الحال سواء أكان هذا الخلاف بين بصريّ وكوفيّ أم بين البصريين أنفسهم، وقد
وصل أوج درجته في القرنين الثاني والثالث، وقد يقع بين مقتدٍ ومُقتدى به .

ومن مصادر تعقيد اللغة العربية بحسب الأهمية والترتيب القرآن الكريم، فهو
المصدر الأول من مصادر المادة اللغويّة، نزل على النبي محمد (صلى الله عليه
وآله وسلم) منظوماً منجماً بحسب الأحوال، موزعة آياته وسوره على الزمان
والمكان المحددين بمدة النزول، أي مكة والمدينة ثم نلحظ فروقاً مهمة بين
الحالتين في لغته من حيث الألفاظ والتراكيب وأساليب الخطاب في مضامينها
الموجهة إلى الناس هنا وهناك بلا تمييز في جنس ولا ثقافة ولا أعراف ولا نظم
سياسية ولا تقاليد اجتماعية مع شموله بعض الظواهر اللهجيّة (أصواتاً، وألفاظاً،
وتراكيب)؛ لشيوع هذه الظواهر في بيئاتها أو لتنوع أساليب الخطاب؛ لتنوع
المستقبلين له وتنوع محصولهم اللغويّ. وكذلك الحديث النبويّ الشريف فهو ذو
خصوصية؛ لأنّه ملك لصاحبه، وهو مرآة شخصيته وموقعه يرسله في ظرفه

وملابساته، فهو وسيلة مهمة من وسائل التواصل بين النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)،
وقومه على أساس فكرة التواصل بين المرسل والمستقبل .

وما يميّز هذا الحديث أنّ كلماته وأساليبه جاءت مطابقة للحال والغرض الذي
يقصد إرساله أو التعبير عنه أو توصيله إلى الناس بعامتهم أو إلى فئة خاصة أو
طبقيّة منهم، لغرض معين وفي وقت محدد وإن كان مضمونه يمتد إلى الآخرين
وينطبق عليهم بغض النظر عن الزمان والمكان .

أما كلام العرب (نثره وشعره) في مرحلة التقعيد فهو أيضًا لا يخلو من البُعد
الاجتماعي؛ لأنّ الشاعر أو الناثر يصدر عن ذات نفسه تبعًا لثقافته وحياته
الاجتماعيّة، فأتى إلينا الشعر الجاهليّ يحمل لغة الصحراء ووصفها وصورها
وطوابعها، وبرع في تصويرها وتمثيلها حتى لكأننا نراها ماثلة أمام عيوننا نقرأها في
كتاب .

وتأصلت منظومة الشعر الجاهليّ على أديمها، فعرفنا منها القصائد المطولات
وغير المطولات التي وظفها شعراء الجاهلية في الموضوعات المتنوعة، وتضمنت
آراءهم وأفكارهم ومعانيهم التي تداعب أخيلتهم وعواطفهم وعقولهم، وأغراضهم التي
تناولوها، والمقام والمسرح اللغويّ (الاجتماعي) المعين الذي تكلموا فيه، واستمدوه من
بيئتهم، " فكلّ إنسان مهما بلغت درجة لغته من الانضباط والحفاظ على جوهريات أو
ثوابت قواعدها لا بُدّ أن يقع في أدائه الفعليّ للكلام قدر من التنوعات في ترجمة هذه
القواعد عند التوليد منها وتحويلها إلى واقع مكتوب أو مسموع هذا من جهة، ومن جهة
أخرى تفرض الظروف التي تلف الرسالة النثرية أو الشعرية أن يطعم المرسل (الناثر
أو الشاعر) أو يلونها ألوانًا لغوية جديدة، بوصفها أوقع في نفس المُستقبل (السامع)
وأقرب إلى فهمه وموقعه الثقافي والاجتماعي" (٣٢).

والصحراء بمفهومها الدلاليّ أثرت اللغة العربية بفيض من الألفاظ والمفردات التي
وظفها الشعراء في شعرهم، وبخاصة الشعراء الذين كانت صلتهم بالصحراء مباشرة،

وارتباطهم بها قويًا، بأن ولدوا في رحابها، ودرجوا على ظهرها، وتسموا هواءها، وأمضوا سنوات عمرهم ينتقلون في جنباتها، لذا تضمن المعجم العربي ألفاظًا غزيرة أوحّت بها الصحراء ومظاهرها وطبيعة الحياة فيها. والمتتبع للمعجم العربيّ يستطيع أن يُرَجِّع كثيرًا من ألفاظه إلى وحي الصحراء. وتمثل هذه الألفاظ الشعرية معجمًا لغويًا كبيرًا يكوّن في مجمله جانبًا لا يستهان به من مفردات اللغة العربية، من ذلك أسماء الصحراء وصفاتها، ووصف سهولها، وما يتعلق بطبيعتها الساكنة والمتحركة، وهي ألفاظ كثيرة تتصل بالحيوان، والنبات، والسحاب، والمطر، والسيل، فضلًا عن الألفاظ المتعلقة بالحياة، ووسائل العيش والتنقل تبعًا لتغير فصول العام، وما تفرضه طبيعة المجتمع الصحراويّ من حركة ونشاط، وكر وفر في ميدان المعارك والحروب. ومن أنماط التفكير الاجتماعيّ ومظاهره في الدرس اللغويّ عند العرب ما سلكه اللغويون - في جمع لغتهم للدرس والتحليل والتعديد - من مسالك اللغويين الاجتماعيين للكشف عن الحقائق اللغويّة في إطار المجتمع وما ينظمه من ثقافات، وأنماط سلوك تبعًا للبيئة الخاصة أو الحرفة أو الصنعة أو الموقع الاجتماعيّ وهو مسلك يعرف اليوم بـ(البحث الميدانيّ)، ويعني أن يجري البحث على أرض الواقع بالمعيشة والاختلاط بأصحاب المادة المرغوب في جمعها، والنظر فيها، وهو ما فعله علماء العربيّة في مرحلة جمع المادة من مشافهة أهل البوادي، لأنّ الكلام عندهم - في حينها - منظم الخواص الصوتيّة وما يصحبه من صدق الواقع ودفع الحقيقة، ومن الحركات والإشارات الجسميّة، التي تيسر عملية التواصل بين المرسل والمتلقي .

المبحث الرابع/ أنتفاضة القيم التعبيريّة على أنظمة اللغة العربية وقواعدها.

نجد فكرة المنحى الاجتماعيّ حاضرةً لدى اللغويين العرب القدامى، حين جمعوا اللغة من البوادي؛ مميزين بين القبائل المقبول الأخذ منها والمرفوض، ولكن هذه الفكرة لم تأخذ عندهم الصورة العلمية المنهجية الصارمة، المكونة لما يسمى اليوم بـ(اللسانيات الاجتماعية)، وبهذا فإنّ اللغة العربيّة في مرحلة جمعها كانت متنوعة تتوع

أهليها وبيئاتهم وثقافتهم الاجتماعية، فاتخذت لنفسها بُعداً اجتماعياً وموقفاً في الدرس اللغوي الاجتماعي .

إنَّ الأصناف النحوية الموجودة في لغة ما لا تساعد أصحاب هذه اللغة فقط على استقبال العالم أو تصويره بطريقة معينة، بل تسهم أيضاً في تقليص دوائر الاستقبال. فهي تعمل بوصفها غمامة على العين؛ فالمرء يستقبل ما تسمح به لغته، أو ما ربّته عليه تلك اللغة، أو هيأته لاستقباله؛ فلغة المرء تتحكم في نظرتَه إلى العالم؛ لذلك يكون المتكلمون بلغات مختلفة لهم نظرات مختلفة إلى العالم.

وهذا يعني أنَّ اللغة تقدم شاشة أو قمعا للحقيقة (فلتر الحقيقة)؛ فهي تحدد كيف يستقبل المتكلم، وكيف ينظم العالم من حوله، كلاً من العالم الحقيقي والعالم الاجتماعي. وتبعاً لذلك فهي ليست محايدة، بل تذهب في طريق فرض العادات لكلِّ من المظهر والتفكير .

وبسبب قوة تلك العلاقة والارتباط الشديد والتأثير المتبادل بين اللغة والفكر الاجتماعي تنشأ حول الكلمات الدالة على قيم تعبيرية في فكر المجتمع هالات تكبر أو تصغر حسب أهمية تلك القيم في حياة ذلك المجتمع؛ فكلمات مثل: " الاستعمار " أو " الرق " تحيط بها هالات كبيرة جداً في لغات أفريقيا، ولا توجد تلك الهالات في الكلمات المقابلة لها في أي لغة أوروبية. وكلمات مثل: "الثأر " أو " الجهاد " في الثقافة العربية والإسلامية لا يمكن ترجمتها إلى أي لغة أخرى مع قيمتها التعبيرية التي تراكت خلال تاريخ الكلمة الأولى في حياة العرب والكلمة الثانية في تاريخ المسلمين . وكلمات مثل: "دفتر " أو " شدة " في أوراق السوق العراقيّ اليوم، لا يوجد لها سند معجمي، على الرغم من أنشائها واكتسابها دلالة عرفية في المجتمع.

يستفسر أنيس فريخة في سياق دراسته أثر اللغة في سلوك الناس وتكفيرهم عن أسباب كثرة الجرائم في الشرق العربيّ دفاعاً عن العرض والشرف كقتل الأخت والأم والزوجة، ثم يجيب عن ذلك التساؤل بأنّ منشأ ذلك ناجمٌ " عن أثر كلمات لها فعل

السحر: ثأر، شرف، عرض مثلوم، غسل العار بالدم، نخوة... وغيرها من الكلمات التي تتضمن صوراً ذهنية ومُثلاً أخلاقية أو روحية تفرض على الناس سلوكاً معيناً. والغريب في الأمر أحياناً أن هذا الذي يقتل أخته أو زوجته أو أمه قد يكون سيء الأخلاق، ولكنه يفعل ما يفعله متأثراً بسحر هذه الكلمات، ويشعر بدافع يدفعه أن يتصرف كما تملي عليه عبارات اللغة "(٣٣).

وفي الواقع أن مجموع هذه القيم التعبيرية التي تشكل مصدر تأثير اللغة في طرائق التفكير تمثل في الوقت نفسه جزءاً كبيراً من ثقافة المجتمع؛ وهو ما يسميه فوكو " منظومة الحقيقة"، إذ يرى أن الحقيقة ليست خارج القوة، بل إنها جزء من هذا العالم، ينتج بوساطة صيغ متعددة من الإكراه، يؤدي إلى تحولات منتظمة من القوة؛ فكل مجتمع لديه منظومة للحقيقة، ما يشكل سياسته العامة إزاء الحقيقة، وتتضمن هذه المنظومة أنواع الكلام المقبول، والذي يصلح أن يصبح حقيقة، كما تشتمل على الآليات التي تمكن المرء من اختيار المقولات الصائبة وتستبعد الخاطئة، والأدوات التي يعاقب بها كل من يخالف تلك المعايير؛ بمعنى أن مهمة هذه المنظومة إبراز ما يصلح أن يُعيد حقيقة إلى الوجود(٣٤).

وإذا استلهمنا الحقيقة العلمية التي لم تعد تقبل الجدل من أن اللغة كائن حي يتطور متلائماً مع حاجات المجتمع الذي يستعمل تلك اللغة، فإننا سنجد أن أكبر عوائق نضج الفكر العربي الحديث تتمثل في النظر إلى اللغة بوصفها فقهاً تصح عليه الأحكام المطلقة، وينبيري له من ينصبون أنفسهم سدنة اللغة، ليوزعوا معايير الصحة والخطأ والقوة والضعف.

وخير دليلاً على تلمس هذا التطور ما افترض (هدسن) (٣٥) من وجود ثلاثة أنواع مختلفة من المجتمعات هي:

أ-عالم من الخيال تحدده حدود طبيعية لا يمكن تخطيها، وهو انغلاق هذا المجتمع على نفسه، فلا يوفد ولا يستقبل من المجتمعات الأخرى.

ب-عالم واقعيّ غريب، مثل عالم شمالي غربي الأمازون، الذي يبلغ سكانه ١٠,٠٠٠ آلاف نسمة، معظمهم من الهنود الأصليين يُقسّمون على عشرين قبيلة، تُقسّم كلّ قبيلة على خمس عشائر، وكلّ قبيلة تتحدث بلغة مختلفة عن اللغات الأخرى، إذ إنّ القبائل الأخرى لا تفهمها وفي بعض الأحيان تكون اللغة الواحدة ذات أصل لغويّ يختلف عن أصول اللغات الأخرى وإنّ الفرد لا يمكنه أن يتزوج من قبيلته ، وعلى الزوجة أن تتكلم بلغة زوجها .

ج- عالم واقعيّ مألوف : توصل هُسن إلى أنّه ليس هناك سوى قليلٍ ممّا نستطيع أن نقوله عن اللغة في معزل عن السّياق الاجتماعيّ في العالم الأوّل وأنّ هناك كثيرًا ممّا يمكن أن نقوله عن اللغة في علاقتها بالمجتمع في العالمين (الثاني والثالث)، مع التفاوت في الكثرة بين المجتمعين، والنتيجة التي استخلصها هُسن هي: " لو كان علم اللغة العام يتميز من علم اللغة الاجتماعيّ بافتقاره إلى التّطوّر الاجتماعيّ فإنّ علم اللغة العام سيصبح من ناحية موضوعه محدّدًا للغاية، ونستطيع أن نوّكد أنّ دراسة اللغة من دون الرجوع إلى السّياق الاجتماعيّ جهد لا يستحقّ العناء " (٣٦)؛ لأنّ إهمال السّياق الاجتماعيّ قد يؤدي بفروع علم اللغة النظريّ كلّها (الوصفيّ والتاريخيّ...وسواها) إلى القصور؛ لذلك تُعدّ الإنجازات والاكتشافات القيّمة التي قدّمها علم اللغة العام بمعزل عن السّياق الاجتماعيّ قاصرة، وكذلك النظريات اللغويّة التي ظهرت في العقود المنصرمة تبقى تعاني أخطاء فادحة جرّاء الموقف غير الاجتماعيّ الذي اتّخذه المدافعون عنها، ولو أدركنا كم المعلومات الاجتماعية ونوعيتها، والأفكار التي يمكن أن نحتاج إليها بوصفها مهادًا لعلم النحو لتجنبنا التصورات الخاطئة بأنّ اللغات أنظمة محكمة - كاملة من القواعد المغلقة على ذاتها(٣٧).

وإذا كان هذا الأمر مقبولا في القرن الثاني الهجريّ (مدة نشأة النحو العربيّ)، فإنّه لا يمكن أن يكون كذلك في عصرنا بعد أن اتضحت المعايير المهنية للدراسة العلمية، واتضحت الحقائق المتصلة باللغة وطبيعتها وعلاقتها بالمجتمع المتحدّث بها . لكننا

نجد - على الرغم من ذلك كلّهُ - في بعض المؤسسات التي أوكلت إليها مهمة العناية باللغة والقيام بالأبحاث الرصينة ذات الصبغة الجماعية من مثل: المعجمات والمصطلحات العلمية والأعمال الأخرى التي تحتاج إلى عمل تراكمي طويل شيئاً مماثلاً لما كان عند القدماء من القناعة بجمود اللغة، ووجوب الحفاظ عليها كما هي، أو كما قرر لنا بذلك علماء القرن الثاني الهجريّ ؛ ففي أحد قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة تصدّمتنا عبارة : " وقد رأى مجمع اللغة العربية قياسية هذه الصيغة معتمداً على مذهب الأخفش وظاهر مذهب سيبويه " ويعود سبب ذلك إلى النظرة المعيارية التي ظهرت بعد تقعيد القواعد والأحكام اللغوية عند اللغويين العرب الأوائل، التي جعلت من تلك القواعد والأحكام ما لا يجوز الخروج عليها، وقد سلّكوا مسالك شتى في إخضاع المادة اللغوية بعد جمعها لإعمال المبادئ الفلسفية والمنطقية والتعليل والتأويل والافتراض، كما لو كانت لغتهم جامدة لا يصيبها تطوّر ولا تغير، ثم زادوا في ذلك حين قصروا واقع اللغة على زمن معين، ينتهي بمنتصف القرن الثاني الهجريّ فيما يخصّ الحواضر. وتابعهم على ذلك رواد المجامع العلمية العربية .

تتأتى مشكلات فهم اللغة من تجنب الاهتمام بقدرتها على نقل الأفكار، واستعمالها فيما وجدت من أجله من جهة ، ومن جهة أخرى الانغلاق في بوتقة تاريخية محددة دون السماح بخروج اللغة منها، وتوسيع آلياتها للقيام بوظائفها المتجددة .

من هنا انقسم اللغويون المحدثون على فريقين : فريق تكونت لديه القناعة بأنّ لغتهم الرسمية دخلت أرشيف التاريخ ؛ فهي ليست في حالة وهن أو مرض، بل في حالة ميؤوس منها، وليست لغة قابلة للحياة ، فالاهتمام بها يُعدّ تخلفاً وتعلّقاً بأشياء ليست من العصر، ولا تقيد في شيءٍ من السمعة الحسنة لدى المجتمع، ولا الفائدة المرجوة في عمل أو معاش .

أما الفريق الآخر فيؤمن بسياسة الأقفاس التي توضع فيها اللغة تحت شروط المشروعية الأربعة (٣٨):

- ١ - التجميد التاريخي .
 - ٢ - التعليب وجاهزية القوالب .
 - ٣ - الإقفال وعدم السماح بالإضافة .
 - ٤ - المصادقة بالختم من الجهات المخولة .
- فما يتصف بهذه الصفات الأربع فهو سليم وعربيّ ومقبول، وما ينقصه شرط من شروط المشروعية الأربعة. فهو فاسد وغير مقبول . فالتجميد مرتبط بتاريخية النصوص موضع المحاكمة . والتعليب مرده إلى جاهزية القوالب الموضوعية من قبل، التي لا يقبل الاجتهاد فيها. والإقفال يعود سبب وضعه إلى عدم الرغبة في السماح بإضافة شيء إلى اللغة من العناصر أو البنى الصرفية أو الهياكل التركيبية بوصفها لغة كاملة يجب أن تبقى على حالها (بمعنى أن تموت) . أما الختم عليها فيعني الفتوى من جهة مخولة بأنّ ما تجمد تاريخياً في هيكل معلب ومقفّل هو نفسه الأصل القديم، حتى لا توجد نسخ مزورة منه، لا تتمتع بمباركة صاحب الفتوى .
- ومن هنا نجد أنّ العناصر لا تقبل في العربية إلّا إن وجدت لدى الجوهريّ أو ابن منظور أو الفيروز آبادي أو الزبيديّ وغيرهم من المصرح لهم بالختم . كما أنّ التراكيب لا تكون عربية إلّا إن أجازها سيبويه أو الفراء وغيرهما من أصحاب الصلاحية .
- والمشكلة أنّ الفريقين يعرفان حالتها المزرية، لكن أولهما ينظر إليها بوصفها جيفة نتنة، يجب تجاوزها، في حين ينظر إليها الآخر بوصفها طوطماً يجب تقديسه، والحفاظ عليه بهيئته التي لا تمس .
- فيتملك الأول الخجل من استعمالها، ومن الافتخار بها، ويتملك الآخر الخوف عليها، والحذر منها، في أشكالها المتطورة والمتجددة مع استمرار الحياة وتنوع مناحي الفكر .

ونكاد نجد إجماعاً بين المنتمين إلى الفريق الثاني على المبالغة في تحقيق الشرطين الأول والرابع ؛ وتعود أسباب تلك المبالغة إلى بعض العوامل الاجتماعية والأنثروبولوجية المتعلقة بضعف الرغبة في الإبداع، ومن ثم ينحصر استيراد النصوص من المراحل التاريخية السالفة، والحكم على ما يأتي بعدها في ضوء القواعد المستخلصة من النصوص القديمة. كما أصبحت في كثير من الحالات حتى طرائق استخلاص القواعد تتجمد عند مرحلة زمنية، ويُقتصر على ما ورد في مصادر الدرس اللغويّ الأولى؛ وهي بلا شك من مقومات تكوين العقل العربيّ المقلد، أو إذا صحت لنا الاستعارة من المعجم الأنثروبولوجي : (إنشاء طوطم العقل)، وهي الحالة التي يصبح فيها العقل غير قابل للاستعمال، بل يصبح إجلاله متمثلاً في عدم ذكره والخوف منه .

ومن هنا كانت مرجعية الخبر أو النصّ اللغويّ، ونقل الحكم عن شخصية معترف بها، أو مصدر موثوق به أساس العلم والمعرفة، بل هي مقومات السماح للإنسان بالكلام المقبول .

كما أسهمت عوامل أخرى في ترسيخ القناعة الكبيرة بأهمية هذين الشرطين في منح التراخيص لنصوص اللغة ؛ منها (٣٩):

١ - نشوء الازدواجية اللغوية، واتجاه أغلب الناس إلى استعمال المستوى الأدنى في حياتهم اليومية؛ وهذا ما جعل الناس يعتقدون بصلاحية ذلك التاريخيّ فقط، من غير أية أشكال تستجد، أو يبدعها متأخرون من أبناء اللغة، وجعلت الثقة تُعطى فقط إلى أناسٍ من الرعيّل الأول، الذي يعتقد أنّه يمسك زمام ذلك المستوى الأعلى الذي لم يُعدّ الناس يستعملونه مطلقاً في حياتهم العادية، أو لم يعودوا يستعملونه كما ينبغي؛ وهنا يكمن مصدر الخطورة؛ لأنّ ذلك يعني أنّ اللغة لم تُعدّ لغة الرقي والحياة؛ وفي هذا الاتجاه - بلا شك - اعتراف ضمني بموت ذلك المستوى الأعلى.

٢ - تزامن الدراسات اللغوية الأولى مع بدايات دراسة العلوم الدينية، ممّا جعل كثيرًا من طلاب الفقه والحديث والقراءات هم أنفسهم طلاب الدراسات اللغوية، وخلق نوعًا من تأثير دارسي اللغة بما أحيطت به دراسات العلوم الدينية من احتياطات واعتماد على سلاسل الرواية، لكون علوم الدين، لاسيما ما يتعلق منها بالعبادات والمعاملات توقيفية بالدرجة الأولى. أما اللغة فمن شروطها المهمة، كي تبقى على قيد الحياة أن تواكب التغيرات التي تجري في المجتمع المتحدث بها ؛ وهو ما غفل عنه كثير (إن أردنا المجاملة) من علماء اللغة المتأخرين في القرنين الثالث والرابع الهجريّ، وما تلاهما .

أما الشرطان الثاني والثالث فيرتبط وجودهما ببنية العقل التقليديّ المذكور آنفًا من جهة، وعوامل أخرى تتعلق بعجز حقيقيّ أو متخيل عن متابعة كلّ ما يقال بأنّه من قوالب اللغة، حتى وإن كان افتراضيًا أو غير واقعيّ أو مهجور. ويدعم ذلك الشعور بالعجز تصور بأنّ كل ما يقوله الناس منذ القرن الثالث الهجريّ، وفي كلّ حالات الازدواجية اللغوية القديمة والحديثة لا يمت إلى اللغة الفصحى أو الرسمية المقبولة بصلة.

لذا كان لزامًا على كلّ متتبع ودارس لنصوص اللغة أن يحرص على الاهتمام بنصوص المرحلة اللغوية المعترف بها ، وألا يلقي بالًا لأي تطورات تجذّ في حياة اللغة، أو تعبيرات شعبية تستعمل حتى في تلك المرحلة الذهبية .

المبحث الخامس/ اللغة العربية اليوم (الواقع، المقترح، الإجراء).

ما الذي حدث اليوم للعربية الفصحى فيما يخصّ التعبير عن الفكر الحديث بعد كلّ ذلك المخاض الذي استمر أكثر من اثني عشر قرناً ؟ يمكننا - في الواقع - أن نصفها بإجمال في العصر الحديث بالخصائص الآتية :

١ - تقلص عدد المتحدثين بها، المتمكنين والقراء المدركين بنسب كبيرة جدًا في الأقطار العربية كافة .

٢ - فقدت الطبع بنحوٍ كامل، وربما تكون هذه إحدى خصائصها التي اكتسبتها منذ مدة طويلة .

٣ - تحولت لغة الحديث بها إلى لغة وسطى، لا تراعي الالتزام بعناصرها المعجمية أو قواعدها التركيبية .

٤ - أصبحت مرجعية الأمثال والأقوال المأثورة فيها جامدة الدلالة، لا تعتمد على عناصر إحياء مرنة .

لقد راجت أفكار منذ ما يسمى عصر النهضة في البلاد العربية بأن أي محاولة لإصلاح أوضاع اللغة العربية، سواء في دروس القواعد في مراحل التعليم العام أو في الكتابة وإصلاح مشكلاتها الجوهرية، تُعدُّ إضعافاً للغة القرآن، وخيانة للغة الفصحى، واتسعت رقعة الاتهامات الموجهة لأي محاولة لتبسيط اللغة وإبعاد الوحشي عنها، والتساهل مع ما ينطقه الناس، ممّا ليس محلّيّاً صرفاً، أو نشازاً لا تقبله أبنية العربية بأنّها من محاولات الدعوة إلى العامية وإبعاد الفصحى . وأصبحت القضية سجّالاً بين مؤيِّدٍ لمسيرة طبيعة اللغة والحياة، ومعارضٍ يصمّ أذنيه عن كلّ ما يقال من منطقية المواءمة وضرورة التجديد، ويصر على التمسك بالقديم بلفظه ومعاييره .

ولا يمكن أن نصل إلى تغيير ذلك الوضع إلّا إذا فكّت هذه العقدة، واعترف التقليديّ بحق العربية المعاصرة في الحياة، كما اعترف المجدد بضرورة وجود ضوابط تحكم اللغة الرسمية خلافاً للغة الحديث .

أما الادعاء بأنّ أي تغيير في معايير اللغة، وقبول ما يستجد من تطورات يضعف القدرة على قراءة القرآن، فليس صحيحاً؛ لأنّ هناك أولاً: تغييرات تركيبية قد جدّت على مستوى اللغة القرآنية، ولم تبعد أصحاب اللغة عن فهمه. وثانياً: أنّه قد جرت تعديلات في نظام الكتابة العربية المكتوب بها المصحف القديم، ثم جرت تعديلات أخرى على المصحف العثمانيّ، مثل: إدخال الألف وطرائق كتابة الهمزة، ولم يجعل ذلك القرآن صعب القراءة .

ولا يبتكر المرء جديدًا إذا قال: إنّ المخرج من هذه الدائرة لإنقاذ اللغة يتطلب عملاً جماعياً كبيراً ذا شقين، هما :

الشق الأول : يتعلق بالحاجة إلى غربة كلّ الجهود اللغوية التراثية في مؤسسات غير متهرئة، وبروح العصر، وميزانيات كبيرة، وقوة دفع قومية .

فإذا تقبل المجتمع فكرة تكوين اللغة القومية القادرة، ووعى أهمية قوة اللغة الوطنية التي تشكل أهم روافد الهوية، تضاءلت بكلّ تأكيد مشاعر الاستلاب واللامبالاة إزاء عجز اللغة. بل وفي ذلك الحين قد تبدأ لدى الفرد مشاعر الخجل من الأخطاء الكبيرة في لغته القومية، وهي المشاعر المقصورة حالياً على الخطأ في لغة أجنبية، في حين نرى في المقابل تباهاً ممن تعترّيهم مشاعر الاستلاب بأنهم لا يحسنون لغتهم القومية، ولا يهتمهم التعامل مع قواعدها أو استعمال مفرداتها في مكانها المناسب .

كما يمكن أن يصاحب نمو الوعي القوميّ اهتماماً بتوحيد المصطلحات العلمية في البلدان العربية المختلفة، وسعيًا إلى تقارب في رصيد اللغة المستعملة في كلّ قطر مع الأرصدة المعاصرة المنتشرة في الأقطار الأخرى، بل وصناعة معجمات تستوعب تلك الأرصدة اللغوية، وهو ما تقتقر إليه المكتبة العربية الحديثة . فضعف انتشار الدوال اللغوية يصاحبه غالباً وجود رموز مختلفة في كلّ منطقة تكون لها خصوصية ثقافية أو اقتصادية أو جغرافية، بل وتزداد العزلة في بعض الأقاليم ذات الطبيعة الاجتماعية المنغلقة .

وفي ذلك كله خلافاً لحالات انعدام الرموز، على الرغم من الاستعمال الواسع للشيء الذي يقابل وجوده المحسوس فراغ لغويّ، قد تملؤه خانات مفردات أجنبية أو عبارات فضفاضة تشترك فيها الحركات المصاحبة بألفاظ الإشارة أو عبارات الصلة والوصف الذي لا يستغني عن بيئة صنع العبارة عند نقله تسجيلاً أو كتابةً، أو وجود لفظٍ واحدٍ لأكثر من مسمى، من غير أن يميزها المتلقي سوى بالشرح الطويل. وهذا كلّهُ يهيئ لمثل ذلك الوضع الذي سبقت الإشارة إليه من الإحساس بضعف اللغة

العربية، وعدم مواكبتها لحاجة الإنسان المعاصر، أو أنّ اللغات الحيّة الأخرى هي الوسيلة الوحيدة لتلقي العلوم الحديثة، وأيضًا لوصف الأشياء وصفًا دقيقًا .

الشق الآخر : اعتماد القياس في تنمية اللغة العربية، على غرار القياس الاجتهاديّ الذي دعا إليه صلاح الدين الزعبلويّ (٢٠٠١م)، وفضل أن يترك الأمر إلى مجمع علميّ للغة العربية، يضم علماء اللغة من الشرق العربيّ - على حدّ عبارته (٤٠) - ؛ لأنّ كلّ جديد ينشأ في لغة ما نشأة تلقائية عفوية، لا بدّ لأحد اللغويين في توجيهه أو في منعه أو قبوله، فقد ينشأ هذا الجديد من فرد في مجتمع، وتكون نشأته هذه بإحدى وسائل النمو اللغويّ، فيتعلمه الناس ويستعملونه ، ثم ينال الاحترام ويدخل متن اللغة .

وعلى الرغم من وجود المجامع اللغوية في عددٍ من الأقطار العربية، هدفها النهوض باللغة العربية وتنميتها، ووضع المجمع العلميّ للغة العربية في القاهرة ثلاث دعائم للقياس اللغويّ، من أجل حلّ مشكلات المصطلح الوافد أو المولد على وفق أصول العربية، لم تكن هناك توحيد للرؤى في إقرار الألفاظ الجديدة بين المجامع اللغوية في البلاد الأخرى، إذ إنّ الناس في البلاد العربية لم يكونوا على مستوى واحد من الثقافة الأدبية، وليست أذواقهم على مرتبة واحد من السلامة اللغوية؛ لذا اضطربت قرارات المجامع اللغوية في البلاد كلّها، حتى في المجمع العلميّ للغة العربية في القاهرة. وهذه الدعائم هي (٤١):

١- أقوال العلماء القدامى بصدد الظاهرة اللغوية، فكلما وجد المجمع منفذًا ولو ضعيفًا استغله، سواء كان قليلًا أم نادرًا .

٢- إعادة الاستقراء، وذلك بإحصاء الأمثلة المروية لهذه الظاهرة من المعجمات المطوّلة، وعدم الاعتماد على إحصاء المتقدمين؛ لأنّ استقراءهم كان ناقصًا في كثير من الأحيان، لذا أجاز الدكتور مصطفى جواد القياس في تنمية اللغة، ونعى على المنكرين بقوله: "فالكاتب له حقّ التصريح في الاستناد إلى السماع والقياس، وحد

الكلام المسموع لنا - أهل هذا العصر - أن نجده في كتب اللغة والأدب، ويبقى لنا القياس، وهو بابٌ واسعٌ، كثيرُ النفع للعربية والعرب، ومن أثبت أنه عالمٌ بالقياس لكلام العرب جاز له أبداع تعابير جديدة، واختراع تراكيب جميلة " (٤٢).

٣- موقف جمهور أبناء العرب في العصر الحديث من هذه الظاهرة، فالمجمع يحاول جاهداً أن لا يصدم الناس في حسم اللغويّ، فإذا وجدهم يأنسون إلى صيغة أو كلمة في صيغة قديمة ساعد المجمع على إقرارها، إذ إنَّ من مظاهر موقف المتكلم من الاستعمال اللغويّ أن يراعي معايير اجتماعية محددة يطابقها في الاستعمال، وقيس في كلامه عليها، ومن ثم يصوغ نشاطه بصيغة الصوغ القياسي، أو ما يسمونه (ANALOGIC CREATION)، وتلك ظاهرة تبدأ عند الفرد منذ طفولته، وتبقى ما دام الفرد يستعمل من الصيغ ما لم يرد على لسانه من قبل، إذ " لا يستطيع المرء أن يستخدم اللغة دون الرجوع إلى صيغ و تراكيب لم تصل إلينا كاملة ولا مباشرة، وليس كلُّ كلامٍ إعادة لكلمات سابقة فقط، بل هو في الوقت نفسه إنشاءٌ لنطقٍ جديد، لأنه لا يمكن لموقفٍ من المواقف، أو دافع من الدوافع إلى الاتصال أن يكون كالموقف أو الدافع السابق في كلِّ تفاصيله، ومن هنا نجد المرء موكولاً لا إلى ذاكرته اللغوية فحسب، بل إلى قدرته اللغوية على الإنشاء كذلك " (٤٣).

وفي ذلك تعبير عن رغبة اللغويين العرب القدامى، اللذين " لم يريدوا اللغة جموداً، وإنما أرادوا المحافظة عليها؛ لاعتزازهم الكبير باللغة، التي نزل بها القرآن الكريم، فهم لم يحجروا علينا التطور الموجه، مع الرقابة التامة لسلامة اللغة " (٤٤).

تباينت آراء الباحثين المحدثين في قبول الجديد على وفق الأقيسة العربية؛ فمنهم من رفضه وضيق دائرة الأخذ به، ومنهم من أباحه وتوسع به .

فمن اللذين وقفوا موقف الرافض للقياس، وأنكروا عدداً من الألفاظ التي قاسها أهل هذا العصر الشيخ إبراهيم اليازجي (١٩٠٦م)، فقد قدم السماع على القياس، إذ كان يطمح أن يعود أبناء العربية والمعنيون بها إلى أساليب الفصحاء المشرفة، الخالية من

شوائب العجمة واللكنة والركاكة، لذا نجده قد عزف عن الأخذ بالقياس أو المجاز أو التوسعة في الدلالة لهذا المقصد النبيل (٤٥)، ومن الألفاظ الموافقة للاقسية العربية، التي ردّها اليازجيّ ولم يعتمدها، تخطّنته جمع (النادي) على (النوادي) وهو القياس، إذ قال : "ويقولون قد شاع هذا الخبر في النوادي، يريدون جمع النادي، وهو مع كونه القياس، غير مستعمل، وإنما يقال في جمعه (الأندية)، وهو في الأصل جمع (ندي) بمعنى النادي، استغنوا به عن جمع (النادي)، كما استغنوا بالأحاديث الذي هو جمع (الأحدثه) عن جمع الحديث" (٤٦).

كذلك خطئ تعدية الفعل (أحاط) في قولهم : (أحاطته علماً بالأمر)، أي أنهيته إليه، أو أعلمته به، ولم يستعمل هذا الفعل إلّا لازماً، كقولهم: " وأحطت به علماً، ولم يسمع غير ذلك" (٤٧)، وفات اليازجيّ مجيء الفعل (أحاط) لازماً ومتعدياً، جاء في قول الإمام علي(٥): " ألبسكم الرياش وأحاطكم بالإحصاء..." (٤٨) وذليها شارح النهج محمد عبده بقوله : "أي جعل إحصاء أعمالكم والعلم بها عملاً كالسور لا تنفذون منه، ولا تتعدونه، ولا تشذون عنه شاذة" (٤٩).

ولم يغفل أستاذنا الدكتور نعمة رحيم العزاويّ (طيب الله ثراه)، حين غفلت المجامع اللغوية عن إيجاد حلول جدية للمشكلة؛ فانبرى بفكر لغويّ ثاقب، بوضع أربعة معايير للأخذ بما هو جديد قياساً، وهي (٥٠):

المعيار الأول : قبول ما له وجه من القياس، وله مقابل خفي من الفصح .

من أمثلة ذلك ما خطأه اللغويون من قول : (قرأت تواشيح جميلة)، مصوبين إياه بقولهم: (قرأت توشیحات جميلة)، والسبب في ذلك أنّ القاعدة الصرفية تقول : كلّ خماسي لم يسمع له عن العرب جمع تكسير يجمع جمعاً مؤنثاً سالماً، مثل :سرادق سرادقات، وتوشیح توشیحات. والتوشیح نوعٌ من الشعر استحدثه الأندلسيون، و له أسماط و أغصان و أعاريض مختلفة، وأكثر ما ينتهي عندهم إلى سبعة أبيات (٥١). ولكن يمكن قبوله على وفق هذا المعيار، إذا حُمِلَ (تواشيح) على (فعاليل)؛ لأنّ

(توشيح) خماسي، وحرفه الرابع زائد(ياء)، فأنَّها تجمع على وزن (فعاليل)، مع إبقاء يائه في الأغلب، مثل: "قنديل و قناديل" (٥٢)، و"توشيح و تواشيح".
المعيار الثاني: قبول ما له وجهٌ من القياس، وليس في العربية ما يقابله أو يعبر عنه .

من أمثلة ذلك لفظة: (الدَّرَاجَة)، وهي اسم الآلة، وتعني العجلة التي يدرج عليها الصبي أول مشيه، و(الدَّرَاجَة) الدبابة، و(الدراجة) مركبة من حديد ذات عجلتين، تسيرُ بتحرك القدمين أو بالوقود، وهي محدثةٌ (٥٣) ، علماً أنَّ (الدَّرَاج) و(الدَّرَاجَة) بضم الدال والتشديد ضربٌ من الطير، ذكرًا كان أو أنثى (٥٤).

و(الدَّرَاجَة) اسمٌ مشتقٌ(محدث)، و لا بأس الأخذ به؛ لموافقة القياس؛ لأنَّه اسمٌ لآلة مشتقٌ من الفعل المتعدي(درج) على وزن (فَعَّالة) مثل: كسَّارة و ثَلَّاجَة و خرامة .

المعيار الثالث: رفض ما له وجهٌ من القياس و ليس للعربية حاجة إليه .

ومن أمثلة ذلك قولهم: (انتظرتك بفارغ الصبر)، وهو تعبيرٌ خاطئ على الرغم من قياسيته، والصواب: (انتظرتك بصبرٍ نافذٍ)، لأنَّ التركيب الأول ليس عربيًّا، بل تركيبٌ تركي، ما زال يدور على ألسنتنا منذ العهد العثماني، أما قوله تعالى: ﴿قَالُوا أَفَرَّغْنَا عَلَيْنا صَبْرًا﴾ البقرة/١٥، فمعناه: انزل علينا صبرًا، أو حُبب في نفوسنا الصبر، وهو استعمالٌ مجازيٌّ . ولم يرد هذا التركيب في المعجمات القديمة أو الحديثة ، وإنما جاء في المعجم الوسيط: " الفارغ :الخالي. ويقال: إِنْاءٌ فارغٌ، وقلبٌ فارغٌ، و في التنزيل: ﴿وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أَمِّ مُوسَى فَارغًا﴾ خاليًا من الصبر والعقل" (٥٥).

والجدير بالذكر أننا لو قدمنا الصبر في التركيب المتقدم وقلنا: انتظرتك بصبرٍ فارغ، سيبقى التركيب خاليًا من الدلالة الحقيقية؛ لأنَّ (الصبر) ليس فيه معنى الوعاء كي يكون فارغًا، كما هو في الإناء أو القول أو القلب، لذلك كان من الأفضل وصف

الصبر بـ(نافذ) بدلاً من فارغ، لا سيما أنَّ معنى (نافذ) : فإن و ذاهب . وهو معنى يلائم الصبر، فلا حاجة بنا إلى التركيب التركي المذكور آنفاً .

المعيار الرابع : رفض ما ليس له وجه من القياس؛ لأنه خطأ .

ومن أمثلة ذلك قول المعاصرين : (هؤلاء شبيبة مجاهدون) ، والصواب : (هؤلاء شباب أو شبان مجاهدون) ؛ لأنَّ (الشبيبة) مصدر . تقول شبَّ الغلام يشبُّ شاباً وشبيبةً، أي صار فتياً، وهو لا يعني جمع شاب أبداً. و(الشبيبة) أيضاً اسمٌ خلاف الشيب .

والغريب أننا نجد في المعجم الوسيط (الشبيبة) بمعنى (الشباب)، ولا نعلم هل يقصد به جمع (شاب)، أو يقصد به معنى (الشباب)، وهو الفتاء الذي يناسب (الشبيبة) كما جاء ذلك في القاموس المحيط (٥٦).

وما لم تعتمد مؤسسات إنتاج الفكر اللغوي والمجامع العلمية للغة العربية على القياس في تنمية اللغة العربية، وإصلاح الخلل في العلاقة مع الألفاظ الأجنبية، والألفاظ المولدة اجتماعياً، فستبقى تلك العلاقة تشطح بالفكر اللغوي العربي بعيداً عن المنطق السليم وعن بناء التنمية اللغوية المنشودة؛ لأنَّ التوسع في القياس يفتح آفاق رحبة أمام التعريب والاشتقاق والنحت لاستيعاب الوافد والمولد من الألفاظ والتراكيب، وبذلك يصبح الفكر اللغوي العربي مستوعباً للتقدم الحضاري .

والحمد لله رب العالمين

هوامش البحث:

١- انظر : J. B. Carroll: Language thought and reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, Mass. : MIT Press , 1956, pp. 212-214.

الخصائص، أبو الفتوح ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٥٢م، ٤١/١-٤٢ .

-٢

٣- الخصائص، ٤٠/٢ .

أسس التفكير اللغوي عند العرب (الواقع، المقترح، الإجراء) دراسة نقدية في ضوء علم
اللسانيات الاجتماعية..... د.نعمة دهش فرحان الطائي

- ٤- سفر التكوين الإصحاح الثاني، الآيتان/١٩-٢٠ .
- ٥- الخصائص، ١/٤٤
- ٦- نفسه، ١/٤٦-٤٧
- ٧- نفسه، ١/٤٧
- ٨- نفسه، ١/٤٨ .
- معاني القرآن للأخفش (أبو الحسن سعيد بن مسعدة ت ٢١٥هـ) تحقيق فائز فارس، المطبعة العصرية،
٩- الكويت، ١٩٨١م، ١/٥٦ .
- ١٠- ديوان طرفة بن العبد، تحقيق وتقديم: المحامي فوزي عطوي، الشركة اللبنانية، بيروت، لبنان،
١٩٦٩م، ص/١٣٢ .
- ١١- ينظر: علم اللغة الحديث، د.محمد حسن عبد العزيز، مكتبة الآداب- القاهرة، ط١، ٢٠١١م، ص/١٣.
- ١٢- ينظر: اللغة والمجتمع، د.علي عبد الواحد وافي، ص/١١ .
- ١٣- ينظر: علم اللغة الاجتماعي-المدخل-، د.كمال محمد بشر، دار غريب للطباعة والنشر، (ب.ت)،
ص/٢٠
- ١٤- الأعراف أو "نحو اللسانيات الاجتماعية في العربية" د.نهاد الموسى /١٢، بحث منشور في المجلة العربية
للدراستات اللغوية، المجلد الرابع، العدد الأول (ذي القعدة، ١٤٠٥هـ) .
- ١٥- عنف اللغة، جان جاك لوسركل، ترجمة وتقديم: محمد بدوي؛ مراجعة: سعد مصلوخ، لسانيات و معاجم)
بيروت المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٥م (، ص/١١٨
- ١٦- ينظر نفسه، ص/٧٣-٧٥.
- ١٧- ينظر: فقه اللغة وعنف اللغة والإعلام في المنطقة العربية، بحث منشور في سلسلة كتب المستقبل العربي،
بعنوان: اللسان العربي وإشكالية التلقي، ط١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٧م، ص/٣١ .
- ١٨- عنف اللغة، جان جاك لوسركل، ص/٧٧ .
- ١٩- نفسه، ص/٤٢ .
- ٢٠- نفسه .
- ٢١- ينظر علم اللغة الاجتماعي، د.هادي نحر، الجامعة المستنصرية، ط١، ١٩٨٨م، ص/١٧٤ .
- ٢٢- اللغة العربية بين الموضوع و الأداة، د.أحمد مختار عمر، مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث، ص/١٤٣
- ٢٣- لمع الأدلة في أصول النحو: ابن الأنباري .

أسس التفكير اللغويّ عند العرب (الواقع، المقترح، الإجراء) دراسة نقدية في ضوء علم اللسانيات الاجتماعية..... د.نعمة دهش فرحان الطائي

- ٢٤- ينظر: أصول التفكير النحوي: الدكتور علي أبو المكارم، منشورات الجامعة الليبية، ١٣٩٣هـ = ١٩٧٣م، ص/ ٣-٤ .
- ٢٥- نفسه، ص/ ٦ .
- ٢٦- ينظر: أصول النحو العربي: الدكتور محمد خير الحلواني، الطبعة الأولى، مطبعة الشرق (حلب)، ١٩٧٩م، ص/ ١٧١-١٧٢ .
- ٢٧- علل النحو. ابن الوراق أبو الحسن محمد بن عبد الله (٣٨١هـ)، تحقيق ودراسة: د. محمود جاسم الدرويش، ص/ ٦٧ .
- ٢٨- ينظر: الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (٣٣٧هـ) دار النفائس، بيروت، ١٩٧٩م، ص/ ٦٤ .
- ٢٩- ينظر: الأصول دراسة ابتسيميولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو وفقه اللغة: الدكتور تمام حسان، الطبعة الأولى، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ١٩٨٨م. ١٣٩ .
- ٣٠- ينظر: التأويل النحوي في القرآن الكريم: الدكتور عبد الفتاح أحمد الحموز ، الطبعة الأولى ، مكتبة الرشد ، الرياض ، ١٤٠٤هـ = ١٩٨٤م ١/ ٢١-٢٢ ، والعدول في العربية: عبد العزيز عبد الله محمد: ٢٠٣، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب ، جامعة الموصل ، ١٤٢٠هـ = ٢٠٠٠م .
- ٣١- الأصول، د.تمام حسان، ص/ ٢٣٢ .
- ٣٢- علم اللغة الاجتماعيّ، د.كمال محمد بشر، ص/ ٨٢ .
- ٣٣- في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، أنيس فريجة ، بيروت، دار النهار للنشر، ١٩٦٦، ص/ ٢٠ .
- ٣٤- انظر : M. Foucault : Power / Knowledge. Brighton (England) : Harvester, 1980, p. 131
- ٣٥- ينظر: علم اللغة الاجتماعيّ، د.هدسن ، ترجمة: د.محمود عياد ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط٢ ، ١٩٩٩م. ص/ ٤٢ .
- ٣٦- نفسه .
- ٣٧- نفسه، ص/ ٤٣ .
- ٣٨- دور اللغة العربية المعاصرة في الفكر العربيّ الحديث، أ.د فالح شبيب العجميّ، جامعة الملك سعود/الرياض، ص/ ٥ .
- ٣٩- نفسه، ص/ ٨ .
- ٤٠- أخطاؤنا في الصحف والدواوين، صلاح الدين الزعبلويّ، ص/ ١٥ .

أسس التفكير اللغويّ عند العرب (الواقع، المقترح، الإجراء) دراسة نقدية في ضوء علم اللسانيات الاجتماعية..... د.نعمة دهش فرحان الطائي

- ٤١- ينظر: من أسرار اللغة، د.إبراهيم أنبس، ص/٢٨ وما بعدها .
- ٤٢- شكلان للغة العربية وحلّها، د.مصطفى جواد، بحث منشور في مجلة المعلم الجديد، مجلد/٥، ١٩٤٠م، ص/١٠٥ .
- ٤٣- المعيارية والوصفية ، د. تمام حسان ،أنجلو المصرية، ١٩٥٨م، ص/٣١ .
- ٤٤- طرائق تنمية ألفاظ اللغة، د.إبراهيم أنيس، مطبعة النهضة الجديدة، القاهرة، ص/١٢ .
- ٤٥- ينظر: لغة الجرائد، إبراهيم اليازجيّ، ص/١١ .
- ٤٦- نفسه، ص/٣٧ .
- ٤٧- نفسه، ص/٣٤-٣٥ .
- ٤٨- نخب البلاغة، خطبة/١٦ .
- ٤٩- نخب البلاغة، النسخة المذيلة بشرح محمد عبده،(نقلًا عما قاله محمد علي النجار - اللغويات ،مجلة الأزهر، مجلد/١٦، ج١/٤١ .
- ٥٠- الموقف من الجديد اللغويّ وما له جذور في العربية، د.نعمة رحيم العزاويّ، بحث منشور في مجلة الضاد، ٢٠١٢/٢ .
- ٥١- ينظر: القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي(ت/٧٢٩-٨١٧هـ)، ص/١١٤٦- مادة (ج ب هـ) ،إعداد وتقديم:محمد عبد الرحمن المرعشيّ ،دار أحياء التراث العربيّ ،بيروت- لبنان ط٢، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م)، ص/١٠٣٣.مادة (و ش ح) .
- ٥٢- ينظر: التطبيق الصرقيّ، د.عبده الراجحيّ ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨٤م، ص/١٢٥ .
- ٥٣- ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الجزء الأول، الطبعة الثانية، دار الأمواج، بيروت، ١٩٨٧م ، ص/٢٧٨ .
- ٥٤- ينظر: مختار الصحاح / أبو بكر الرازي - دار الرسالة - الكويت ،ص/٢٠٢ .
- ٥٥- المعجم الوسيط، ص/٦٨٤ .
- ٥٦- ينظر: القاموس المحيط ، ص/١٠٥، مادة (شاب).

المصادر والمراجع

١. أخطاؤنا في الصحف والدواوين، صلاح الدين الزعبلويّ .
٢. أصول النحو العربيّ: الدكتور محمد خير الحلوانيّ، الطبعة الأولى، مطبعة الشرق (حلب)، ١٩٧٩ م .
٣. الأصول دراسة ابتسيمولوجية للفكر اللغويّ عند العرب، النحو وفقه اللغة: د. تمام حسان، الطبعة الأولى، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٨ م .
٤. الأعراف أو " نحو اللسانيات الاجتماعية في العربية " د.نهاد الموسى، بحث منشور في المجلة العربيّة للدراسات اللغويّة، المجلد الرابع - العدد الأول (ذي القعدة ١٤٠٥هـ، .
٥. الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجيّ (٣٣٧هـ) دار النفائس، بيروت، ١٩٧٩ م .
٦. التأويل النحوي في القرآن الكريم: الدكتور عبد الفتاح أحمد الحموز، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤ م .
٧. التأويل النحويّ في القرآن الكريم: الدكتور عبد الفتاح أحمد الحموز، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤ م .
٨. التطبيق الصرفيّ، د.عبد الرّاجحيّ، دار النهضة العربيّة، بيروت، ١٩٨٤ م .
٩. الخصائص، أبو الفتح ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ١٩٥٢ م .

١٠. دور اللغة العربية المعاصرة في الفكر العربيّ الحديث، أ.د فالح شبيب العجمي،
جامعة الملك سعود، الرياض .
١١. ديوان طَرْفَة بن العبد، تحقيق وتقديم: المحامي فوزي عطوي، الشركة اللبنانية،
بيروت، لبنان، ١٩٦٩ م .
١٢. شكلان للغة العربية وحلّها، د.مصطفى جواد، بحث منشور في مجلة المعلم الجديد،
المجلد الخامس، ١٩٤٠ م .
١٣. طرائق تنمية ألفاظ اللغة، د.إبراهيم أنيس، مطبعة النهضة الجديدة، القاهرة .
١٤. العدول في العربية: عبد العزيز عبد الله محمد: ٢٠٣، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب،
جامعة الموصل، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠ م .
١٥. علل النحو، ابن الوراق أبو الحسن محمد بن عبد الله (٣٨١هـ)، تحقيق ودراسة: د.
محمود جاسم الدرويش .
١٦. علم اللغة الاجتماعيّ عند العرب ، هادي نهر ، الجامعة المستنصرية ، ط١،
١٩٨٨م.
١٧. علم اللغة الاجتماعي، د.هدسن، ترجمة: د.محمود عياد، تقديم: عبد الأمير الأعسم
عالم الكتب، القاهرة ، ط٢، ١٩٩٠م.
١٨. علم اللغة الاجتماعي-المدخل - ، د.كمال محمد بشر ،دار غريب للطباعة والنشر،
(ب.ت).
١٩. علم اللغة الحديث، د. محمد حسن عبد العزيز، مكتبة الآداب- القاهرة، ط١،
٢٠١١ م .
٢٠. علم اللغة الحديث، د.محمد حسن عبد العزيز، مكتبة الآداب- القاهرة، ط١، ٢٠١١م
٢١. عنف اللغة، جان جاك لوسركل، ترجمة وتقديم: محمد بدوي؛ مراجعة: سعد مصلوخ،
لسانيات و معاجم (بيروت المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٥م) .

٢٢. فقه اللغة وعنف اللغة والإعلام في المنطقة العربية، بحث منشور في سلسلة كتب المستقبل العربيّ، بعنوان: اللسان العربيّ وإشكالية التلقي، ط١، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٧م
٢٣. في اللغة العربية وبعض مشكلاتها، أنيس فريحة، بيروت، دار النهار للنشر، ١٩٦٦.
٢٤. القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي (ت/٧٢٩-٨١٧هـ)، إعداد وتقديم: محمد عبد الرحمن المرعشيّ، دار أحياء التراث العربيّ، بيروت- لبنان ط٢، (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م).
٢٥. لغة الجرائد، إبراهيم اليازجيّ .
٢٦. اللغة العربية بين الموضوع و الأداة، د.أحمد مختار عمر، مجلة فصول، المجلد الرابع، العدد الثالث .
٢٧. اللغة العربية بين الموضوع والأداة ، د.أحمد مختار عمر، مجلة فصول ، المجلد الرابع، العدد الثالث .
٢٨. اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة (١٩٧١) .
٢٩. اللغويات، مجلة الأزهر، بحث: محمد علي النجار، المجلد السادس عشر، الجزء الأول
٣٠. لمع الأدلة في أصول النحو، لأبي البركات عبد الرحمن كمال الدين بن محمد الأنباري (ت٥٧٧هـ) تحقيق سعيد الأفغانيّ، دار الفكر- بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٧١ م.
٣١. مختار الصحاح ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازيّ (٦٦٦هـ)، تحقيق وضبط: حمزة فتح الله (ت ١٣٣٦ هـ) دار البصائر، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٧م.
٣٢. معاني القرآن للأخفش (أبو الحسن سعيد بن مسعدة ت٢١٥هـ)، تحقيق فائز فارس، المطبعة العصرية، الكويت، ١٩٨١ م .

٣٣. المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية، إبراهيم مصطفى وآخرون، إشراف: عبد السلام

محمد هارون، المكتبة العلمية، طهران، ب.ت .

٣٤. المعيارية والوصفية، د. تمام حسان، أنجلو المصرية، ١٩٥٨ م .

٣٥. من أسرار اللغة، د. إبراهيم أنبس، الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٥٨ م .

٣٦. الموقف من الجديد اللغويّ وما له جذور في العربية، د.نعمة رحيم العزاويّ، بحث
منشور في مجلة الضاد، العدد الثاني .

٣٧. نهج البلاغة للإمام علي بن أبي طالب (ع)، ضبط نصّه: د.صبحي الصالح، دار

الحديث للطباعة والنشر، قم، ط٣، (١٤٢٦ق-١٣٨٤ش) .

المصادر الأجنبية

1- J. B. Carroll: Language thought and reality. Selected Writings
of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, Mass. : MIT Press , 1956 .

2- M. Foucault : Power / Knowledge. Brighton (England) :
Harvester, 1980 .

Abstract

The researchers Collect that thinking and human language are inseparable, since we cannot imagine an idea in isolation from the terms that imagined ,and since language background of any human language does not depend on the mechanism of reproduction of spoken ideas, but its forming ideas. ideas formation are not independent process, but a part of language rules, which differ by a little or a lot from the rules of another language, we look to the world and watch, to form impressions arise in our minds; This means that the primary role in the order of these impressions have language systems established in our minds.

It looks fair in the heritage language Arab veterans that they may Hasten at a distance of development reached by language lesson to talk in many parts, and perhaps most of what socialiesers care about today, and they reached in their language studies, we find Arab linguists reached it, making a kind of lead, which careful Researcher can diagnosis and clarifying the givens of theoretical and applied, including a solid foundation and positive to the greatest degree in those half-linguists.

Today, the problems of language understanding come from avoiding the attention of its ability to transfer ideas, and use it for the purpose that it found for from one hand, from the other hand, isolationism in the crucible of specific historical, without allowing the language to exit from them, and the expansion of mechanisms to carry out its functions renewable. From here modern linguists have split two teams: Team has formed the conviction that their language has entered the official archives of history, while the other team believe in cages policy that placed language under the terms of legitimacy.

Hence the importance of this research, which the researcher tried to handling the linguistic reality in the light of proposals and actions, which Modern researchers and scholars tried to maintain the assets of Arabic language with the ability to develop, and then keep up with the progress of civilization, and created by the delegations of words and structures were foreign, or generated by the social life of words and structures needed. according to five sections, namely:

The first topic / Arab Thought and issue (the emergence of language).

The second topic / language and usage in Arab world.

The third topic / social oriented in sources of Arabic language.

The fourth topic / uprising of values expressive systems on Arabic language and its rules.

The fifth Section / Arabic today (reality, proposal, procedure)

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

مشكلة البحث: -

نواجه اليوم تحولات سريعة ومضطردة في مختلف ميادين المعرفة العلمية والاجتماعية وعلى وجه التحديد التغيير الحاصل في مختلف المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها، إلا أن المشكلة الأكبر والأهم هو الفجوة الحاصلة بين الخبرات المعرفية والإمكانيات التي يتم فيها إعداد الطالب الجامعي وبين التغييرات التكنولوجية التقنية الحاصلة في العالم بل وعلى صعيد المجتمع نفسه والتي سيكون الطالب احد عناصر التفاعل والبناء المستقبلي. (٨: ص ١١)

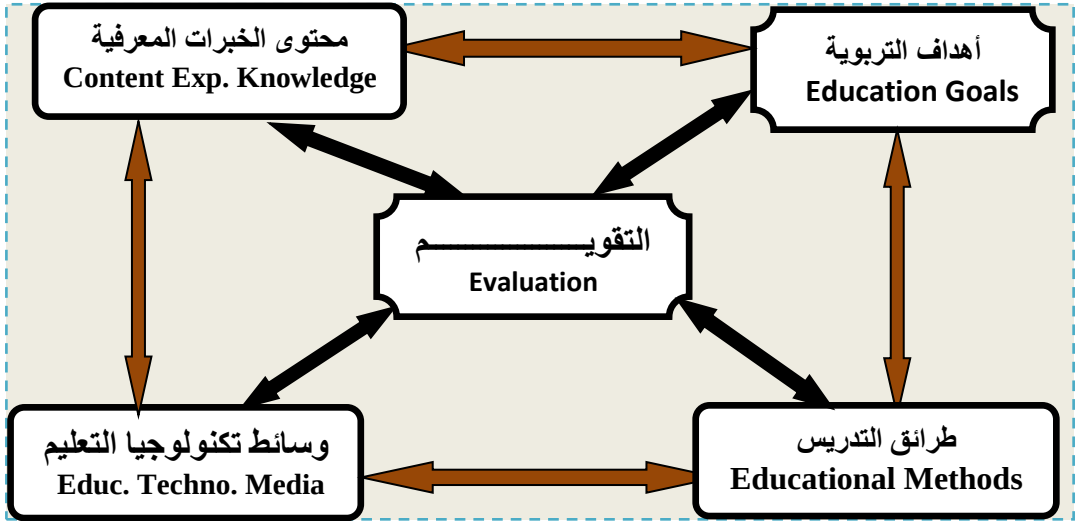
رغم أن فلسفة المناهج الحديثة والمعاصرة باتت تؤكد على أن يكون الطالب هو الهدف الأساسي وفق التطورات المعرفية والتكنولوجية الحديثة التي تتطلب إعداد وتأهيل المتعلم (الطالب) لمتطلبات سوق العمل في المجتمع بل في العالم مما يستدعي ذلك إلى أن تعمل المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها إلى تطوير كافة أدواتها التعليمية التي من شأنها أن تسهم في بناء شخصية الطالب وتنمية مهاراته الأساسية فلم تعد المعلومة كافية ولم تعد الممارسة أو التدريب كافيا بل حتى أدوات ووسائل القياس والتقييم والتقويم لم تعد كافية ولا يتناسب حجم الخبرات المعرفية وتنوع مصادر الحصول عليها كافيا وتبرز هذه السلبية بشكل كبير في منهجية التعليم الجامعي ففي وقت تتجه في معظم المؤسسات التربوية في العالم إلى مشروع عالمي هو التعليم بلا أوراق (١٨: ص ٢٤).

كما أن التعليم بمختلف مستوياته يتقدم بخطوات متسارعة وكبيرة نتيجة لإدخال أنماط وأساليب وطرائق تدريس حديثة لم تكن متعارف عليها حتى الأمس القريب منها (التعليم عن بعد، التعليم الالكتروني، التعليم الشبكي، التعليم المدمج، والتعليم النقال)، وهذا يتطلب تغيير في فلسفة المناهج الدراسية وعلى وجه الخصوص المناهج الدراسية الجامعية وبالتالي إجراء تغيير جذري في منهجية التدريس الجامعي في المؤسسات التعليمية التخصصية العلمية والإنسانية بغية تنمية مهارات الطالب وفقا لمخرجات الكلية في إعداد الطالب ضمن الكفايات للمهنة مستقبلا ، وهذا بلا شك احد أهم مخرجات كليات التربية في الجامعات العراقية ولا يمكن اعتماد أي مخرجات نهائية أو أهداف لأي طالب دون أن يكون له قياس وتقييم وتقويم كي يحدد له مستوى الكفاية وهذا بالطبع يتطلب وجود اختبارات معينة وحدد التي من خلالها يتم تقييم أداء الطالب وفقا لمستوى الخبرات المعرفية والأدائية التي حصل عليها الطالب ، وفي هذه المرحلة المهمة من عملية التقييم والتقويم الجامعي للطالب ينبغي أن تتسجم وتتطور مع تطور المراحل السابقة كطرائق وأساليب التدريس التي تأثرت بتطور الوسائل التكنولوجية ، فلم تعد الاختبارات التقييمية والتقويمية بأساليبها ونمطيتها التقليدية تعبر بصدق عن الخبرات الفعلية التي يمتلكها الطالب كما أنها لا تتسجم مع منهجية وفلسفة التعليم الجامعي في العصر الراهن، إضافة إلى أنها تمتاز بنواحي قصور عديدة منها الرتابة وتركيز على جانب المعرفي في الغالب وهذا يتطلب البحث والدراسة في وضع آلية جديدة تتسجم مع التغيرات التكنولوجية الحاصلة في مجال التعليم ومن ضمنها بشكل قاطع الاختبارات التقييمية والتقويمية في جميع التخصصات العلمية والإنسانية ، وبيان مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات إلى قدرتهم وتوجهاتهم في تفعيل أنماط وأساليب حديثة من الاختبارات التي تعتمد في أدائها على التكنولوجيا الحديثة في التقييم الجامعي ، إلا أن ما رآه الباحث من سلبيات ونواحي قصور في

مجال عمله في استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم الجامعي وافتقار معظم المواد إلى التحديث وفق التطور التكنولوجي الحديث ، على الرغم من أن معظم الأساتذة المعنيين يتفقون ويؤيدون استخدام التكنولوجيا الحديثة في المناهج والمقررات الدراسية الجامعية ، لكن لم يجد الباحث من خلال استطلاع آراء الأساتذة والطلبة استخداما حقيقيا واقعيا لتكنولوجيا التعليم ، ومنها على اقل تقدير الاختبارات الالكترونية أو الاختبارات المحوسبة ، التي أصبحت احد الأركان الرئيسة لتكنولوجيا التعليم الالكتروني ، والتي أخذت مداها بشكل كبير في معظم بلدان العالم الأجنبية منها والعربية وللوقوف عن الأسباب والمعوقات التي تؤدي إلى عدم استخدامها من قبل الأساتذة في المواد الدراسية المقررة أو الأنشطة التدريبية الأخرى ، لذا وجد الباحث ضرورة وحاجة لإجراء هذا البحث للوقوف على وجهات النظر في تفعيل الاختبارات الالكترونية المحوسبة في التعليم الجامعي .

أهمية البحث:.

يمثل التقويم احد العناصر المهمة المكونة لمنظومة المنهج الدراسي، والتي تتألف من (الأهداف التعليمية ، المحتوى الخبرات المعرفية ، الطرائق والأساليب التدريس، والتقويم) كما هو موضح في شكل(١) الذي يوضح عناصر منظومة المنهج الدراسي .



شكل (١) مخطط يوضح عناصر منظومة المنهج الدراسي المعاصر

وعلى الرغم من أن التقويم يمثل حلقة من منظومة المنهج الدراسي ، إلا انه يكاد يكون أكثر الحلقات أثرا في المنظومة كلها فطبيعة الامتحانات تحدد مسار عملية التعليم وجهتها، فهي تحدد ما تم تعلمه بالفعل ، وتكوّن صورة لكل ما تم عمله وتقديمه خلال العملية التعليمية برمتها ،فالتقويم مرآة نظام التعليمي كله بفلسفته وقيمه وأسس وأصوله وأهدافه وأساليبه وممارساته ونواتجه التعليمية.(٢٠:ص١٨٧)

يعتبر التقويم التربوي من المكونات الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو نقطة البدء في تحديد مستوى الخبرات المعرفية والأدائية لدى الطالب عن طريق القياس باستخدام وسائل وأدوات القياس المناسبة والمتمثلة بالاختبارات التحصيلية والأدائية وغيرها من الاختبارات الأخرى. (١٧: ص٥٧)

تعد عملية التقويم وأساليبه المختلفة مدخلا أساسيا لتطوير التعليم ، وإصلاح جوانبه المختلف ، وهو المنفذ الفعلي لمعظم الأنشطة الأدائية والمعرفية داخل وخارج

المؤسسة التربوية ، وهو شعار العمل والحركة لما تشهده المؤسسات التربوية كافة في الوقت الحاضر بمختلف تخصصاتها ومجالاتها ونوعيتها وهو البوابة الرئيسة لمنح الشهادة للمرور لعالم المهنة والوظيفة في عصرنا الحالي وهو المحول والمركز الرئيسي للربط بين تحقيق الأهداف التربوية والنتائج التعليمية من خلال التغذية الراجعة (Feed Back) ، فهو يسهم بشكل جدي ومؤثر في تطوير العملية التعليمية ، وعمليات التقييم والتقويم تمثل علاجا لكثير من المشكلات التربوية ولا يمكن تشخيص حالات الضعف والقصور والحالات الايجابية إلا من خلال عمليات التقييم والتقويم .(١٦:ص ١١)

على الرغم من أهمية التقويم في المنظومة التعليمية كما تم توضيحه سابقا ، إلا إن نتائج الدراسات والبحوث وواقع المؤتمرات والندوات العلمية والتربوية العربية منها والعراقية في مجال قياس وتقويم التربوي في التعليم على الرغم من التقدم والتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليب التعليم التي باتت تستخدم مختلف أنواع التقنيات التكنولوجية ، إلا انه لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية ؛ نظرا لاستناده إلى مفهوم ضيق للتحصيل ، مما يترتب عليه آثار سلبية انعكست على المدرسين والطلبة وأدت إلى انفصال عملية التقويم عن عملية التعليم، وأضعفت الترابط والتفاعل بين مكونات المنظومة التعليمية .(١٢:ص ١٣)

حيث بات يقتصر بصفة خاصة على أسلوب الامتحانات سواء كانت امتحانات عامة ، الغرض منها تقييم الطالب وتقدير مستوى حفظ المعلومة في نهاية العام الدراسي ، أو نهاية الفصل الدراسي والتي يتم أداء تلك الامتحانات بطرائقها وأساليبها التقليدية التي تخضع إلى عنصر المراقبة المركزية ، مما يؤدي ذلك إلى ظهور العديد من السلبيات ونواحي القصور في أداء تلك الامتحانات والاختبارات منها ما هو مشكلات مزمنة ومنها ما تكون إدارية أو منهجية وغيرها نذكر منها:

- أصبحت الامتحانات (الاختبارات) غاية بحد ذاتها مما أدى إلى تحويل مسار العملية التعليمية من إعداد الفرد وتأهيله للحاضر والمستقبل وفق المتغيرات إلى إعداده إلى الاختبار فقط.
- ضعف القيمة التشخيصية للاختبارات التقليدية فالدرجة التي يحصل عليها الطالب هي درجة تجميعية يصعب فهم ما تعبر عنه .
- التركيز على الحفظ وإهمال الجوانب الأخرى التي بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي .
- الآثار النفسية التي يتعرض لها الطالب في ظروف الامتحانات ، كالإرهاق والتوتر .
- الرقابة السلطوية التي تفرض في إدارة الاختبارات والتي تسبب في الكثيرة من الأحيان إلى التطرف في الرقابة من حيث التشدد أو الإهمال من قبل المراقبين .
- تحتاج إلى الكثير من التهيئة والتجهيز والاستعداد وعلى وجه الخصوص المستلزمات والأدوات والقرطاسية وبشكل مفرط من حيث تجهيز الدفاتر الامتحانية وتشكيل لجنة للتجهيز وغيرها مما يؤدي ذلك إلى هدر كبير في الوقت والجهد والإمكانات .
- لا تحقق أساليب الامتحانات والاختبارات التقليدية سوى هدف واحد هو نتائج تحصيل محدودة للطالب وهو التحصيل المعرفي لترقيته من صف لآخر .
- لا تنسجم الامتحانات والاختبارات التقليدية مع فلسفة التعليم المعاصر الذي تبرز فيه تكنولوجيا التعليم بشكل كبير ومؤثر . (١٠:ص ١٤) ، (٦: ١٦)
- من خلال ما تم تشخيصه من نواحي قصور والسلبيات التي تواجه التعليم الجامعي بشكل عام والمشكلات والسلبيات الكثيرة التي تواجه نظام الامتحانات والاختبارات الجامعية بشكل خاص في عملية التقييم والتقييم الجامعي ، وضعف

استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل جدي الفعال من قبل تدريسي المواد الدراسية في الجامعات الكليات العلمية منها والإنسانية، والتي أصبحت التكنولوجيا وأدواتها تمثل روح العصر الحالي ، لذا تبرز أهمية البحث الحالي في تشخيص الایجابيات والسلبیات في ضعف استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة من وجهة نظر التدريسيين في التدريس الجامعي والتي تعتبر احد انجازات التكنولوجيا في مجال التعليم بشكل عام وفي التعليم الجامعي بصفة خاصة.

أهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي إلى:

- ❖ التعرف على وجهات نظر تدريسي الاختصاصات العلمية في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة في التعليم الجامعي.
- ❖ التعرف على وجهات نظر تدريسي الاختصاصات الإنسانية في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة.
- ❖ التعرف على وجهة نظر الكلية لتدريسي الاختصاصات العلمية والإنسانية في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة.

حدود البحث :-

اقتصر البحث على:

١. عينة من أعضاء الهيئة التدريس من جامعة بغداد من الكليات الآتية :-
(١) كلية التربية ابن الهيثم/الأقسام العلمية (الكيمياء ، الفيزياء، الرياضيات، الحاسوب، البيولوجي).
- (٢) كلية التربية /ابن رشد/ لأقسام (علم النفس ،الجغرافية ،التاريخ، العلوم الإسلامية ،اللغة العربية).

تحديد المصطلحات :-

الاختبارات الالكترونية: هي وسيلة سهلة تستخدم لتقويم الطالب إلكترونياً (شبكة الانترنت) ، حيث تمكن عضو هيئة التدريس من إعداد اختبارات بطريقة سهلة لتطبيقها على الطلاب والذي يتيح لعضو هيئة التدريس حرية اختيار الوقت لكل طالب ، وتصحح إلكترونياً وفورياً مما يضمن المصداقية والشفافية في التصحيح. (١٣:ص ١٠)

❖ كما يعرف إجرائياً بأنه " عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية وكيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار". (٢١:ص ١٤٠)

ويعرف الغريب زاهر التقويم التعليمي الإلكتروني بأنه " عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي". (١٤ : ٣٩٣ص)

الاختبارات المحوسبة : وهي وسيلة تقييمية تشخيصية ذاتية لتقويم أداء الطالب باستخدام الحاسوب التعليمي ضمن زمان ومكان معين ومحدد يخضع للإشراف والتوجيه من قبل التدريسي المسؤول عن المقرر الدراسي في نفس الوقت والذي يصحح أنيا مع الاحتفاظ بنسخة من الإجابة لدى المشرف .

ويعرفها (الصمادي) : " هي الامتحانات يتم إدارتها باستخدام برامج خاصة وبوجود شبكة وقاعدة بيانات لتخزين المعلومات_سيتقدمون للامتحان ، والأسئلة وإجابات وعلامات الطلبة (١٣:ص ٢)

الاختبارات المحوسبة المتكيفة: Computerized-adaptive testing CAT:

هي وسيلة لإجراء الاختبارات التي تتكيف مع القدرات المعرفية والمهارية للمتقدمين للاختبار. وفي هذا النوع من الاختبارات، إجابة أي من المتقدمين للاختبار عن سؤال ما من الأسئلة المقدمة ستؤثر على مستوى صعوبة الأسئلة التالية التي يختارها الحاسب لهم، وهذا يؤثر ضمنا على اتجاه سير الاختبار، فقد يصعد اتجاه الاختبار إلى الأعلى أو يرجع إلى الخلف. (٢٢ : ص ٢)

عضو التدريس:- الشخص الذي يحمل شهادة جامعية عليا متخصص في تدريس مادة تخصصية معينة وتتنطبق عليه اللوائح الجامعية والمعترف به رسميا من قبل المؤسسة التعليمية بحق ممارسته التدريس في الكليات والجامعات.

الإطار النظري:-

يعتبر تقويم التحصيل الأكاديمي من الأدوار الأساسية التي يقوم بها التدريسي في الكلية ، وتشير التعليمات ونظم تسجيل الدرجات في كثير من الجامعات إلى إن الاختبار هو أهم أدوات هذا النوع من التقويم ، ويعتقد الكثير من أعضاء هيئة التدريس بمختلف رتبهم وتخصصاتهم إنهم قادرون على القيام بهذا الدور بسهولة ، وانه لا يحتاج إلى الكثير من الجهد والتفكير والتخطيط ، إلا أن المتق عليه علميا في ضوء معطيات القياس والتقويم التربوي إن الاختبار الجيد لا يمكن أن يتوفر بسهولة وفق المعايير المحكية والمرجعية ، وأي مجموعة من الأسئلة لا تشكل اختبارا جيدا ان لم تخضع لتلك المعايير .

يتزايد الاهتمام بالتخطيط لإعداد الامتحانات في ضوء تعدد مجالات استخدامها وسعة انتشارها ، وتعدد مصادر الأخطاء المؤثرة في خصائصها السيكومترية ، ضمن إطار عملية أوسع هي التخطيط للمقررات الدراسية والطرائق وأساليب التدريس بما يحقق الأهداف التربوية . (٦:ص ٢٩٢)

ويشهد العالم اليوم تطورا كبيرا ومذهلا في مجال استخدامات الحاسوب وخاصة بعد التطور في أجهزة الحاسوب نفسها (Hardware) وفي برامج الحاسوب أيضا (Software) ، كما شهد الطرائق وأساليب التدريس تطورا كبيرا بما ينسجم مع التطور الحاصل في التكنولوجيا ، وقد شكل غزو الحاسوب للمنازل والمؤسسات التعليمية المختلفة عاملا ضاغطا شعر الكثير من أعضاء هيئة التدريس بان عليهم أن يفعلوا شيئا يمكنهم من مواكبة التطور في مجال تكنولوجيا الحاسوب في التعليم بشكل عام والاختبارات بشكل خاص.(١٥:ص ٨٧)

وعليه يتوقع أن يكون عضو هيئة التدريس أكثر معرفة ووعيا بتكنولوجيا صياغة الأسئلة في اختباراتهم ، وأكثر اهتماما بتطوير مهاراتهم وتفعيل دورهم في مجال حوسبة الاختبارات بصورة جزئية أو كلية وفق الإمكانيات المتاحة ، ولم يمضي وقتا طويلا على اقتناع الكثيرين منهم بأهمية استخدام الحاسوب في هذا المجال وان حوسبة الامتحانات بصورة جزئية أو كلية ليست من باب الترف التكنولوجي ، بل أصبحت من المتطلبات الأساسية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بمختلف رتبهم وتخصصاتهم ، ولذلك نجد التفاوت الواسع في توظيف الحاسوب في عملية التدريس والتقويم المعتمدة استخدام الحاسوب وعلى وجه الخصوص الامتحانات بدءا من طباعة الأسئلة وتحريرها ، مروراً بإخراج نماذج من الأسئلة نفسها من خلال عشوائية التوزيع ونماذج مرافقة من التصحيح ، وانتهاء ببنوك الأسئلة المدعومة بالبرمجيات التي تؤمن التصحيح الفوري وتحليل نتائج الامتحان ، وتغذية البنك بمواصفات إحصائية للأسئلة أو تحديث هذه المواصفات. (٧:ص ٤٥)

مميزات وخصائص الاختبارات الالكترونية والمحوسبة .: (٨ : ص ٦٤) ، (٥ : ص ٧٤)

تكمن أهمية الامتحانات المحوسبة بأنها تمتاز بعدة خصائص ومميزات منها.:

- (١) تسهم في التخفيف على التدريسي بما يبذله من جهد ووقت في الأعمال التعليمية الروتينية.
- (٢) تتناسب مع الفلسفة المعاصرة للمناهج وطرائق التدريس التي باتت الطرائق وأساليب التدريس المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة الأكثر انتشارا والأكثر فاعلية في مجال التربية والتعليم.
- (٣) تساعد التدريسي في استثمار الوقت والجهد في تخطيط الدروس والمحاضرات التي تساهم بدورها في إثراء الطلبة في المواضيع المطروحة.
- (٤) تعطي الحرية للطلبة الممتحنين في اختيار المكان والزمان الذي يريد في أوقات الخاصة .
- (٥) تمكن التدريسي من عمل خلاصة للنتائج ودراسة إحصائيات الإجابات الصحيحة والخاطئة لتقييم الامتحان (الاختبار المحوسبة) ذاتيا بطريقة سهلة .
- (٦) باستخدام يمكن تغيير ترتيب الأسئلة لكل طالب لاختلاف عن الذين بجانبه في قاعة الامتحان.
- (٧) معظمها تحتوي على تقييم ذاتي للطالب (Feedback) حيث يقوم البرنامج في نهاية الامتحان بتحليل إجابات كل طالب وبيان إجابات الصحيحة والخاطئة مع توضيح الإجابات الصحيحة.
- (٨) سهولة إدارتها من قبل مشرف واحد او اثنين على الأكثر .
- (٩) تخفف عن التدريسي عبء تصحيح الاختبارات لكونها تحتوي على التقييم الذاتي ولا تخضع للعوامل الذاتية ولا تتأثر بالمتغيرات النفسية.
- (١٠) تمتاز بالصدق والثبات ولها المرونة في استيعاب اكبر كمية من المحتوى المعرفي.

أنواع الاختبارات الحاسوبية

الاختبارات الالكترونية والمحوسبة تنقسم إلى ثلاثة أشكال تتباين نوعاً أو كيفاً. فمن

حيث الكيف: هناك الاختبار الشبكي، ومن حيث النوع هناك اختباران

(١) الاختبار التقليدي المحوسب.

(٢) الاختبار الالكتروني المتكيف مع القدرات المعرفية والمهارية .

-**الاختبار الشبكي** : (٣:ص٨) يعد تقديم الاختبارات من خلال شبكة الإنترنت Internet - Based Test. IBT من أحدث النقلات الكيفية في تقديم الاختبارات المحوسبة. وبطبيعة الحال يمكن من خلال هذه القناة الاختبارية التحكم في تقديم الاختبار من مكان ما في وزارة التربية والتعليم في العاصمة مثلاً، أو من مكان ما في أرجاء المعمورة لينطلق الاختبار في مؤسسات تعليمية أخرى في المدينة أو في القطر أو في أطراف متباعدة من بلد الاختبار أو في أطراف العالم، ومن المكان نفسه يمكن إيقاف عرض الاختبار. تضمن الجهات المسؤولة عن تقديم الاختبارات في هذه الصورة من الأوعية الاختبارية سرية عالية في حفظ معلومات الاختبار، وميكانيكية أسهل في إيصال الاختبارات للمواقع المطلوبة. وهذه الطريقة الاختبارية قامت باستخدامها فعلياً عبر العالم في أواخر عام ٢٠٠٥م مؤسسة خدمات الاختبارات التعليمية ETS لتقديم اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TOFEL ، وتقييم الأداء فيه، كما تم استخدامها فعلياً قبل ذلك في تقديم اختبار GRE. لذلك ومع التحول في النهضة الإنسانية من الثورة الصناعية إلى الثورة المعرفية الرقمية، لا بد من تغيير الأسس التي قامت عليها العملية التعليمية في المجتمعات. حيث أصبح من الضروري إعادة بناء العملية التعليمية على أسس جديدة تتفق مع الواقع الجديد، حيث أصبحت الألفية بالتقنية الرقمية وتوظيف معطياتها قضية جوهرية . يمكن استخدام الإنترنت لتقديم الاختبارات الحاسوبية في صورتها: الاختبار

الحاسوبي التقليدي المحوسب وهو اختبار عادي ذو اتجاه واحد، والاختبار المتكيف مع مقدرة المتقدمين للاختبار وهو اختبار يمكن أن يسير في اتجاهين، وهما طريقتان اختباريتان تختلفان نوعياً، كما سيتم بيانه فيما يأتي :

-الاختبار التقليدي المحوسب: (Computer Best Test) (١:ص٢٣)

يصطلح على تسميته بالاختبار المعتمد على الحاسب الآلي Computer Best Test (CBT) يشبه الوعاء الورقي المعتاد من حيث مضمون الاختبار، وطريقة سير محتوى الاختبار في اتجاه واحد، تتمثل أبرز الفروق بينهما أن الوعاء الجديد يحمل في طياته إمكانية أكبر للحفاظ على سرية الاختبار، وتتم عملية تقييم الإجابات آلياً، أما أبرز أوجه التشابه بين الوعاءين التقليدي والاختبار الحاسوبي العادي أن الوعاءين يتسمان بمنهج ثابت في تقديم نفس المجموعة من الأسئلة لجميع أفراد المجموعة المتقدمة للاختبار، أي أن كل المتقدمين لأخذ هذا الاختبار الحاسوبي يجيبون على الأسئلة بنفس الترتيب الذي تقدم فيه الأسئلة في النسخة الورقية، وعلى هذه الصورة من الممكن أن يكون لاختبار ما نسختان متماثلتان: واحدة ورقية والأخرى حاسوبية

- الاختبار الحاسوبي المتكيف: (٢:ص٣٩) تطور نوعي للاختبارات المحوسبة برز مؤخراً بظهور الاختبار الحاسوبي المتكيف مع المقدرة المهارية أو المعرفية للمتقدم للاختبار Computer - Adaptive Tests CAT وفي هذا النوع من الاختبارات، إجابة أي من المتقدمين للاختبار عن سؤال ما من الأسئلة المقدمة ستؤثر على مستوى صعوبة الأسئلة التالية التي يختارها الحاسب لهم، وهذا يؤثر ضمناً على اتجاه سير الاختبار، فقد يصعد اتجاه الاختبار إلى الأعلى أو يرجع إلى الخلف. ففي حال قدم الطالب إجابة صحيحة عن السؤال سيختار الحاسب سؤالاً أصعب قليلاً من الأول ويطرحه على المتقدم للاختبار . وبالعكس إذا أخفق الطالب في الإجابة عن السؤال سيختار الحاسب سؤالاً أقل صعوبة، وهكذا يقوم الحاسب الآلي بتكييف الاختبار بناء

على مستوى المتقدم للاختبار، وتستمر عملية الصعود للأصعب والنزول للأسهل إلى أن يستقر أداء الطالب على مستوى معين، ربما دون الحاجة لعرض جميع الأسئلة في السمة المختبرة التي تتراوح عادة بين ٢٠ - ٢٥ سؤالاً، فيحصل الحاسوب بهذا الأسلوب على المعلومات الكافية التي تمكنه من الحكم على مستوى المتقدم للاختبار، ويشير هذا إلى أنه ليس بالضرورة أن يُسأل المتقدمون للاختبار في مجموعة اختباريه واحدة نفس الأسئلة، ذلك أنهم يجيبون عن أسئلة متباينة تطرح عليهم بناء على تباين قدراتهم .

بالنسبة لتمييز مستوى صعوبة الأسئلة، فيتم عن طريق معادلات معامل التمييز التي يمكن أن يقوم بها الحاسب آلياً بسهولة، وذلك بمتابعة مدى أداء الطلاب المتفوقين والطلاب الضعفاء عن سؤال ما من بنود الاختبار. والمدى الذي أخطأت فيه المجموعتان من الطلاب في الإجابة عن نفس السؤال، وفق عمليات رياضية معروفة في علم الإحصاء في مجال تمييز السهولة والصعوبة. وهذا يعني أن الاختبار المتكيف يتكون من أسئلة على شكل مجموعات متباينة، أي من بحيرات متعددة الأسئلة التي تختلف في صعوبتها، وبهذا الأسلوب يكون الوعاء الحاسوبي عادة أقصر من حيث الوقت المستغرق للإجابة من الاختبارات الورقية العادية، لأن كثيراً من المتقدمين للاختبار يتحدد مستواهم من خلال مجموعة محددة من الأسئلة .

أساليب وأدوات التقويم الإلكتروني: (٢١: ص ٨٨)

يحدد الغريب أربعة أساليب أو أدوات تستخدم في تقويم برامج التعلم الإلكتروني، وهي:

- الاستبيانات والدراسات المسحية Questionnaires and Survey : وفيها يطلب من الطلاب الاستجابة على استبانة نحو برامج التعليم الإلكتروني، ومنها نحصل على نتائج تتسم إلى حد كبير بالمصادقية.
- المقابلات الشخصية Interviews: ومنها نستطيع الحكم على مدى فعالية البرنامج في ضوء استجابات الطلاب.
- الملاحظة والتطبيق Observation and Application: وفيها يتم وضع الطلاب في مواقف ممارسة وتطبيقات عملية، وفيها يتم ملاحظة مدى التقدم في مهارات الطلاب أثناء الممارسة باستخدام بطاقات ملاحظة. (١٤ :ص ٤٠٤)
- الاختبارات التحصيلية الإلكترونية e-Tests : وهي تهتم بأداء الطالب كسلوك ناتج عن كسب معرفي أو مهاري حققه بعد فترة تعلم في المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة الإلكترونية.
- ويرى عبد العزيز أنه يمكن تقويم برامج التعلم الإلكتروني من خلال أساليب التقويم الإلكتروني التالية:
- الامتحانات القصيرة Short Quizzes: وهي تقيس قدرة المتعلم على استدعاء وفهم المعارف.
- الامتحانات المقالية Essays : وهي تقيس مستوى عال من القدرات المعرفية وخاصة ما يتعلق منها بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات. (١٥ :ص ١٠٦ - ١١٧)
- ملفات الإنجاز E-Portfolios: أو ما يعرف بالحقائب الإلكترونية، وهي تجميع منظم لأعمال الطلاب الهادفة وذات الارتباط المباشر بموضوعات المحتوى يتم تكوينها عن طريق المتعلم وتحت إشراف وتوجيه المعلم، كما يعرفها إسماعيل محمد بأنها " سجل أو حافظة لتجميع أفضل الأعمال المميزة للطلاب من دروس

ومحاضرات ومشاريع وتمارين، في مقرر دراسي ما أو مجموعة من المقررات الدراسية، وتختلف مكونات الملف من طالب لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم الملف، ويعتمد في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة من صوت ونص ومقاطع فيديو وصور ثابتة ورسوم بيانية وعروض تقديمية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية Links، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة CDs"، وهي تظهر قدرة المتعلم على استخدام المعارف وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية. (٣ :ص ٣٦)

- تقويم الأداء Performance Evaluation: و يهتم بقياس قدرة المتعلم على أداء مهارات محددة أو إنجاز مهمة تعليمية محددة.
- المقابلات Interviews : ويمكن إجراء المقابلة في بيئة التعلم الإلكتروني بطريقة تزامنية باستخدام النصوص المكتوبة أو المسموعة والمرئية من خلال مؤتمرات الفيديو.
- اليوميات Journal : وهي عبارة عن تقارير يحتفظ بها المتعلم باستمرار عن أدائه لعمل ما من الأعمال، وتعد من أدوات التقويم البنائي.

دراسات سابقة :

من خلال المراجعة والبحث في أدبيات وبحوث ودراسات في مجال التكنولوجيا في التعليم والتقييم لغرض إيجاد الدراسات والبحوث التي سبقت هذا البحث ، العربية منها والعالمية لم يجد الباحث دراسات مشابهة أو مرادفة التي بحثت في وجهات نظر التدريسيين في استخدام او تفعيل الاختبارات الالكترونية المحوسبة ، إلا انه وجد بعض الدراسات التي تبحث في مقارنة الاختبارات الالكترونية المحوسبة بالاختبارات الورقية التقليدية نذكر منها الاتي .:

(١) دراسة Roy clarian & Patricia Wallece (روي كلاريان وباتريشيا ولاس)

(٢٠٠٢)

(تقييم العوامل الرئيسة في تأثير الاختبارات المحوسبة مقارنة بالاختبارات الورقية)

(paper-based versus computer-based assessment :key factors
(associated with the test mode effect

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر الاختبارات المحوسبة مقارنة بالاختبارات الورقية من خلال التحقق من الفرضيات الاتي .:

• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية التي تم تقييمها في الاختبارات المحوسبة والمجموعة الضابطة التي تم تقييمها باستخدام الاختبارات الورقية .

• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة التجريبية التي تم تقييمها باستخدام الاختبارات المحوسبة والضابطة التي تم تقييمها باستخدام الاختبارات الورقية.

حيث شملت الدراسة عينة تألفت من (١٠٥) طالبا من الصف الأول جامعة بنسلفانيا من كلية إدارة الأعمال تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقسمت إلى مجموعتين تجريبية (اختبارات محوسبة) وضابطة (الاختبارات الورقية) .

تم إعداد اختبار محوسب يتألف من (١٠٠) فقرة من اختبار الاختيار المتعدد، وتم إعداد نفس الاختبار ورقي مطبوع ، وقد تم اختبارهم بنفس الوقت ، وقد استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية المناسبة لإيجاد الفروق بين المجموعتين تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) وكانت النتائج هي وجود:.

١. فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تقييمها ب (الاختبارات المحوسبة) .

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية الاتجاهات. (٢٣:ص ٣٣)

(٢) دراسة (الخزي & الزكري) ٢٠٠٢ :

(تكافؤ الاختبارات الإلكترونية مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي)

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى التكافؤ بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي الجامعي، ومدى تأثير تعرض الطلبة للاختبارات الإلكترونية على اتجاهاتهم نحوها. وقد استخدم المنهج التجريبي فيها. وقد أظهرت النتائج:

(أ) تكافؤ الاختبارات الإلكترونية والورقية في قياس التحصيل الدراسي للطلاب مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوقت اللازم لأداء الاختبار لصالح الاختبارات الإلكترونية.

(ب) ارتفاع اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية بسبب تعرضهم لها. وقد أوصت الدراسة بتبني استخدام الاختبارات الإلكترونية في التعليم الجامعي في التخصصات التربوية والإنسانية المشابهة، وبإجراء دراسات مماثلة في التخصصات الأخرى. (٩:ص ٤٨)

مناقشة الدراسات السابقة .:

لم يجد الباحث دراسات توضح وجهة نظر التدريسيين الجامعيين في تفعيل واستخدام الاختبارات المحوسبة ، إلا أن دراسة (روي & كارين) توضح من خلال النتائج ان هناك أفضلية للاختبارات المحوسبة مقارنة بالاختبارات الورقية ، مما يدل ذلك على ان هناك خصائص ومميزات تتفوق بها الاختبارات المحوسبة على الاختبارات الورقية ، من حيث سرعة الأداء ونوعية النتائج وسرعتها وعدم تحيزها في النتائج ، كما إنها أعطت نتائج ايجابية في تنمية اتجاهات الطلبة ، لكنها اختلفت دراسة (روي & كارين) عن هذه الدراسة بان منهجية وتصميم البحث كان تجريبياً ،

أما دراسة (الخزي & الزكري) فقد استخدمت التصميم التجريبي وأجريت على عينة من طلبة كلية التربية وكان العامل التابع هو التحصيل والاتجاهات وأظهرت النتائج تقوفا لصالح الاختبار الالكتروني.

بينما الدراسة الحالية أخذت تصميم البحث الوصفي، وعينة الدراسة كانت من الطلبة في كلية إدارة الأعمال ، بينما عينة الدراسة الحالية من تدريسي كليتي التربية للأقسام العلمية والإنسانية ، كما ان دراسة (روي & كارين) استخدمت الوسائل الإحصائية تحليل التباين بينما الدراسة الحالية استخدمت الوسط المرجح ، والوزن المئوي .

إجراءات البحث: قام البحث بالإجراءات الآتية :

اختيار العينة :

قام الباحث بالاطلاع على موقع رئاسة جامعة بغداد

(<http://www.uobaghdad.edu.iq>) والاطلاع على إجمالي الكليات التابعة لها

وإجمالي مجموع التدريسيين المسجلين لديها والموزعين على ٢٤ كلية علمية وإنسانية وفق الجدول رقم (١) أدناه.

اختار الباحث وبطريقة مقصودة كلية التربية /ابن الهيثم التي تمتاز باحتوائها على خمسة أقسام علمية ، (الحاسوب، الرياضيات، علوم الحياة، الفيزياء، الكيمياء) إضافة إلى قسم التربية وعلم النفس وهو قسم خدمي لكنه يحتوي على (٦٣) تدريسي يحملون شهادات عليا دكتوراه وماجستير .

واختار الباحث كلية التربية . ابن رشد التي تضم الأقسام الإنسانية وهي كما يأتي :

(اللغة العربية ، اللغة الانجليزية، الجغرافية ، التاريخ، العلوم الإسلامية ، العلوم النفسية والتربوية).

*لقد اختار الباحث كلية التربية . ابن رشد كونها تماثل كلية التربية . ابن الهيثم لأنهما من نفس الجامعة (بغداد) وتطبق عليهما نفس الشروط والمواصفات من حيث النظام الجامعي .

جدول (١) يوضح أعداد التدريسيين في كليات جامعة بغداد

اللقب العلمي	إعداد التدريسيين حسب اللقب العلمي	النسبة المئوية	إجمالي إعداد التدريسيين الذكور	إجمالي إعداد التدريسيين الإناث	المجموع الكلي
مدرس مساعد	2623	39.40%	3517	3125	6642
مدرس	2026	30.50%			
أستاذ مساعد	1350	20.30%			
أستاذ	643	9.60%			

❖ قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة من التدريسيين ضمت (٥٠) تدريسي من كل قسم في كلية التربية . ابن الهيثم موزعين على ستة أقسام هي (الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات، الحاسوب، علوم الحياة، التربية وعلم النفس، كما وزع الباحث الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية . ابن رشد وهي (اللغة العربية ، اللغة الانجليزية، التاريخ ، الجغرافية ، العلوم الإسلامية ، العلوم التربوية والنفسية) وبواقع (٥٠) نسخة استبانة لكل قسم.

إعداد استبانة البحث :

أ- قام الباحث بإعداد استبانة البحث اعتماد على الخبرة الذاتية له وعلى المصادر والدراسات في مجال طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم والاختبارات التحصيلية ، فاعد الباحث استبانة تألفت من (٣٠) فقرة ضمت أهم المشكلات

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين
 د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

والمسببات والعوامل الايجابية ونواحي القصور التي قد تواجهه التدريسي أثناء استخدامه الاختبارات الالكترونية والمحسوبة .

ب- تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء في مجال التخصص كما هو موضح في الجدول (٢) أدناه..

جدول (٢) يوضح أسماء المحكمين وتخصصاتهم وجامعاتهم وكلياتهم

ت	اسم المحكم	التخصص	الجامعة والكلية
١.	أ.د. جواد كاظم الخفاجي	الكيمياء الصناعية	جامعة بغداد /كلية التربية- ابن الهيثم
٢.	أ.د. إحسان عليوي ناصر	القياس والتقويم	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٣.	أ.د. غازي خميس علي	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٤.	أ.د. مجبل حماد عواد	طرائق تدريس الرياضيات	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٥.	أ.م.د. محمد علي حبيب الموسوي	المناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٦.	أ.م.د. ناحية حسن يونس العفون	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٧.	أ.م.د. فائق محمود حسن الجندي	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٨.	أ.م.د. فاطمة عبدالامير عبدالرضا	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
٩.	أ.م.د. بسمة احمد محمد	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
١٠.	أ.م.د. مهدي خطاب صخي	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الإنسانية
١١.	أ.م.د. فاضل جبارة جودة	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/كلية التربية . ابن الهيثم
١٢.	أ.م.د. جمال حميد قاسم	علم النفس النمو	جامعة بغداد كلية التربية- ابن الهيثم
١٣.	أ.م.د. ابتسام حسين فياض	طرائق تدريس اللغة الانجليزية	جامعة بغداد كلية التربية- ابن الهيثم
١٤.	د. احمد عبيد حسن	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة بغداد كلية التربية- ابن الهيثم
١٥.	د. ظمياء سالم داود	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة بغداد كلية التربية- ابن الهيثم
١٦.	د. علاء الموسوي	التكنولوجيا في التعليم	الجامعة الكندية / الكلية التكنولوجية

ج . تم جمع الاستبانة من المحكمين بعد أسبوعين وتم الاطلاع على آراء المحكمين وملاحظات ، حيث اتفق المحكمون على اغلب الفقرات إلا أنهم ابدوا بعض الملاحظات على البعض الأخرى كما هو موضح في الملحق رقم (٢)، وأهم ما تطرق له المحكمون هو وضع محاور أساسية لتصنيف الفقرات ضمنها.

- د . قام الباحث بتعديل الفقرات وحذف بعض الفقرات نتيجة لتكرارها او عدم صلاحيتها
 كما ، على وفق ملاحظات المحكمين ودرجة الاتفاق موضح في ملحق رقم (٣).
- هـ . تم إيجاد مدى صلاحية الفقرة من خلال التوافق بين إجابات المحكمين وقبلت
 الفقرة التي حصلت على نسبة توافق بين المحكمين (٧٠ %) كحد أدنى والوزن المئوي
 لقوة الفقرة (٧٠ %) كما موضح في الملحق (٤).
- و . واتفق (٨) من المحكمين على تصنيف فقرات الاستبانة وفقا لمحاور أساسية وعلى
 وفق أراء المحكمين تم وضع خمس محاور أساسية وهي كما يأتي .:
١. الأنظمة الامتحانية . ٢. الإعداد والتطبيق .
 ٣. الإمكانيات . ٤. الموضوعية . ٥. الوقت والمكان.
- ز . تم حذف وتعديل فقرات الاستبانة حيث كانت بعض الفقرات مكررة ، وبعد إيجاد
 الاتساق الداخلي للفقرات ودرجة الاتفاق بين المحكمين وفقا لما يأتي . :
- النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على فقرات الاختبار الكلي كانت (٩٥,٥٠ %) ،
 ووسط مرجح قدره (٢,٩٤٥) ووزن مئوي يقدره (٩٨,١٦ %) ، أما معامل الارتباط
 كان (٠,٧١٨) .
 - أما اتفاق المحكمين حسب المحاور فقد كان الاتفاق كما موضح في جدول رقم (٣)
 (كما يأتي .:

جدول رقم (٣)
 يوضح ترتيب المحاور وفق الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	المحاور	النسبة المئوية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١.	الأنظمة	٩٧,٥ %	٢,٩٧	٩٩,١٦ %

			الامتحانية	
٢.٣٣، ٩٨%	٢، ٩٥	٣، ٩٦%	الإعداد والتطبيق	٢.
٢.٣٣، ٩٨%	٢، ٩٥	٣، ٩٦%	الإمكانات	٣.
١٠٠%	٣	١٠٠%	الموضوعية	٤.
٦٦، ٩٦%	٢، ٩	٥، ٩٢%	الوقت والمكان	٥.

- بعد أن تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كما موضح في الجدول رقم (٤) أصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٥) فقرة ضمن خمس محاور أساسية التي ذكرت في الفقرة (و) أعلاه.

تطبيق استبانة البحث :-

١. قام الباحث بتوزيع استبانة البحث بعد أن تم عرضها على المحكمين بعد إجراء التعديل عليها وفقا لآراء المحكمين وما أفرزته النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة تم توزيع الاستبانة من قبل الباحث شخصيا على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية . ابن الهيثم وعلى جميع الأقسام العلمية (الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات ، الحاسوب ، علوم الحياة، التربية وعلم النفس) وبعده (٥٠) نسخة استبانة ، حيث كان مجموع النسخ الكلي (٣٠٠) نسخة .
٢. قام الباحث بتوزيع استبانة البحث على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية . ابن رشد وبواقع (٥٠) نسخة استبانة موزعة بين ستة أقسام هي (التاريخ، الجغرافية، اللغة العربية ، اللغة الانجليزية، العلوم الإسلامية ، العلوم التربوية والنفسية)، حيث كان مجموع النسخ الكلي (٣٠٠) نسخة .
٣. بعد مرور مدة أسبوعين قام الباحث بجمع استبانة البحث ، حيث استغرقت فترة جمع الاستبانة مدة (٤٠) يوما وقد حصل الباحث على الاستبانة وفق الاتي : -
جدول (٤) يوضح الأقسام العلمية والإنسانية في الكليتين وعدد الاستبانة التي تم جمعها.

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين
 د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

الكلية التربية - ابن الهيثم	مجموع النسخ	كلية التربية - ابن رشد	مجموع النسخ
الكيمياء	٢٤	التاريخ	٢٠
الفيزياء	٢٤	الجغرافية	٢٣
علوم الحياة	٢١	اللغة العربية	٢١
الرياضيات	٢٣	اللغة الانجليزية	٢٠
الحاسوب	٢٤	العلوم الإسلامية	٢١
التربية وعلم النفس	٢٥	العلوم التربوية والنفسية	٢١
المجموع	١٤١	المجموع	١٢٦
المجموع الكلي = ٢٦٧			

٤. قام الباحث بتفريغ البيانات من استمارة الاستبانة إلى جداول البيانات الخام وتم حسب تكرار الإجابات لكل فقرة حسب معيار (أرفض ، لا ادري ، موافق) ، كما هو موضح في جدول رقم () .

٥. استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج كما يأتي : .
 الوسائل والإجراءات الإحصائية المستخدمة :-

- أ - معادلة الفاكرونباخ .
- ب - معادلة الوسط المرجح .
- ت - معادلة الوزن المئوي .
- ث - النسبة المئوية .
- ج - معامل الارتباط بين مجموعتين مستقلتين .
٦. استخدام الباحث إضافة إلى ذلك برنامج (SPSS) للتأكد من النتائج ومقارنتها بالنتائج التي طبقها بنفسه وكانت صحيحة . (١١ : ص ١٤٧-١٥٤)
٧. بعد توزيع الاستبانة على عينة من تدريسي كليتي التربية . ابن الهيثم ، وابن رشد ، تم جمع الاستبانة بعد أسبوعين من تاريخ توزيعها واستغرقت مدة جمع الاستبانة الشهر والنصف وتم الحصول على (١٤٦) استبانة من تدريسي كلية

- التربية . ابن الهيثم وعلى (١٢٦) استبانته من تدريسي كلية التربية ابن رشد وتم
 جدولة البيانات كما في جدول رقم () من الملاحق .
٨. تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبانته وفقا
 للمعادلات الإحصائية المناسبة لتدريسي كلية التربية . ابن الهيثم وتدريسي كلية
 التربية . ابن رشد ، كما تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل محور من
 محاور الاستبانته ، كما هو موضح في الملحق رقم (٥) .
٩. تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي والنسبة المئوية لإجابات التدريسيين
 بصورة كلية كما هو موضح في الملحق رقم (٥) من الملاحق .
١٠. ومن خلال ملاحظة النتائج التي أفرزتها البيانات توصل الباحث إلى نتائج الآتية
 ..

النتائج : .

أظهرت نتائج درجات عالية لبعض الفقرات في معيار موافق ، كما ان هذه
 الدرجات العالية تركزت في بعض المحاور اكثر من غيرها ، حيث اعتبر الباحث
 النتائج وفقا للوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة، وقد اعتمد الوزن المئوي لكل فقرة
 معيارا لترتيب الفقرات، وقد حدد مقدار الوزن المئوي (٨٠%) كحد ادنى للفقرات وقد
 أهمل اعتبر الفقرات التي تحصل اقل من (٨٠%) .

ويوضح الجدول (٥) ترتيب الفقرات التي حصل على وزن مئوي يتراوح بين (٨٠ .
 ١٠٠%) ، كما يأتي: .

المحاور	—	كلية التربية ابن الهيثم	كلية التربية - ابن رشد	المجموع الكلي للتدريسيين

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

..... د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

الوزن المنوي	الوسط المرجح	ترتيب الفقرة	الوزن المنوي	الوسط المرجح	ترتيب الفقرة	الوزن المنوي	الوسط المرجح	ترتيب الفقرة		
%85,58	2,57	6	%78,25	2,34	13	%94,44	2,833	2	١	الأنظمة والامتحانات
%81,14	2,343	13				%89,99	2,698	3	٢	
						%83,33	2,5	10	٣	
%87,26	2,617	4	%79,67	2,39	12	%95,76	2,87	1	٤	
%82,26	2,479	11	%86,28	2,588	5	%80,68	2,42	15	٥	
%85,14	2,554	8	%85,58	2,56	6				٧	الإعداد والتطبيق
%82,14	2,464	12	%80,85	2,42	11	%83,59	2,5	9	٩	
%85,39	2,561	7	%84,86	2,54	7	%85,97	2,57	8	١٠	
%87,51	2,625	3	%87,23	2,617	4	%87,83	2,634	4	١١	الإمكانات
%80,14	2,409	14	%83,87	2,51	8				١٢	
			%78,01	2,34	14				١٣	
			%77,3	2,319	15				١٤	
						%82,01	2,46	13	١٥	
%85,64	2,569	5	%87,94	2,638	3	%83,06	2,492	11	١٦	موضوعية
%89,37	2,689	2	%91,71	2,751	2	%87,3	2,619	5	٢١	الوقت والمكان
%84,64	2,539	9	%83,21	2,496	10	%86,24	2,587	7	٢٢	
%82,52	2,475	10	%83,68	2,51	9	%80,42	2,412	14	٢٣	
						%82,27	2,468	12	٢٤	
%92,38	2,771	1	%96,92	2,907	1	%87,3	2,619	6	٢٥	

لقد أظهرت النتائج تفاوتاً بين إجابات تدريسي كلية التربية (ابن الهيثم) و (ابن رشد) حيث بدا ذلك من الجدول (٥) السابق الذي يظهر اطرادا ملحوظا في إجابات التدريسيين حول المحاور الأساسية والفقرات التي تضمنتها المحاور مقارنة بما أظهرته النتائج الكلية لمجموع إجابات التدريسيين في الكليتين

عند ملاحظة مجمل النتائج وفقا للمحاور نجد أنها تتركز في المحاور وفق الاتي

::

جدول (٦) يوضح ترتيب المحاور وفق الأوساط المرجحة والأوزان المئوية

ت	المحاور	الوسط المرجح	الوزن المئوي	النسبة المئوية
١	الوقت وزمان	٢,٥٥	%٨٥,١١	%٧١,٨٣
٢	الأنظمة والامتحانات	٢,٤٨	%٨٢,٧٤	%٦٧,٧٩
٣	الإمكانات	٢,٤٦	٨٢,٠٤	%٦٤,١١
٤	الإعداد والتطبيق	٢,٤٠٦	%٨٠,٢٢	%٦٤,١٩
٥	الموضوعية	٢,١٧	%٧٢,٥	%٥٢,٦٥

تفسير النتائج: -

من خلال ملاحظة بيانات النتائج في الجدول رقم (٦) أعلاه نجد أن هناك تباين في إجابات التدريسيين لكليتي التربية ابن الهيثم وابن رشد، وفق المحاور الرئيسة، وللتحقق من أهداف هذا البحث نستعرض النتائج وفق الاتي :-

١ . للتحقق من هدف البحث في التعرف على وجهات نظر تدريسي كلية التربية .

ابن الهيثم الأقسام العلمية في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة، نجد الفقرات التي اكتسبت أهمية قصوى من خلال حصولها على وسط مرجح ووزن مئوي عالي وحقت المراتب الخمس الأولى وعلى التوالي هي الفقرات (٢١، ٢٥، ١٦، ١١، ٥)، وعليه فان ترتيب المحاور الأساسية سيكون وفق الاتي :-

• محور الوقت والمكان ، الفقرة (٢٥، ٢١)

• محور الموضوعية (١٦)

• محور الإمكانات ، الفقرة (١١)

• محور الأنظمة والامتحانات ، الفقرة (٥)

حيث أن الفقرة (٢٥،٢١) ضمن محور الوقت والمكان ، واحتلتا الترتيب الأول والثاني ونص الفقرة (٢٥) التي وسطها مرجح (٢،٩٠٧) ووزنها المئوي (٩٦،٩٢) % ، هو .:

" يصعب تطبيقها في جميع الاختصاصات ولجميع الطلبة بنفس الوقت "

أما نص الفقرة (٢١) التي وسطها المرجح (٢،٧٥١) ووزنها المئوي (٩١،٧٢) % هو .:

" تختصر عامل الزمن في أداء الاختبار لدى الطالب الممتحن "

من ذلك نستنتج أن وجهة نظر تدريسي كلية التربية . ابن الهيثم (الأقسام العلمية) يعتبرون أن العائق الأساسي لعدم استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة بالدرجة الأولى هو صعوبة التطبيق لعدم توفر المكان المناسب الذي يستوعب جميع الطلبة وبمختلف الاختصاصات بنفس الوقت ، ويعود سبب ذلك إلى عدة عوامل منها .:

- عدم توافق أنظمة التعليم الجامعي مع المتغيرات التكنولوجية في التعليم .
 - قصور في أنظمة الامتحانات والتسجيل .
 - أعداد الطلبة التي تتجاوز الإمكانيات والتجهيزات من ناحية ونوعية الطلبة.
- ألا أنهم يتفقون بدرجة كبيرة في الفقرة (٢١) وهي فقرة موجبة على أن الاختبارات الالكترونية المحوسبة تختصر زمن أداء الاختبار للطلّاب الممتحن وهذا يعني أن الاختبارات الالكترونية المحوسبة لها الأفضلية في جانب الوقت والجهد الذي يصرف في بالاختبارات الورقية التقليدية.
- وعليه فإن هناك دافعا ورغبة لدى التدريسيين في الأقسام العلمية لاستخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة لاختصار الجهد والوقت الذي يبذل عادة في الاختبارات التقليدية.

أما الفقرة (١٦) فقد احتلت المرتبة الثالثة، بوسط مرجح (٢,٦٣٨) ووزن مئوي (٨٧,٩٤) ، ضمن محور الموضوعية والتي نصها ((صعوبة تطبيقها في كل المواد فكل مادة خصوصيتها قد لا تنسجم معها)) ، وتعتبر هذه الفقرة سالبة ، حيث تعكس هذه الفقرة وجهة نظر التدريسيين في الأقسام العلمية، وهو التحفظ في تطبيق الاختبارات الالكترونية المحوسبة في جميع المواد الدراسية ، والسبب في ذلك يعود إلى القصور في استيعاب فهم تأثير التكنولوجيا في التعليم بمختلف مجالاتها على جميع مجالات التعليم ومناهجها وكل الطرائق والأساليب التعليمية التقييمية في التعليم.

أما الفقرة التي احتلت المرتبة الرابعة هي الفقرة (١١) بوسط المرجح (٢,٦٣٤) ووزن مئوي (٨٧,٨٣ %) وضمن محور الإمكانيات ، و نصها "صعوبة توفير المستلزمات التكنولوجية لجميع الطلبة بوقت واحد"، وتعتبر هذه الفقرة من الفقرات السلبية التي تعتبر من المعوقات التي يعاني منها تدريسي الأقسام العلمية في حال استخدامهم الاختبارات الالكترونية المحوسبة .

بينما احتلت الفقرة (٥) المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٢,٤٢) ووزن مئوي (٨٠,٦٧ %) ضمن محور الأنظمة الامتحانية ونصها "تقلل من عدد المشرفين والمراقبين في القاعات الامتحانية" ، وتعتبر هذه الفقرة من الفقرات الموجبة والتي تبين وجهة نظر التدريسيين في التقليل من المشرفين والمراقبين في القاعات الامتحانية والتي تكلف جهد ووقت واستنفار اغلب التدريسيين في التهيئة للمراقبة في القاعات الامتحانية .

٢. التحقق من هدف البحث في التعرف على وجهة نظر التدريسيين في الكلية التربوية . ابن رشد في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة.

من ملاحظة النتائج الخاصة بإجابات التدريسيين في كلية التربية . ابن رشد نجد أن الفقرات التي المراتب الخمس الأولى وعلى التوالي هي (٤ ، ١ ، ٢ ، ١١ ، ٢١) وهي ضمن المحاور الآتية وعلى التوالي : .

• محور الأنظمة والامتحانات للفقرات (٢،١،٤)

• محور الإمكانيات للفقرة (١١) .

• محور الوقت والمكان للفقرة (٢١).

لقد اختلفت وجهة نظرهم عن وجهة نظر تدريسيي كلية التربية . ابن الهيثم ،بالنسبة لاستخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة، حيث تركزت حول محور الأنظمة والامتحانات واحتلت ثلاث من فقراته المراتب الثلاث الأولى كما موضح في أعلاه ، فقد احتلت الفقرة (٤) المرتبة الأولى والتي وسطها المرجح (٢,٢٨٧) ووزنها المئوي (٩٥,٧٦%) ونصها ((تحتاج إلى كادر متخصص في الأنظمة والسيطرة أثناء فترة الامتحانات)).

احتلت الفقرة (١) المرتبة الثانية ضمن نفس المحور ، حيث وسطها المرجح (٢,٨٣٣)، ووزنها المئوي (٩٤,٤٤%) ونصها ((عدم انسجام الاختبارات المحوسبة مع الأنظمة الجامعية الحالية)) .

بينما احتلت الفقرة (٢) المرتبة الثالثة ، ضمن نفس المحور ، والتي وسطها المرجح (٢,٦٩٨) ووزنها المئوي (٨٩,٩٩%)، ونصها (استخدامها يؤدي إلى حدوث إرباك في أنظمة الامتحانات بشكل عام) .

وتعتبر هذه الفقرات سالبة ، وتفسر هذه النتائج أن تدريسيي كلية التربية . ابن رشد يبدون اهتماما كبيرا وأولوية للأنظمة الامتحانية في المقام الأول وعليه فان نظرهم تتفق مع الأنظمة الامتحانية وفقا للمناهج التقليدية في التعليم الجامعي .

وقد الفقرة (١١) األتت المرتبة الرابعة، بوسط مرآ (٢,٦٣٤) ووزن المؤي (٨٧,٨٣) ، وضمن محور الإمكانيات، ونصها (صعوبة توفير المستلزمات التكنولوجية لجميع الطلبة بوقت واحد) ، وهي فقرة سالبة ، حيث تدعم وجهة نظر تدريسي كلية التربية . ابن رشد من جانب الإمكانيات والمستلزمات التي ينبغي تهيتها أثناء الامتحانات .

وقد األتت الفقرة (٢١) بوسط مرآ (٢,٦١٩) ووزن مؤي (٨٧,٣%) المرتبة الخامسة ، ضمن محور الوقت والمكان ، ونصها (تختصر عامل الزمن في أداء الاختبار لدى الطالب الممتحن)، وتوضح هذه الفقرة وجهة نظر تدريسي كلية التربية . ابن رشد المنققة مع وجهة نظر تدريسي كلية التربية . ابن الهيثم.

٣ . التحقق من معرفة وجهة النظر الكلية لتدريسي الكليتين ومدى الارتباط بينهما في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة .

من خلال المقارنة بين إجابات تدريسي الكليتين والنظرة الكلية وفق المحاور كما هو موضح في الجدول رقم (٧) أدناه :

جدول (٧) يوضح ترتيب المحاور بين الكليتين والمجموع الكلي وفق الأوساط المرجحة والأوزان المنوية

ترتيب المحاور	كلية التربية - ابن الهيثم	كلية التربية - ابن رشد	مجموع تدريسيي الكليتين
١	الوقت والمكان	الأنظمة والامتحانات	الوقت والمكان
٢	الإمكانات	الموضوعية	الإمكانات
٣	الموضوعية	الإمكانات	الأنظمة والامتحانات
٤	الأنظمة والامتحانات	الوقت والمكان	الإعداد والتطبيق
٥	الإعداد والتطبيق	الإعداد والتطبيق	الموضوعية

من الجدول أعلاه يتضح لنا هناك اختلاف في مراتب المحاور بين تدريسيي كلتي التربية (ابن الهيثم للأقسام العلمية ، وابن رشد للأقسام الإنسانية) ولكن النظرة الكلية لوجهة نظر تدريسيي الكليتين تعكس التفاوت بين المراتب للمحاور مقارنة بنتائج كل كلية بصورة منفردة ، ومن خلال المقارنة في الجدول رقم (٧) أعلاه نجد أن الاتفاق بينهم لا يكون إلا في محور واحد ، فالاتفاق والتوافق بين محاور المجموع الكلي وكلية التربية . ابن الهيثم يكون فقط في محور (الوقت والمكان)، بينما مع محاور كلية التربية . ابن رشد الاتفاق والتوافق مع محور (الإمكانات) كما أن الفقرات التي احتلت المراتب الخمس الأولى في المجموع الإجابات الكلية لجميع التدريسيين هي كما يأتي وعلى التوالي .:

(١٦، ٤، ١١، ٢١، ٢٥)، حيث احتلت الفقرة (٢٥) ضمن محور (الوقت والمكان) المرتبة الأولى ، بوسط مرجح (٢,٧٧١) ووزن مئوي (٩٢,٣٨%) ونصها (يصعب تطبيقها في جميع الاختصاصات ولجميع الطلبة بنفس الوقت) ، واحتلت الفقرة (٢١) المرتبة الثانية ضمن محور (الوقت والمكان) بوسط مرجح(٢,٦٨٩) ووزن مئوي (٨٩,٣٧%) ونصها ((تختصر عامل الزمن في أداء الاختبار لدى الطالب الممتحن)، من ذلك يتضح أن جميع تدريسيي الكليتين في عينة البحث يتفقون على ان عامل الوقت والمكان له أهمية كبيرة في تأثيره على الاختبارات الالكترونية المحوسبة .

بينما احتلت الفقرة (١١) المرتبة الثالثة ضمن محور (الإمكانات) بوسط مرجح (٢,٦٢٥) ووزن مئوي (٨٧,٥١%)، ونصها (صعوبة توفير المستلزمات التكنولوجية لجميع الطلبة بوقت واحد) حيث يتضح لنا أن مجمل التدريسيين في الكليتي التربية (ابن الهيثم للأقسام العلمية وابن رشد للأقسام الإنسانية) متفقون على أهمية عامل الإمكانات المادية المتمثلة بالمستلزمات التكنولوجية في تفعيل استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة .

أما الفقرة (٤) احتلت المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٢,٦١٧) ووزن مئوي (٨٧,٢٦%)، ضمن محور الموضوعية ونصها (تحتاج إلى كادر متخصص في الأنظمة والسيطرة أثناء فترة الامتحانات) .

حيث اتفق التدريسيين على أن الاختبارات الالكترونية المحوسبة تحتاج إلى كادر متخصص عند تطبيقها أثناء الامتحانات وهذا يعني أنها تحتاج إلى تأهيل وإعداد كادر تقع على عاتقه مسؤولية تنظيم ومتابعة الاختبارات الالكترونية المحوسبة وتسجيل النتائج وتبويبها أثناء فترة الامتحانات .

أما الفقرة (١٦) فقد احتلت المرتبة الخامسة بوسط مرجح (٢,٥٦٩) ووزن مئوي (٨٥,٦٤%) ، ونصها (صعوبة تطبيقها في كل المواد فلكل مادة خصوصيتها قد لا تنسجم معها))، وعليه فإن التدريسيين في كلا الكليتين متفقون على أن خصوصية كل مادة قد تكون سببا رئيسيا في عدم إمكانية تطبيق الاختبارات الالكترونية المحوسبة في جميع المواد التخصصية والعامة ، وهذا يتطلب منا أن نضع بعض الحلول التي تتجسد في مقترحات نرى أنها إذا ما تم الأخذ بها ستكون عامل مساعد في تفعيل استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة ، وعليه نقترح الاتي .:

المقترحات .:

من خلال ما أفرزته نتائج البحث وتفسيرها يقترح الباحث ما يأتي .:

- إعداد كوادرات تدريسية وإدارية متخصصة في تصميم وإنتاج وإعداد اختبارات الالكترونية محوسبة كل حسب التخصص .
- توفير كافة المستلزمات والأدوات والأجهزة التكنولوجية الحديثة في التعليم وعلى وجه الخصوص الأجهزة والمواد والبرمجيات التي تعنى في مجال التقييم والامتحانات.
- إنشاء وحدة متخصصة للتقييم الجامعي يمكن تسميتها بوحدة (الاختبارات الالكترونية المحوسبة المركزية) التي من خلالها يتم تنسيق وجدولة كافة الامتحانات لمختلف التخصصات في الكلية.
- عمل دورات وورش عمل لتدريب تدريسي الكلية على كيفية استخدام تلك الاختبارات.
- إجراء تعاون تفاعلي مع الشركات العالمية المتخصصة في مجال التقييم والتقويم الجامعي في استخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة.
- تطوير الأنظمة الجامعية بما يتناسب والتغيرات التكنولوجية في مجال التعليم الجامعي. **التوصيات :-**
- بناء على ما تم استخلاصه من هذا البحث يوصي الباحث ما يأتي :-
- إجراء بحوث ودراسات في كيفية تأثير طرائق وأساليب التدريس الحديثة في سرعة وجودة الأداء في الاختبارات الالكترونية المحوسبة .
- إجراء بحث في معرفة وجهة نظر الطلبة لاستخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة .
- إجراء دراسة مقارنة بين الاختبارات التقليدية والاختبارات الالكترونية المحوسبة لمراحل الدراسة الجامعية .

- إجراء دراسة لمعرفة تقييم أداء التدريسيين باستخدام الاختبارات الالكترونية المحوسبة.

المراجع

١. ابو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠٠٩) :العلم الالكتروني الرقمي (النظرية، التصميم، الإنتاج)، دار الجامعة الجديدة ،الإسكندرية.
٢. استيتية ، دلال ملحس، وعمر موسى سرحان(٢٠٠٧) : تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني ، ط١ ، دار وائل للنشر ،عمان.
٣. إسماعيل، محمد إسماعيل(٢٠٠٥): اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو إعداد ملف الطالب الالكتروني (E-Portfolio) واستخدامه في التعليم وآرائهن نحوه، المؤتمر العلمي العاشر (تكنولوجيا التعليم الالكتروني والجودة الشاملة)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية _ جامعة عين شمس ، ج ١، ص ٣١ .٦٧.
٤. أمين ، زينب محمد(٢٠٠٠) : إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم ، دار الهدى للنشر، المنيا.
٥. انجلن ، جاري (١٩٩٥) تكنولوجيا التعليم - الماضي والحاضر والمستقبل ، ط٢ ، مطبعة أنجلو وود، جامعة كنتاكي ،ترجمة بدر عبدالله الصالح ٢٠٠ ، الرياض.
٦. بيتر ، جيفرسون (٢٠٠٣) : الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي ،جامعة دبي، ترجمة خالد عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك فهد ، الرياض.
٧. حمدان،محمد زياد (١٩٨٨) :وسائل وتكنولوجيا التعليم،مبادئها، والتطبيقاتها في التعليم والتدريس، ط٣، دار التربية الحديثة.

٨. حمدي، احمد عبد العزيز(٢٠٠٨): التعليم الالكتروني، الفلسفة،المبادئ،
الأدوات،التطبيقات،دار الفكر، عمان.
٩. الخزي ،فهد عبدالله ،ومحمد الزكري(٢٠٠٢): تكافؤ الاختبارات الالكترونية
مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي على طلبة كلية التربية
بجامعة الكويت، مجلة دراسات الخليج الجزيرة العربية ،مجلد ١٤٣ ، عدد
٣٧ ، ٢٠٠١ ، الكويت.
١٠. الدوسري ،إبراهيم مبارك (٢٠٠١):تطبيق عملي لنظرية استجابة البند
،الاختبارات المواءمة
(التكيفية أو المتكيفة) حاسوبيا، جامعة أبو ظبي ، الإمارات.
١١. ألزغبى، محمد بلال،وعباس الطلافحة(٢٠٠٦): النظام الإحصائي SPSS
فهم وتحليل البيانات الإحصائية، الجامعة الأردنية، ط٣ منقحة، دار وائل
للنشر، عمان.
١٢. الزهيري، طلال ناظم(٢٠٠٩): إستراتيجية تطبيق برامج التعليم الالكتروني في
الجامعات العراقية،واقع المؤتمر العلمي الأول الجمعية العراقية لتكنولوجيا
المعلومات،٢٠٠٩، بغداد.
١٣. الصمادي، عزت (٢٠٠٩) :الاختبار المحوسبة وبنوك الأسئلة ، ج ٧ ،
جامعة اليرموك ، عمان.
١٤. الغريب ، زاهر إسماعيل (٢٠٠٩) : المقررات الالكترونية،تصميمها
،إنتاجها،نشرها ،تطبيقها، تقويمها ، عالم الكتب ، القاهرة.
١٥. الفار ، إبراهيم (٢٠٠٠) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي
والعشرون، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة.

١٦. فؤاد ، أبو حطب ، وآخرون (١٩٩٧) : التقويم النفسي، ط٤، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

١٧. فلاته، مصطفى محمد عيسى(١٩٨٨): المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، ط١، جامعة الملك سعود، الرياض .

١٨. لال، زكريا يحيى.(٢٠٠٠). أهمية استخدام الانترنت في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة التعاون، أكتوبر ٢٠٠٠، ع ٥٢، ص ١٦٢-١٨٣.

١٩. محمد السيد علي (٢٠٠٣) : تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٠. الناشف ، سلمى(٢٠٠١) : دليلك في تصميم الاختبارات الالكترونية ، دار البشير ، عمان.

٢١. نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨) : تكنولوجيا التعليم الالكتروني ، دار الفكر العربي، القاهرة.

22. Amanda A. Andrea M,& Mike, M. (2006): E-learning Evaluation , In E-learning Concepts and Techniques ,Institute for Interactive – Technologies, Bloomsburg University of Pennsylvania , USA . 2002,pp593- 602.

23. Clariana Roy, Patricia Wallace : Paper – based Versus Computer –based assessment : Key factors associated with the test mode effect,vol.33 No.5.

ملحق (١) يوضح فقرات الاستبانة الأولية التي عرضت على المحكمين
الأستاذ الفاضل/الفاضلة المحترم.

يروم الباحث إجراء البحث المعنون :-

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين
 د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

(وجهة نظر أساتذة الكلية في تفعيل الاختبارات الالكترونية في التدريس الجامعي) ، لمعرفة الآراء والأفكار حول تفعيل الطرائق والأساليب التكنولوجية الحديثة التي يتم استخدامها في التدريس الجامعي، ولغرض الوقوف على سلبيات ونواحي القصور التي تعترض تطبيقاتها، ولما نجده فيكم من دراية وخبرة في مجال التدريس الجامعي، يأمل الباحث الإبداء بآرائكم السديدة لبيان مدى صلاحية فقرات استبانته البحث المرفقة مع وافر الشكر والامتنان لجهودكم المبذولة.

الجامعة:..... الكلية..... القسم :

الدرجة العلمية:..... سنوات الخدمة :..... المنصب
 الإداري.....

ت	الفقرات	تصيح	لا تصيح	أوافق	لا أوافق	لا أدري	لا أوافق
١	استخدام الاختبارات الالكترونية في التقييم الرسمي يساعد في تحديد الإجابة النموذجية.						
٢	الاختبارات الالكترونية تحقق عنصر السلامة والأمان في الاختبارات المختبرية.						
٣	التصحیح في الاختبارات الالكترونية مبني وفق معايير نموذجية ثابتة لا تقبل الخطأ.						
٤	الاختبارات الالكترونية تساعد في تخفيف العبء عن كاهل أستاذ المادة.						
٥	لا تخضع الاختبارات الالكترونية لعامل الانحياز الذاتي من قبل أستاذ المادة.						
٦	لا يمكن اعتمادها بشكل رسمي لافتقارها عامل الاستقلالية في إجابة الطالب.						
٧	الاختبارات الالكترونية تقلل من فرصة الغش والتخمين الحاصل بين الطلبة						
٨	استخدام الاختبارات الالكترونية يربك نظام الامتحانات الجامعي .						
٩	تسهل الاختبارات الالكترونية في إثراء معلومات الطالب عن طريق التعلم الفردي.						
١٠	تزيد الاختبارات الالكترونية من القدرة الإبداعية لأستاذ المادة المعني .						
١١	يصعب إعداد الاختبارات الالكترونية لعدم وجود كادر متخصص فيها.						
١٢	تلغي الاختبارات الإلكترونية دور الاختبارات التقليدية .						
١٣	افتقار الكليات لمبادئ تكنولوجيا التعليم يفقد الاختبارات الالكترونية أهميتها.						
١٤	تلغي الاختبارات الالكترونية التجهيزات الورقية والمستلزمات المكتبية المكلفة.						

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين
 د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

ت	الفقرات	تصلح	لا تصلح	أوافق	لا أوافق	لا أدري	لا أوافق
١٥	تختصر الاختبارات الالكترونية الوقت والجهد للأستاذ والطالب.						
١٦	تعتبر الاختبارات الالكترونية عامل إضعاف للتدريس الجامعي الرسمي .						
١٧	الاختبارات الالكترونية تعطي تقييم موضوعي دقيق لا يقبل الخطأ.						
١٨	تساعد الاختبارات الإلكترونية بتطوير مهارات الطالب في استخدامات الكمبيوتر						
١٩	لا تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب الجامعي لافتقارها لعنصر التفاعل المباشر.						
٢٠	استخدام الاختبارات الالكترونية دون وعي تام بأنظمتها يؤدي إلى نتائج عكسية.						
٢١	تساعد الاختبارات الالكترونية في الحصول على نتائج اختباريه أكثر دقة.						
٢٢	الاختبارات الالكترونية ضرورة ملحة نتيجة تطور تكنولوجيا التعليم الجامعي.						
٢٣	لا يمكن تعميم الاختبارات الالكترونية في المواد العلمية خاصة الجانب العملي منها.						
٢٤	لا تنسجم تطبيقات الاختبارات الالكترونية مع المنهج الدراسي الجامعي الحالي.						
٢٥	الاختبار الإلكتروني تتقيد بنمط اختباري معين ولا تتمتع بالتنوع.						
٢٦	تحتاج الاختبارات الالكترونية إلى إمكانات كبيرة عند إعدادها.						
٢٧	يمكن الاستفادة من الاختبارات الالكترونية في مجال التدريب والتسليّة فقط.						
٢٨	لا تتوافق الاختبارات الالكترونية إلا مع التعليم عن بعد.						
٢٩	الاختبارات الالكترونية ضرورية في المواد التخصصية بمجال الحاسوب فقط						
٣٠	تعتبر عامل مساعد في تقييم خبرات التعلم في المواد العلمية.						

ملحق (٢) يوضح آراء وملاحظات المحكمين على فقرات الاستبانه

ت	الفقرات	المعيار			الصلاحية			الملاحظات
		ارفض	لا ادري	موافق	تصلح	لا تصلح	تعديل	
١	استخدام الاختبارات الالكترونية في التقييم الرسمي يساعد في تحديد الإجابة النموذجية				١٥	٢	٧	الفكرة مكرر

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

..... د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

ت	الفقرات	المعيار			الصلاحية			الملاحظات
		ارفض	لا ادري	موافق	تصلح	لا تصلح	تعديل	
٢	الاختبارات الالكترونية تحقق عنصر السلامة والأمان في الاختبارات المختبرية.				١٤	١	٢	
٣	التصحيح في الاختبارات الالكترونية مبني وفق معايير نموذجية ثابتة لا تقبل الخطأ.				١٥		١	
٤	الاختبارات الالكترونية تساعد في تخفيف العبء عن كاهل أستاذ المادة.				١٠		٦	يفضل وضع محاور
٥	لا تخضع الاختبارات الالكترونية لعامل الانحياز الذاتي من قبل أستاذ المادة.				١١		٥	ترفع كلمة (لا)
٦	لا يمكن اعتمادها بشكل رسمي لافتقارها عامل الاستقلالية في إجابة الطالب.				١٠	١	٤	ترفع كلمة (لا)
٧	الاختبارات الالكترونية تقلل من فرصة الغش والتخمين الحاصل بين الطلبة				١٦			
٨	استخدام الاختبارات الالكترونية يربك نظام الامتحانات الجامعي .				١٦			
٩	تسهل الاختبارات الالكترونية في إثراء معلومات الطالب عن طريق التعلم الفردي.				١٦			
١٠	تزيد الاختبارات الالكترونية من القدرة الإبداعية لأستاذ المادة المعني .				١٤		٢	استاذ الى تدريسي
١١	يصعب إعداد الاختبارات الالكترونية لعدم وجود كادر متخصص فيها.				١٣		٣	
١٢	تلغي الاختبارات الالكترونية دور الاختبارات التقليدية .				١٦			
١٣	افتقار الكليات لمبادئ تكنولوجيا التعليم يفقد الاختبارات الالكترونية أهميتها.				١٦			
١٤	تلغي الاختبارات الالكترونية التجهيزات الورقية والمستلزمات المكتبية المكلفة.				١٦			
١٥	تختصر الاختبارات الالكترونية الوقت والجهد للأستاذ والطالب.				١٦			
١٦	تعتبر الاختبارات الالكترونية عامل إضعاف التدريس الجامعي الرسمي .				١٦			
١٧	الاختبارات الالكترونية تعطي تقييم موضوعي دقيق لا يقبل الخطأ.				٩		٧	مكرر مع
١٨	تساعد الاختبارات الإلكترونية بتطوير مهارات الطالب في استخدامات الكمبيوتر				١٦			
١٩	لا تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب الجامعي لافتقارها لعنصر التفاعل المباشر.				١٥			ترفع كلمة (لا)
٢٠	استخدام الاختبارات الالكترونية دون				١٦			

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

..... د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

ت	الفقرات	المعيار			الصلاحية			الملاحظات
		ارفض	لا ادري	موافق	تصلح	لا تصلح	تعديل	
	وعى تام بأنظمتها يؤدي إلى نتائج عكسية.							
٢١	تساعد الاختبارات الالكترونية في الحصول على نتائج اختباريه أكثر دقة.				١٦			
٢٢	الاختبارات الالكترونية ضرورة ملحة نتيجة تطور تكنولوجيا التعليم الجامعي.				١٦			
٢٣	لا يمكن تعميم الاختبارات الالكترونية في المواد العلمية خاصة الجانب العملي منها.				١١		٤	ترفع كلمة (لا)
٢٤	لا تنسجم تطبيقات الاختبارات الالكترونية مع المنهج الدراسي الجامعي الحالي.				١١		٤	ترفع كلمة (لا)
٢٥	الاختبار الإلكتروني تتقيد بنمط اختباري معين ولا تتمتع بالتنوع.				١٦			
٢٦	تحتاج الاختبارات الالكترونية إلى إمكانات كبيرة عند إعدادها.				١٦			
٢٧	يمكن الاستفادة من الاختبارات الالكترونية في مجال التدريب والتسليية فقط.				١٦			
٢٨	لا تتوافق الاختبارات الالكترونية إلا مع التعليم عن بعد.				١٠		٥	ترفع كلمة (لا)
٢٩	الاختبارات الالكترونية ضرورية في المواد التخصصية بمجال الحاسوب فقط				١٦			
٣٠	تعتبر عامل مساعد في تقييم خبرات التعلم في المواد العلمية.				١٦			

ملحق (٣) يوضح فقرات الاستبانه النهائية بعد التعديل

الأستاذ الفاضل/الفاضلة المحترم.

يروم الباحث إجراء البحث المعنون :-

(استخدام الاختبارات المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين)، لمعرفة الآراء والأفكار حول تفعيل الطرائق والأساليب التكنولوجية الحديثة التي يتم استخدامها في التدريس الجامعي، ولغرض الوقوف على سلبيات ونواحي القصور التي تعترض تطبيقاتها، ولما نجده فيكم من دراية وخبرة في مجال التدريس الجامعي، يأمل الباحث الإبداء بآرائكم السديدة لبيان مدى صلاحية فقرات استبانه البحث المرفقة مع وافر الشكر والامتنان لجهودكم المبذولة.

الجامعة: الكلية: القسم:
 الدرجة العلمية: سنوات الخدمة: المنصب الإداري:

المحاو	ت	الفقرات	المعيار		
			موافق	لا	ارفض
الأنظمة الامتحانية	١	الاختبارات الالكترونية المحوسبة لايمكن اعتمادها لعدم انسجامها مع المنهج المقرر.			
	٢	استخدامها يؤدي إلى حدوث إرباك في أنظمة الامتحانات بشكل عام.			
	٣	استخدامها يلغي دور لجان الامتحانات التخصصية في الأقسام كافة .			
	٤	تحتاج إلى كادر متخصص في الأنظمة والسيطرة عليها أثناء فترة الامتحانات.			
	٥	تقلل من عدد المشرفين والمراقبين في القاعات الامتحانية .			
الإعداد والتطبيق	٦	تحتاج إلى إعداد جدول مواصفات لتحليل المحتوى بشكل مفصل .			
	٧	تحتاج إلى خبرة وممارسة في استخدام برامج الاختبارات المحوسبة .			
	٨	غالباً ما تكون شاملة نهائية ومن غير الممكن استخدامها باستمرار.			
	٩	افتقار معظم التدريسيين إلى الخبرة في الإعداد والتطبيق للاختبارات المحوسبة.			
	١٠	يصعب تطبيق الاختبارات الالكترونية المحوسبة وفقاً للمناهج			

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين
 د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

المعايير	ت	الفقرات	المعيار		
			موافق	لا ادري	ارفض
الإمكانات		الحالية.			
	١١	صعوبة توفير الأجهزة والمستلزمات التكنولوجية لجميع الطلبة بوقت واحد			
	١٢	تحتاج إلى قاعات خاصة كلفتها أعلى من الاختبارات التقليدية			
	١٣	تحتاج إلى توفير برمجيات متخصصة مكلفة.			
	١٤	الاختبارات الالكترونية المحوسبة غير مكلفة مقارنة بتجهيز الاختبارات التقليدية .			
الموضوعية	١٥	تناسب الاختبارات العملية المختبرية أكثر من الاختبارات النظرية.			
	١٦	صعوبة تطبيقها في كل المواد فكل مادة لها خصوصيتها قد لا تنسجم معها.			
	١٧	تتأثر بالعوامل الذاتية والخبرة التكنولوجية لدى الطالب الممتحن.			
	١٨	تقيس أهداف معينة وقدرات وقابليات محددة في الطالب الممتحن.			
	١٩	غالبا ما تمتاز بالانحياز والتطرف نحو الصعوبة أو السهولة .			
الوقت والمكان	٢٠	تتضمن عامل التخمين والصدفة بشكل عام فلا تعطي التقييم الحقيقي للطالب.			
	٢١	تختصر عامل الزمن في أداء الاختبار لدى الطالب الممتحن.			
	٢٢	تحتاج الى وقت وجهد لإعداد الاختبارات الالكترونية المحوسبة .			
	٢٣	تختصر الوقت والجهد في تصحيح اجابات الطلبة .			
	٢٤	سهولة إعادة تطبيقها في أوقات زمنية مختلفة وفي أماكن مختلفة			
	٢٥	يصعب تطبيقها في جميع التخصصات ولجميع الطلبة بنفس الوقت.			

الباحث
 د.سالم عبدالله سلمان

ملحق (٤) يوضح البيانات الإحصائية لصلاحيات الفقرات على وفق
 آراء المحكمين

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

..... د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

الأستاذ الفاضل/الفاضلة المحترم.

يروم الباحث إجراء البحث المعنون :-

(الاختبارات المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين)، لمعرفة الآراء والأفكار حول تفعيل الطرائق والأساليب التكنولوجية الحديثة التي يتم استخدامها في التدريس الجامعي، ولغرض الوقوف على سلبيات ونواحي القصور التي تعترض تطبيقاتها، ولما نجده فيكم من دراية وخبرة في مجال التدريس الجامعي، يأمل الباحث الإبداء بآرائكم السديدة لبيان مدى صلاحية فقرات استبانته البحث المرفقة مع وافر الشكر والامتنان لجهودكم المبذولة.

الجامعة: الكلية القسم :
الدرجة العلمية: سنوات الخدمة : المنصب الإداري:

المحاور	تسلسل الفقرات	المعيار			المحكمين			الوسط المرجح	الوزن المنوي	الملاحظات
		م	ب	ج	تفصيل	تفصيل	تفصيل			
الأنظمة الامتحانية	١				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	٢				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
	٣				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	٤				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%٩٧,٩
	٥				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
الإعداد والتطبيق	• المجموع				٧٨	٢	-	%٩٧,٥	٢,٩٧	%٩٩,١٦
	٦				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	٧				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
	٨				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	٩				١٦	١	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
	١٠				١٥	-	١	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	• المجموع				٧٧	٢	١	%٩٦,٣	٢,٩٥	%٩٨,٣٣
	١١				١٥	-	١	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	١٢				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	١٣				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
الإمكانيات	١٤				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
	١٥				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
	• المجموع				٧٧	٢	١	%٩٦,٣	٢,٩٥	%٩٨,٣٣
	١٦				١٤	١	١	%٨٧,٥	٢,٨١	%٩٣,٧٥
	١٧				١٦	-	١	%١٠٠	٣	%١٠٠
الموضوعية	١٨				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠
	١٩				١٥	١	-	%٩٣	٢,٩	%٩٧,٩
	٢٠				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

..... د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

المحاور	تسلسل الفقرات	المعيار			المحكمين			النسبة المئوية	الوسط المرجح	الوزن المنوي	الملاحظات
		موافق	مؤيد	ارفض	تصلح	تقبل	لا تصلح				
الوقت والمكان	● المجموع				٧٧	٢	١	%٩٦,٣	٢,٩٥	%٩٨,٣٣	
	٢١				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠	
	٢٢				١٣	٣	-	%٨١,٣	٢,٨١	%٩٣,٧٥	
	٢٣				١٣	١	٢	%٨١,٣	٢,٦٨	%٨٩,٥	
	٢٤				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠	
	٢٥				١٦	-	-	%١٠٠	٣	%١٠٠	
	● المجموع				٧٤	٤	٢	%٩٢,٥	٢,٩	%٩٦,٦٦	
	الكلي				٣٨٢	١٤	٤	%٩٥,٥	٢,٩٤٥	%٩٨,١٦	

الاختبارات الالكترونية و المحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسيين

..... د.سالم عبدالله سلمان الموسوي

ملحق (٥) يوضح البيانات والمعالجات الإحصائية لإجابة التدريسيين في الكليتين والمجموع الكلي للإجابات

المحاور	رقم الفقرة	كلية التربية - ابن رشد					كلية التربية - ابن الهيثم					الكلي=٢٦٧				
		المجموع=١٢٦			الوزن المئوي	وسط مرجح	المجموع=١٤١			الوزن المئوي	وسط مرجح	المجموع=٢٦٧			وسط مرجح	الوزن المئوي
		3	2	1			3	2	1			3	2	1		
الأنظمة الامتحانية	١	١١٣	٥	٨	%٩٤,٤٤	٢,٨١٣	٨١	٢٨	٣٢	%٧٨,١٥	٢,٢٤	١٩٤	٣٢	٤٠	٢,٥٧	%٨٥,٥٨
	٢	١٠٢	١٠	١٤	%٨٩,٩٩	٢,١٩٨	٧١	٢٧	٤٢	%٧٢,٢٨	٢,٢	١٧٣	٣٧	٥٧	٢,٤٣٤	%٨١,١٤
	٣	٨٦	١٧	٢٣	%٨٢,٢٣	٢,٥	٦١	٢٨	٥٢	%١٨,٢٢	٢,٠٥	١٤٦	٤٥	٧٥	٢,٢٢٢	%٧٥,٤
	٤	١١٧	٢	٧	%٩٥,٧٦	٢,٨٧٣	٩٢	١٢	٣٧	%٧٩,٦٧	٢,٣٩	٢٠٩	١٤	٤٤	٢,٦١٧	%٨٧,٢٦
	٥	٨٦	٧	٣٣	%٨٠,٦٨	٢,٤٢٠	٩٧	٢٢	٢٢	%٨٦,٢٨	٢,٥٨٨	١٨٣	٢٩	٥٥	٢,٤٧٩	%٨٢,٢٦
الاعداد والتطبيق	٦	٨٠	١١	٣٥	%٧٨,٥٧	٢,٢٥٧	٦١	١٣	٩٧	%٦٥,٢٤	١,٩٥	١٤١	٢٤	١٠٢	٢,١٤٩	%٧١,٥٣
	٧	٨٩	١٦	٢١	%٧٩,٦٥	٢,٣٨٠	١٠٢	١٧	٢٢	%٨٥,٥٨	٢,٥٦	١٩١	٣٣	٤٣	٢,٥٥٤	%٨٥,١٤
	٨	٦٩	١٧	٤٠	%٧٤,٢٢	٢,١٢٠	٨٦	٢٢	٣٢	%٧٢,٩٩	٢,١٢	١٥٥	٣٩	٧٢	٢,٢٠٧	%٧٩,٦
	٩	٨٦	١٨	٢٢	%٨٣,٥٩	٢,٥٠٧	٩٤	١٣	٣٤	%٨٠,٨٥	٢,٤٢	١٨٠	٣١	٥٦	٢,٤٦٤	%٨٢,١٤
	١٠	٩٢	١٥	١٩	%٨٥,٩٧	٢,٥٧٩	٩٨	٢٢	٢١	%٨٤,٨٦	٢,٥٤	١٩٠	٣٧	٤٠	٢,٥٦١	%٨٥,٣٩
الإمكانات	١١	٩١	١٤	٣١	%٨٧,٨٢	٢,١٢٤	١٠٣	٢٢	١٦	%٨٧,٢٢	٢,٦١٧	١٩٤	٣٦	٤٧	٢,١٢٥	%٨٧,٥١
	١٢	٧٥	١٢	٣٩	%٧٦,١٩	٢,٢٨٥	٩١	٣١	١٩	%٨٣,٨٧	٢,٥١	١٦٦	٤٣	٥٨	٢,٤٠٩	%٨٠,١٤
	١٣	٧١	١٥	٤٠	%٧٤,٨٦	٢,٢٤٦	٨٤	٢١	٣٦	%٧٨,٠١	٢,٣٤	١٥٥	٣٦	٧٦	٢,٢٩٥	%٧٦,٢٩
	١٤	٥٧	١٧	٥٢	%٦٧,٩٨	٢,٠٣٩	٨١	٢٤	٣٦	%٧٧,٣	٢,٣١٩	١٣٨	٤١	٥٨	٢,٠٧٤	%٦٩,١٦
	١٥	٨٠	٢٤	٢٢	%٨٢,٠١	٢,٤٦١	٧٢	٢٧	٤١	%٧٤,٢٢	٢,٢٢٧	١٥٣	٥١	٦٢	٢,٢٢٧	%٧٧,٦
الموضوعية	١٦	٨٧	١٤	٢٥	%٨٣,٠٦	٢,٤٩٢	١٠٨	١٥	١٨	%٨٧,٩٤	٢,٦٣٨	١٩٥	٢٩	٤٣	٢,٥٦٩	%٨٥,٦٤
	١٧	٦١	٢١	٤٤	%٧١,١٦	٢,١٣٤	٧٠	٢١	٥٠	%٧١,٣٩	٢,١٤١	١٣١	٤٢	٩٤	٢,١٣٨	%٧١,٢٨
	١٨	٤٩	١١	٦٦	%٦٢,١٧	١,٨٦٥	٨٠	١٩	٤٢	%٧٥,٥٦	٢,٢٢٩	١٢٩	٣٠	١٠٨	٢,٠٧٨	%٦٩,٢٨
	١٩	٦٧	١٤	٤٥	%٧٢,٤٨	٢,١٧٤	٦٩	٢٧	٤٥	%٧٢,٣٤	٢,١٧	١٣٦	٤١	٩٠	٢,١٧٢	%٧٢,١٤
	٢٠	٥٤	٩	٦٢	%٦٤,٠٢	١,٩٢٢	٥٨	١٢	٧١	%٦٢,٥٩	١,٩	١١٢	٢١	١٢٢	١,٩١٢	%٦٢,٧٩
الوقت والمكان	٢١	٩٤	١٩	١٦	%٨٧,٣	٢,١١٩	١١٦	١٥	١٠	%٩١,٧٢	٢,٧٥١	٢١٠	٣١	٢٢	٢,١٨٩	٨٩,٣٧
	٢٢	٩٤	١٢	٢٠	%٨٦,٢٤	٢,٥٨٧	٩٣	٢٥	٢٣	%٨٣,٢١	٢,٤٩٦	١٨٧	٣٧	٤٣	٢,٥٣٩	%٨٤,٦٤
	٢٣	٨٤	١٣	٢٩	%٨٠,٤٢	٢,٤١٢	٩٤	٢٥	٢٢	%٨٣,٦٨	٢,٥١	١٧٨	٣٨	٥١	٢,٤٧٥	%٨٢,٥٢
	٢٤	٨٨	٩	٢٩	%٨٢,٢٧	٢,٤٦٨	٧٧	١٦	٤٨	%٧٣,٥٢	٢,٢٠٥	١٦٥	٢٥	٧٧	٢,٢٢٩	%٧٧,١٥
	٢٥	٩٧	١٠	١٩	%٨٧,٢٠	٢,٢١٩	١٢٢	١٥	١٤	%٦٦,٩٢	٢,٩٠٧	٢١٩	٢٥	٣٢	٢,٧٧١	%٩٢,٣٨

البناء والوظيفة في المجتمع عند رادكلف

د. انتصار محمد جواد

ملخص البحث

ان البناء والوظيفة في المجتمع عند رادكلف براون هو تجسيد لرؤية رادكلف براون في ان البناء الاجتماعي هو شبكة العلاقات الاجتماعية العقلية التي تقوم بين الاشخاص في المجتمع ويتخذ من الاسرة الوحدة الاولى للبناء الاجتماعي وتكون الاسرة مهمة لديه لانها اللبنة الاساسية واصغر وحدة بناء اجتماعي ، ميز العالم رادكلف براون بين البناء الاجتماعي والوظيفة الاجتماعية حيث قام بدراسة الفروق بين الحضارة والبناء الاجتماعي فقد جسد براون حضارة المجتمع في انماط سلوكية افرادة وفي تفكيرهم وشعورهم بينما البناء الاجتماعي هو شبكة العلاقات الاجتماعية التي تربط الافراد خلال نقطة زمنية معينة والتركيب الاجتماعي يعني الحالة الثانية للنظام الاجتماعي فقد ميز رادكلف براون بين الاشخاص والافراد فالانسان من حيث هو فرد - هو كائن عضوي بايولوجي اما الانسان كشخص فهو عبارة عن مجموعة من العلاقات الاجتماعية وهو مواطن عراقي مثلاً حيث هو الزوج والاب ويمارس مهنة معينة وبذلك يعزز رادكلف براون الانسان كشخص هو موضوع دراسة الانثروبولوجي الاجتماعي اي يدرسه في ضوء البناء الاجتماعي ويرى براون بان البناء هو مجموعة من العلاقات والمعايير المنظمة لسلوك الاشخاص والتي يخضعون لها الملك برعاياه او الزوج بزوجته وهكذا فدراسة التنظيم الاجتماعي هو دراسة لوجه النشاط المختلفة التي يمارسها الافراد في المجتمع اما الميكانيزم عند براون فهو يرى امران حين ينظر الى المجتمع الاولى نظرة طبيعية تكاملية والثانية هي الدراسة الوظيفية التي تعني في تفسير الظواهر المختلفة في داخل المجتمع .

اما اهم الانتقادات التي وجهت للاتجاه البنائي الوظيفي فنرى ان هناك صعوبة في اقامة بناء نظري حيث اصطدم الاتجاه البنائي الوظيفي بوجود صعوبات في

عملية التنظير رغم الحاجة الماسة الى نظرية سيوسولوجية تنظم الدراسات الميدانية وتوجه البحوث العقلية والتطبيقية وبهذا لا يمكن التوصل الى نظرية اميركية للمجتمع وبهذا اقام بارسونز العالم البنائي الوظيفي بتحليل المجتمع ونظر اليه على انه من المتغيرات التي تتساند وتتوظف في حالة معينة بمعنى ان كل نسق او عملية اجتماعية انما يستند الى دراسة حدود هذا النسق التي تحفظه وتصونه ولكن لم يستطع بارسونز في ان يقيم نظرية خاصة للتحليل الوظيفي للبناء الاجتماعي .

المقدمة

أن البناء والوظيفة في المجتمع عند رادكف براون عنوان للبحث الذي تناولناه وهو تجسيد لرؤية رادكف براون من أن البناء الاجتماعي هو شبكة العلاقات الاجتماعية العقلية التي تقوم بين سائر الاشخاص في المجتمع ويتخذ من الاسرة الوحدة الاولى للبناء الاجتماعي ، وياخذ الاسرة كجماعة بنائية لاعتبارها لبنة البناء واصغر وحدة في البناء الاجتماعي ، كما أن رادكف براون وهو احد اساطيل الانثروبولوجيا الوظيفية ياخذ المسلمة القائلة بان الانساق الاجتماعية هي انساق طبيعية ويمكن معالجتها بتطبيق مناهج العلوم الانسانية باعتبارها فرعا من الطبيعيات ويعد رادكف براون احد كبار اساتذة الانثروبولوجيا الوظيفيين في بريطانيا وامريكا واستراليا وافريقيا والذي ولد في عام ١٨٨١م وتوفي عام ١٩٥٥م عن عمرا يناهز ٧٤ عام في بريطانيا لبدأ مسيرته العلمية في الدراسات الاجتماعية منذ عام ١٩٠٤م حتى اخر ايام حياته ليكمل ما قد بدئه في اول حياته العلمية .

الباحثة

الفصل الاول

النظرية الوظيفية البنوية عند رادكف براون

المبحث الاول : نشأة النظرية البنائية :

يعد اصطلاح التركيب الاجتماعي من الاصطلاحات الرئيسة التي تستعملها المدرسة الوظيفية البنيوية كمدرسة مهمة من مدارس علم الاجتماع والانثروبولوجيا البريطانية ، بينما يستعمل علماء الانثروبولوجيا الحضارية الامريكان اصطلاحات اخرى غير التركيب الاجتماعي في دراستهم الانثروبولوجية كاصطلاح العملية الحضارية واصطلاح التاريخ الحضاري . غير أن اصطلاح البناء الاجتماعي في علم الانثروبولوجيا الاجتماعية البريطاني استخدمه ومنذ زمن العالم رادكلف براون وكان يرجع الى ثلاث اغراض اساسية:

أ-المحاولة التي تهدف الى التمييز بين الانثروبولوجية محددة على اصطلاح (الحضارة) والدراسات الانثروبولوجية المعتمدة على اصطلاح العلاقات الاجتماعية ومثل هذا التمييز يوضح الفرق المنهجي بين علم الانثروبولوجيا البريطاني وعلم الانثروبولوجيا الامريكي^(١).

ب-فصل المبادئ والاسس البنيوية والرسمية عن محتوى العلاقات الاجتماعية.

ج-في علم الانثروبولوجيا الاجتماعي يمكن التمييز بين البناء الاجتماعي والوظيفة الاجتماعية حيث قام رادكلف براون بدراسة الفروق بين الحضارة والبناء الاجتماعي ، ففي كتابه الموسوم "العلم الطبيعي للمجتمع " الذي افه عام ١٩٥٧م يرى بان حضارة المجتمع تتجسد في انماط سلوكية افراده وفي تفكيرهم وشعورهم ، بينما البناء الاجتماعي هو شبكة العلاقات الاجتماعية التي تربط الافراد خلال نقطة زمنية معينة والتركيب الاجتماعي يعني الحالة الثابتة للنظام الاجتماعي خلال فترة معينة ، ويؤكد رادكلف براون ضرورة دراسة الحضارة دراسة علمية عن طريق النظر الى البناء الاجتماعي لان الانماط الحضارية هي انواع من العلاقات الاجتماعية .

(١) الحسن ، د. احسان محمد ، موسوعة علم الاجتماع ، الدار العربية للموسوعات ،

يقول رادكلف براون في البناء الاجتماعي : اذا ذهبنا لدراسة السكان الاصليين في جزء من استراليا فسوف نجد أن ثمة فروق أي نجد هناك فئة معينة من الناس يعيشون في بيئة طبيعية معينة وانه يمكننا أن نلاحظ افعال وسلوك هؤلاء الافراد التي تشملنا بالطبع طريقة الكلام والمظاهر المادية لافعالهم السابقة .

وعلى ذلك يمكننا - على رأي رادكلف براون - أن نلاحظ ملامح البناء الاجتماعي او كيانا قائما بذاته ككيان الذرة او كبناء الكائن العضوي ولا يستخدم رادكلف براون في دراسته العلمية المنهجية للبناء كلمة ثقافة لانها لا تدل في رايه على ما يمكن ملاحظته عينا لان كلمة ثقافة لاتعني ولا تشير الى اية حقيقة عينية بل انها تجريدا غامضا مبهما ولذلك يرفضها رادكلف براون بشدة ويتحامل ايضا دائما على الاتجاهات الانثروبولوجية الثقافية وعلى علماء الانثولوجيا الامريكان الذين يعتنقون هذه الاتجاهات وينظرون للمجتمع على انه مجموعة من السمات الثقافية . اما الانثروبولوجيا الوظيفية عند رادكلف براون وغيره من الوظيفيين فهي انهم يدرسون المجتمع على انه مجموعة من الانساق الاجتماعية التي تؤلف ما نسميه بالبناء الاجتماعي^(١).

المبحث الثاني

البناء والنظم عند رادكلف براون

ان البناء الاجتماعي عند رادكلف هو شبكة العلاقات الاجتماعية الفعلية التي تقوم بين سائر الاشخاص في المجتمع واذا نظرنا الى هذه الشبكة من خلال العلاقات الاجتماعية ومن خلال ديمومتها خلال النسيج الزمني لوجدنا بان رادكلف براون يميز

(١) ابو زيد ، د.احمد ، البناء الاجتماعي ، الانساق ، الجزء الثاني ، جامعة الاسكندرية ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، الاسكندرية ، ١٩٦٧م ، ص ٤٧٤-٤٧٥ .

بين ما يسميه البناء الواقعي وبين ما يطلق عليه الصورة البنائية والبناء الواقعي هو البناء من حيث هو حقيقة عينية قائمة نراها بلحمها وشحمها كما يقول الفلاسفة أي انه ذلك البناء الذي يصفه لنا الباحث الحقلي والذي يخضع للملاحظة المباشرة .

وليس البناء الواقعي بناءا جامدا ثابتا استاتيكيًا كبناء البيت وانما هو بناء ديناميكي متغير تتجدد فيه الحياة الاجتماعية كما يتجدد البناء العضوي لحياة الكائن الحي ، ويقصد رادكلف براون بالبناء الواقعي مجموعة العلاقات الواقعية التي تتميز بين الاشخاص والجماعات فيدخل في المجتمع اعضاء جدد عن طريق الميلاد والهجرة اليه في حين يخرج اخرون بالموت او المهاجرة والنزوح عنه وكذلك حالات الزواج والطلاق وكل ما يلحق بالعلاقات الاجتماعية الجزئية المتغيرة بين اعضاء المجتمع. واذا ما تصور رادكلف براون البناء الواقعي بهذه الصورة الديناميكية تظل الصورة البنائية العامة ثابتة نسبيا لفترة تطول او تقصر لان الصورة قد يلحقها التغير احيانا بصورة تدريجية او فجائية كما في الثورات والغزو العسكري ومع ذلك لايزال البناء متماسكا حتى في اعنف حالات التغيرات الثورية^(١).

المبحث الثالث

العناصر الاولى التي يتألف منها البناء الاجتماعي

عند رادكلف براون

عندما نتساءل عن العناصر الاولى التي يتألف منها البناء الاجتماعي واقعيًا ام صوريًا نلنقت الى ملاحظة العلاقات الاجتماعية تلك التي تتجلى في السلوك المتبادل بين الاشخاص وهنا يميز رادكلف براون بين :

١- الاشخاص

٢- الافراد

(١) اسماعيل ، د.قباري محمد ، المدخل الى علم الاجتماع المعاصر ، منشأة المعارف بالاسكندرية ١٩٨٩م ، ص ٩٢ ، ص ٩٣ .

فالإنسان من حيث هو فرد - هو كائن عضوي بايولوجي كمجموعة من جزئيات وتغيرات وعمليات فسيولوجية وسيكولوجية ومن هنا كان الإنسان كفرد يتخذ موضوعا لدراسة علماء الفسيولوجية والسيكولوجية ، اما الإنسان كشخص فانه عبارة عن مجموعة من العلاقات الاجتماعية فهو مواطن عراقي مثلا ، هو زوج واب ويمارس مهنة معينة وهو عضو في جماعة دينية معينة ^(١).

وبذلك يعتبر رادكلف براون الإنسان كشخص هو موضوع دراسة الانثروبولوجي الاجتماعي ، يدرسه في ضوء البناء الاجتماعي كما أن الباحث الحقل في رايه لا يستطيع دراسة البناء الاجتماعي الا بالاشارة الى الاشخاص باعتبارهم وحدات للبناء الاجتماعي واجزائه وعناصره الاولى ، فالشخص عند رادكلف براون لا **من** معنى كائن حي بل باحتلاله مكانة او مركزا اجتماعيا وهو اللبنة الاولى التي يتكون منها البناء الاجتماعي .

المبحث الرابع

التنظيم الاجتماعي عند رادكلف براون

يرى رادكلف براون بان البناء الاجتماعي هو مجموعة من العلاقات او المعايير المنظمة لسلوك الاشخاص والتي يخضعون لها كعلاقة الملك برعاياه او الزوج بزوجته - فالتنظيم الاجتماعي - هو ترتيب لمناشط الاشخاص وادوارهم داخل التنظيم نفسه . فدراسة التنظيم الاجتماعي للمصنع هو عبارة عن دراسة لوجه النشاط المختلفة التي يمارسها الاشخاص داخل المصنع والادوار التي يقوم بها كل من المدير والمنفذ والعامل ويمكننا مثلا أن نحدد بناء الاسرة الذي يتكون من الاباء والابناء الذين يخضعون لنظم تربية معينة تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تدور بينهم .

(١) حجازي ، د. محمد فؤاد ، البناء الاجتماعي ، دار غريب للطباعة ، القاهرة

اما ما نعينه بالتنظيم الذي يتعلق بالاسرة فنجد انه يختلف باختلاف الاسر في المجتمع الواحد ، لانه تنظيم خاص باوجه الانشطة المعينة التي يقوم بها اعضاء الاسرة وكذلك يمكن أن ينقسم الجيش من حيث هو بناء الى جماعات وسرايا وكتائب اما من حيث هو تنظيم الى قادة وضباط وجنود فالتنظيم هنا يترتب باوجه النشاط التي تتعلق بادوار القادة والضباط والجنود سواء زمن الحرب او السلم^(١).

فالنسق البنائي يتعلق بالمكانة او الوضع الاجتماعي اما التنظيم فيتعلق بالادوار التي يقوم بها الاشخاص بمعنى أن لكل شخص دوره في التنظيم ووضعه في البناء الاجتماعي .

الفصل الثاني

الوظيفة عند رادكلف براون

المبحث الاول : البناء والميكانيزم عند رادكلف براون

الميكانيزم نقصد بالكلمة تلك التي تستخدم بدراسة المجتمع في الانثروبولوجيا الاجتماعية ومن قبل رادكلف براون حين ينظر الى المجتمع نظرة طبيعية تكاملية فهو يرى امران : الاول هو الدراسة الفيزيقية والثاني هو الدراسة الوظيفية التي تعين على تفسير الظواهر المختلفة في داخل المجتمع الواحد بشرط تحقق الدراسة التكاملية وهو ما اشتهرت به المدرسة الانثروبولوجية البريطانية ، ويرى رادكلف براون أن الدراسة الوظيفية انما تعني بالمشكلة ذات الزمن المحدود أي التي تختص بدراسة المجتمع المعين في فترة محدودة من تاريخه .

وارتكاز لهذا الفهم نقول بان نصور المجتمع على انه ميكانيزم نتج في الواقع عن النظرية القديمة التي تقول بالمماثلة بين المجتمعات والكائنات العضوية وهذه نظرية

(١) المجلة الاجتماعية القومية ، يصدرها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الثاني ، مايو ١٩٩٠م ، ص ١٠٨ . من البناء والبنائية دراسة في المفاهيمات للدكتور احمد ابو زيد ، بحث منشور في المجلة المذكورة اعلاه .

حيوية اسهم فيها كل من هيربرت سبنسر واميل دوركهايم وقد تآثر بهما رادكلف براون تأثيرا واضحا فالميكانزم مفهوم من المفاهيم المستخلصة من تصور الوظيفة والبناء في الكائن العضوي مع ما يماثلهما في البناء الاجتماعي ، من حيث التركيب الوظيفي فالميكانزم هو الذي يساعد على قيام البناء واستمراره^(١).

المبحث الثاني الوظيفة عند رادكلف براون

رادكلف براون يستخدم كلمة او مفهوم (الوظيفة) ليعني بها "قائدة" واحيانا اخرى لتعني "معنى" فحين يحدثنا رادكلف براون عن الشعائر الجنائزية بين الاندمايين^(٢) فانما يحدثنا عن التفسير العلمي من حيث هي وظيفة اجتماعية تعبر عن الرابط الوجداني بين افراد المجتمع ، ذلك التعبير الذي يؤكد رابطة التضامن التي تربطهم بعضهم بعضا. وكذلك في "شعائر التكريس" حيث يشعر الفتى او الفتاة من الاندمايين انه اصبح عضوا اساسيا له وظيفته ويعتمد على نفسه لا على ابيه . وبذلك تكون لكل ظاهرة من الظاهرات التي نجدها في المجتمع وظيفتها وفاعليتها في البناء الاجتماعي كي تسهم في وجوده واستمراره فيمكن أن نتكلم عن " الوظيفة الاجتماعية" للعقاب فيما يتعلق بالجريمة مثلا او الوظيفة الاجتماعية للشعائر الطوطمية عند القبائل الاسترالية

(١) سعد، د. عبد الحميد محمود ، المدخل المورفولوجي لدراسة المجتمع الريفي ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٥٢.

(٢) Radcliffc – Brown ,A.R, Andaman Islanders , Free press , 1988,p.234.

وما يقصده رادكلف براون بالوظيفة الاجتماعية انما يماثل تماما ما نقصده بالوظيفة الفسيولوجية ، فقد نتكلم عن ضربات القلب الفسيولوجية او وظيفة السوائل المعوية في علاقتها بالبناء العضوي ويمكن القول بان رادكلف براون اخذ تلك المماثلة بين الوظيفة الاجتماعية في الابنية الاجتماعية وبين الوظيفة الفسيولوجية في الابنية العضوية أي أن التصور الوظيفي للبناء الاجتماعي مستمد اصلا من البناء العضوي في علم الاجتماع .

المبحث الثالث

اهم الانتقادات التي وجهت للاتجاه البنائي الوظيفي وعلمائه
اولا: الانتقادات الموجهة للنزعة الوظيفية والاتجاهات البنائية :
النظرية هي نسق من القضايا المنطقية المشتقة اشتقاقا برهانيا او امبريقيا ، بحيث تستند كل قضية في هذا النسق النظري الاستنباطي الى قضية مسبقة وبحيث اذا لم تشتق كل قضية لاحقة من قضية علمية سابقة فلسوف تصبح تلك القضية من قبيل اللغو والتكرار الفارغ الذي لا يستند الى أي سند من علم ولا يدعمه أي اساس نظري هكذا يؤكد لنا بارسونز في كتابه " بناء الفعل الاجتماعي" وعلم الاجتماع في محاولته الجادة لاقامة بناء نظري اصطدم بوجود صعوبات في عملية التنظير رغم الحاجة الماسة الى نظرية سوسيولوجية تنظم الدراسات الميدانية وتوجه البحوث الحقلية والتطبيقية ونظرا لتعدد الصعوبات التي تواجه القانون السوسيولوجي اصبح بإمكان التوصل الى نظرية امبريقية للمجتمع هو امكان عسير المنال . وحاول العالم بارسونز من خلال تاثره بدراسات مالينوفسكي ودور كايم وباريتو بتحليل بناء المجتمع حيث

نظر اليه على انه نسق من المتغيرات التي تتساند وتتوظف في حالة معيبة بمعنى أن تحليل كل نسق او عملية اجتماعية انما يستند الى دراسة حدود هذا النسق التي تحفظه وتصونه ولكن لم يستطع بارسونز في أن يقيم نظرية خاصة للتحليل الوظيفي للبناء الاجتماعي^(١). ومعالجة مصادر الفكر الاجتماعي بالنقد والتخريج وكان "الاتجاه البنائي الوظيفي" من اهم الاتجاهات التي انشغلت بها والتفت اليها الازدهان كما وجهت اليها الانتقادات العنيفة للكشف عن مختلف نقاط الضعف السائدة في بناء النظرية الوظيفية ومنهجها .

وفي هذا الصدد هناك انتقادات منطقية واخرى ايديولوجيا والنقد المنطقي الحاسم هو القائل بان الاتجاه الوظيفي انما يعبر عن نزعة غائية تنزع دائما الى التفسير الغائي حين تفترض الفروض غير القابلة للاختبار لانها تتطلب مستويات من الحدث العلمي قد لا تتوفر في ميدان علم الاجتماع والاعتراض الغائي هو انه يعالج الاعتراض الرئيسي للتفسير الغائي كما انه يعالج الظواهر الاجتماعية على نفس النحو الذي يعالج به عالم الفلك الظواهر الفلكية فالفلكي يفسر حركة الاجرام وعلاقتها ببعضها بافتراض الحاجة الى التوافق في المدار الفلكي الذي يحفظ الحركة والتناسق والنظام ويجنب الاصطدام بين سائر الاجرام. واستنادا لهذا الفهم يحاول علم الاجتماع الديني أن يؤكد وظيفة النسق الديني فيأخذ بالتفسير الغائي الذي ينظر الى الدين بانه ظاهرة ضرورية تدعم الاسس الخلقية للمجتمع ولكن لم يفسر وجود الدين الا بتبريرات غائية وتفسيرات تبعدنا تماما عن مصادر السوسيولوجية ، ولهذا فانتهج منهاج وظيفيا وتلك نزعة غائية^(٢).

(١) اسماعيل ،د. قباري محمد ، المدخل الى علم الاجتماع المعاصر ، منشأة

المعارف ، الاسكندرية ١٩٨٩م ، ص ص ٩٢-٩٧.

(٢) اسماعيل ، د. قباري محمد ، المدخل الى علم الاجتماع المعاصر ، مصدر سابق

، ص ٩٥.

ومن الانتقادات المنطقية المتهورة للنزعة الوظيفية والاتجاهات البنائية انها محاولات (غير علمية) وبإساسة لتحقيق فروض غير قابلة للتحقيق مثل الغرض الذي يحدد وظيفة الدولة رغم أن محاولة تطبيق المنهج الوظيفي انما تمنع المقارنة وتعوق تطبيق المنهج المقارن حيث يتعذر معها عقد المقارنات بين سائر النظم والانساق لانها لا تفسر المنهج الا في ضوء البناءات الاجتماعية التي هي اجزاء منها ، فكيف يمكن تطبيق منهج المقارنة وكيف ندرس ذلك الاختلاف والتباين.

كما ينتقد فورتس حين يؤكد على أن عامل الزمان والمكان في دراسة البناء الاجتماعي ويقول أن عامل الزمن لا يطرد وقوعه باي حال في البناء الاجتماعي اذ أن الزمن من حيث هو ديمومة فهو عامل عرضي طارئ ليس له اثره الفعال في بناء وتنظيم الاحداث الاجتماعية فلم تتغير الطقوس والشعائر التي تقوم بها القبائل البدائية على مر الزمان .

كما ذكرنا الانتقادات التي وجهها فورتس لنظرية البناء الاجتماعي ازاءها نستطيع أن نشير الى تلك المقدمة التي كتبها الاستاذ رادكلف براون للكتاب الذي وضعه كل من فورتس وايفانز بريتشارد ويحاول فيها أن يحدد مفهوم البناء الاجتماعي عنده في صورة دقيقة تتبخر معها اعتراضات (فورتس) عليه . وفي تلك المقدمة حاول رادكلف براون أن يؤكد نظريته في البناء الاجتماعي وفهمه لطبيعة هذا البناء من حيث هو حالة من حالات التوازن تلك التي تعترئها فترات من التجدد والتغير تماما كتلك التغيرات الكيميائية والفسولوجية التي تطرأ على البناء العضوي ^(١).

(١) ابو زيد ، احمد ، الانثروبولوجيا ، ايفاز بريجر ، الترجمة العربية ، الاسكندرية ،

دار المعارف المصري ، ١٩٧٧ ، ص ٩٨ .

المصادر

المصادر العربية :

- ١- د. احسان محمد الحسن ، موسوعة علم الاجتماع ، الدار العربية للموسوعات ، ج ١ ، ١٩٩٩ ، بيروت ، لبنان .
- ٢- د. احمد ابو زيد ، البناء الاجتماعي ، الانساق ، الجزء الثاني ، الاسكندرية ، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ١٩٦٧ .
- ٣- د. احمد ابو زيد ، ترجمة ايفانز بريجارد ، الانثروبولوجيا الاجتماعية ، الاسكندرية ، دار المعارف ١٩٧٧ .
- ٤- احمد فؤاد حجازي ، البناء الاجتماعي ، دار غريب للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- ٥- د. عبد الحميد محمود سعد ، المدخل المورفولوجي لدراسة المجتمع الريفي ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- ٦- د. قباري محمد اسماعيل ، المدخل الى علم الاجتماع المعاصر ، منشأة المعارف بالاسكندرية ، ١٩٨٩ .
- ٧- د. قباري محمد اسماعيل . رادكلف براون ، مؤسس الانثروبولوجيا الاجتماعية ونظرية وحقلية ، الاسكندرية ، منشأة المعارف ١٩٧٧ .

٨- د. محمد الغريب عبد الكريم ، السسيولوجية الوظيفية ، دراسات نقدية تحليلية في نظرية علم الاجتماع الغربي ، سلسلة دراسات اجتماعية ، اسكندرية ١٩٨٨ .

٩- محمد علي محمد ، تاريخ علم الاجتماع ، الرواد والاتجاهات المعاصرة ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ١٩٨٤ .

-المصادر الاجنبية

10-Radcliffe –Brown ,A.R. Method in social Anthropology Chicago, 1958.

11-Radcliffe – Brown ,A.R, Andaman Islanders , Free press , 1948

12-Radcliffe-Brown ,A.R. Structure and function in primitive society , Oxford ,1958

-الدوريات :

١٣- بحث للدكتور احمد ابو زيد ، المجلة الاجتماعية القومية ، يصدرها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناينة بالقاهرة ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الثاني ، مايو ، ١٩٩٠ .

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض
وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي

أ.م.د. ناجي محمود النواب
م.سيناء احمد علي

أولاً: مشكلة البحث

يتركز موضوع البحث على مسألة معالجة التراكيب اللغوية من منظور علم النفس المعرفي، ومن ثمة اندراجه في الإطار النظري لعلم النفس اللساني، الذي تفتح انشغالاته الأساسية على السيكولوجيا واللسانيات، بسبب طبيعة الإشكالات التي يطرحها هذا الميدان الحديث، الذي تتأسس بالخصوص على دراسة البنيات التركيبية والدلالية للغة، بهدف تعيين سيرورات فهمها وإنتاجها.

يفرض الطابع المعرفي نفسه في معالجة الكثير من القضايا المتمثلة في طبيعة المعارف وكيفية تمثيلها وتنظيمها، مادامت المعرفة هي معالجة المعلومات حول العالم المحيط بنا وإدماجها في أحداث ذهنية mental events مثل التفكير والانتباه والذاكرة (زغبوش، ٢٠٠٨: ٥).

إن اللغة كموضوع للدراسة والبحث تقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي البناء structure أي القواعد الخاصة باللغة، والوظيفة function أي الكيفية التي تحقق بها الجمل التواصل الذي وضعت من أجله، وأخيراً العملية process أي وصف الأدوات العقلية والإجراءات التي تستخدم في إنتاج اللغة وفهمها (السامرائي، ٢٠٠٦: ١)،

إن تركيب او بنية الجملة (syntaxe)، او القواعد التي تحكم الروابط بين المورفيمات (morphemes) في العبارات والجمل، هي كيفية تحويل المعلومات من شكل إلى آخر (زين الدين، ٢٠٠٧: ١٣٣).

إن الطفل يبني تنظيمه اللغوي بالاستناد إلى عدد من العمليات الذهنية التي ترتبط بنموه الإدراكي، تتم هذه العملية بصورة فعالة من خلال التفاعل مع المادة اللغوية المحيطة به، فيتخطى مستوى الملاحظة ويتسنى له بناء قواعده الخاصة في ممارسته اللغوية للتواصل مع بيئته (السامرائي، ٢٠٠٦: ٣٦).

يحتوي المعجم العقلي فضلاً عن المعلومات حول شكل الكلمات، عدة معانٍ ترتبط بهذه الكلمات، وأحياناً قد تحمل هذه الكلمات المعاني مع عدم تقيد هذه الكلمات بقواعد اللغة. ومثال ذلك نحن نفهم كلام صغار الأطفال بالرغم من عدم تقيدهم بقواعد اللغة، وكذلك الأمر عند الكبار فإن استخدام بعض المفردات تقدم معلومات مهمة وتكون واضحة ومفهومة مثل المفردات من نوع (مذكر، مؤنث وذلك حسب اللغة) أو العدد (مفرد، مثنى، جمع) أو تصريف الأفعال الذي يدل على زمن وقوع الفعل وكذلك الأمر بالنسبة إلى (حروف أكبر، الإشارات...) التي تقوم بوظائف لغوية دون أن ترتبط بأشياء معينة. وكذلك الأمر بالنسبة لموقع الكلمات وترتيبها في الجملة (سليم، ٢٠٠٩: ١٨٦).

أُختير المستوى النحوي لدى أطفال الروضة في محافظة كركوك ومحافظة ديالى قضاء خانقين، وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) والمنطقة (كركوك، خانقين)، لمعرفة المستوى اللغوي لدى أطفال الروضة، تتحدد مشكلة البحث بسؤالين:

- ١- هل يختلف المستوى النحوي بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث.
- ٢- هل يختلف المستوى النحوي لدى الأطفال حسب الموقع الجغرافي (كركوك، خانقين)

ثانياً: أهمية البحث

إن مرحلة الطفولة مرحلة مهمة جداً في اكتساب الطفل اللغة، وإتقان عاداتها وقواعدها الأصولية بصورة سليقة واعية، وإن اللغة قدرة مخلوقة في الإنسان، وإن الطفل يولد وعنده القدرة على استقبال اللغة وتعلمها تماماً كما يولد ولديه القدرة على الرؤية، وإن هذه القدرة المخلوقة هي التي تمكنه من إتقان اللغة، وإن هذه القدرة هي التي تمكن الطفل من توليد عدد هائل من الجمل من عدد محدود من المفردات، وكلما صغرت سنه كانت هذه القدرة أنشط، وبالتالي يكون الإتقان أعلى (مردان والساقى، ١٩٩٠: ١٧-١٨).

فاللغة نظام له قواعده الخاصة، وبالتالي فإنه نسق مستقل يتخذه أفراد اللسان الواحد، وسيلة للتواصل مع العالم، وهذا النسق يقوم على أساس اتقائي واصطلاحي (زين الدين، ٢٠٠٧: ١٢٧)، حيث يمكن فهم الكثير من أشكال التفكير الإنساني وحل المشكلات بوصفها عمليات تتضمن اللغة، واللغة تؤثر في الإدراك، حيث يفترض أن الكيفية التي ندرك بها العالم تتأثر باللغة التي نستخدمها لوصف هذا العالم، أي إن اللغة تُعد محدداً للأسلوب المعرفي *style cognitive* للأفراد، فإنه من المتوقع أن يختلف هذا الأسلوب باختلاف اللغة، وإن اللغة تتميز بأنها محكومة بقواعد محددة، ومجالها يتدرج من الخصائص الفيزيائية المتصلة بالسمع إلى الجوانب النفسية الاجتماعية للتفاعل بين الأفراد، فعلى سبيل المثال، إن الإشارات السمعية والبصرية مثل الكلمات المنطوقة والمكتوبة يتم ترجمتها في شكل أبنية داخلية في المخ، ولهذا الأبنية اللغوية وظيفة فريدة، فهي لا تعمل فقط كونها وسائل يتم من خلالها ترميز المعلومات، ولكنها أيضاً تعمل على إنها جزء من جهاز تنقية يتحكم في كمية المعلومات وطبيعتها التي تدخل لتتعرض لمزيد من المعالجة (زين الدين، ٢٠٠٧: ١٢٨-١٢٩).

وبالرغم من خاصية لا محدودية اللغة، وكذلك تباين اللغات وتعقدها، فإن أي طفل عادي يكتسب لغة محيطه اللساني، وهذا يؤدي إلى أن كل الناس يشتركون في بنية معرفية مُحددة، تُسمى القدرة اللغوية، تُعدّ جهازاً كلياً للتمثل الذهني للغة (الفهري، ١٩٩٨: ٤٢-٤٣)، ويسمح هذا الجهاز للفرد بالتوافر على " مخزون ذاكروي غير واع يجلي معرفته باللغة وقدرته فيها"، كما تفترض عملية إدراك الملفوظ وفهمه أو إنتاجه، أن يمتلك الفرد معرفة بمكونات الملفوظ، فالشخص الذي يتكلم لغة معينة، يفترض أن يكون متمكناً منها ، عارفاً بمقوماتها الصوتية وبالملاح المميز لقطعها phoneme، وبكيفية انتظامها ضمن بنيات مقطعية أو بنيات مورفيمية morpheme، وقادراً على التعرف على الكلمات التي تشكل جزءاً من قاموسها، والكيفية التي يجب أن ترتب بها لتكوين مركبات وجمل ونصوص سليمة التكوين ومقبولة الدلالة. (زغبوش، ٢٠٠٨: ٩٧)، كما أن فهم الطفل للحوارات أو المحادثات التي يجريها مع من هم في سنه أو مع والديه ، تبعاً لنظام معين، يبين مقدار رقي نضجه العقلي، وعندما يفكر الصغار فهم مرتبطون بخبراتهم الحسية التي يعيشونها في البيئة على عكس الكبار الذين يكونون أقل ارتباطاً بخبراتهم الحسية، إذ إن معظم مفاهيمنا ومعتقداتنا هي ترجمة لغوية ورمزية، ويرى العلماء إن قدرتنا على تمثيل خبراتنا ومعرفتنا عن طريق الرموز ثم معالجة هذه الرموز لبلوغ تركيبات هي أعظم إنجازات البشر (كشكول، ٢٠٠٥: ٦).

وتبرز أهمية البحث من خلال التعرف على المستوى النحوي للغة وهو جزء من النظام الكلي للغة، لدى أطفال الرياض ولا توجد دراسة حسب مقدار اطلاع الباحثان تناولت التراكيب اللغوية لدى الأطفال وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- ١- تعرف الفروق في متوسط درجات المستوى النحوي لدى أطفال الرياض بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث) .
- ٢- تعرف الفروق في متوسط درجات المستوى النحوي لدى أطفال الرياض بحسب متغير الموقع الجغرافي (كركوك، قضاء خانقين).

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

- ١- أطفال محافظة كركوك وقضاء خانقين، من الذكور والإناث، وبعمر خمس سنوات في رياض الأطفال.
- ٢- للسنة الدراسية ٢٠١٢ - ٢٠١٣

خامساً: تحديد المصطلحات

١- **المستوى النحوي:** هو العلم الذي يختص بدراسة القواعد التي تحكم بناء الجملة وتركيبها والضوابط التي تضبط كل جزء منها، وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض، وطريقة ربط هذه الجمل وأنواعها، ويعرف في علم اللغة الحديث بعلم التراكيب (زين الدين، ٢٠٠٧: ١٣٤).

٢- **والمستوى النحوي:** هو علم التنظيم أو التركيب، لكونه يقوم بعملية الملائمة أو التأليف بين الألفاظ في الجملة، وذلك عن طريق ملائمة اللفظة لمعنى يليها، وتركيب الألفاظ بعضها ببعض، وذلك بربط كل جزء من أجزاء الجملة بالآخر، إضافة إلى ترتيب الألفاظ في الجملة أي وضع كل جزء في مكانه المناسب (<http://0004.com/v6/showthread.php?t=421>).

٣- **رياض الأطفال:** مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ويقبل فيها الطفل الذي يكمل الرابعة من عمره أو من يستكملها في نهاية السنة الميلادية ولا يتجاوز السنة السادسة من العمر، وتقسّم إلى مرحلتين هما، مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي، وتهدف إلى

تمكين الأطفال من النمو السليم وتطوير شخصيته من جوانبها الجسمية والعقلية بما فيها النواحي الوجدانية والخلقية، وفقا لحاجاتهم وخصائص مجتمعهم ليكون في ذلك أساساً صالحاً لنشأتهم نشأة سليمة والتحاقهم بمرحلة التعليم الابتدائي (علي، ٢٠٠٣: ١١).

النظام اللغوي العربي : النظام كلّ مركب من مجموعة من العناصر تؤدي وظائفها على شكل علاقات متبادلة متكاملة، تتألف، وتتفاعل على وفق حدود ضابطة، ومعطيات معروفة تحكمها. ولقد أجمع العلماء - قدامى ومحدثين - على أن اللغة نظام ، بل إنهم عدّوا النظام اللغوي من أعقد الأنظمة، وأكثرها تداخلاً واتصالاً (عيسى، ٢٠٠٠: ١١).

إن اللغة نظامٌ كليّ يشمل مستويات فرعية، هي: المستوى الصوتي ، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي ، والمستوى (البراجماتي)، وتشارك عناصر النظام اللغوي هذه في انسجام تام ، وتلازم متصل في إنتاج تلك اللغة التي نستخدمها في الاتصال والتواصل، في التفكير والإبداع (عيسى، ٢٠٠٠: ١٢)، واللغة العربية هي " لغة القرآن الكريم، ولغة التراث العربي ، ولغة الاستعمال الرسمي، واللغة التي يدوّن بها النتاج الأدبي والفكري.

مستويات اللغة العربيّة:

أولاً: النظام الصوتي (الفونولوجي) Phonological System : وهو المستوى الذي يبحث في الأصوات، ومخارجها وكيفية تكونها، وأنواعها وصفاتها، وطريقة نطقها، وتحولها، وتمائلها، ووظائفها، كما يبحث في المقاطع الصوتية والنبر والتنغيم. (سليمان وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢)

ثانياً: النظام الصرفي (المورفولوجي) Morphological System:

الصرف أو التصريف لغة: ردّ الشيء عن وجهه، وصرف الشيء عمله في غير وجه كأنه يصرفه من وجه إلى آخر، وتصاريف الأمور: تخاليفها، والصرف: التغلب والحيلة، وصرف الحديث: تزيينه والزيادة فيه.

قسم علماء اللغة المحدثون العلائق التي تربط مباني التصريف إلى قسمين ، عناصر مستقلة : تُعدّ لواصق لا تؤثر في بناء الكلمة الأصلي مثل علامات جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وعلامات التنثية و (آل) التعريف وعناصر مقيدة، وهي تلك العناصر التي تدخل في بناء الكلمة الأصلي كزيادات الأفعال، وأوزان جموع التكسير، وصيغ المشتقات..... ومن خلال النظام الصرفي نتعرف وزن الكلمة، ومن ثم نتعرف المعنى الذي يدّل عليه هذا الوزن.

في جميع اللغات. ففي العربية تشتق كثير من الكلمات عن طريق تغير بناء الكلمة داخلياً (الحمداني، ١٩٨٢ : ١١٠-١١١).

ثالثاً: النظام النحوي Syntactical System:

هو العلم الذي يبحث في التركيب وما يرتبط به من خواص، كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة، وبين الجمل في السياق، ووظيفة القواعد هي وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، والقواعد النحوية الأساسية تعني استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً سواء أكان في الحديث، أم في القراءة، أم في الكتابة (المنشداوي، ٢٠١١ : ٣٩).

ويرتبط النظام الصوتي (الفونولوجي) بالنظام النحوي، ولا سيما في اللغات المعربة كاللغة العربية، لقد أدرك النحاة العرب هذه العلاقة الوثيقة منذ البداية ولذلك اهتموا بدور الحركات في النمو، وكذلك يرتبط النظام الصرفي بالنظام النحوي، فالتغيرات الصرفية هي تغيرات فونولوجية ، والنحو لا يغدو له معنى دون الصرف. (الحمداني، ١٩٨٢ : ١٢١).

ويذهب المطلبي إلى تصنيف رباعي للجملة العربية، من حيث مستوياتها التركيبية، وهو

الجملة الاسنادية البسيطة: وتنقسم إلى:

الجملة الفعلية : " لعب الأطفال بالكرة "

الجملة الاسمية : " الدنيا دار عمران "

الجملة غير الاسنادية : كجملة النداء (يا هذا) وجملة التعجب (ما أجمل النجوم)
وجملة المدح والذم (نعم ما فعلت) وبئس مثوى الظالمين. (آل عمران - آية ١٥١).

الجملة الاسنادية الوسيطة : وهي الجملة التي سماها النحاة الجملة الكبرى، وهي الجملة التي تتكون من اسم مفرد خبره جملة فعلية (الطالب يقرأ)، أو جملة اسمية (الجو هواءه منعش)

الجملة الاسنادية المركبة: كالجملة الشرطية (مَنْ جَدَّ وَجَد) و (أدرُسُ تنجحُ) (المطلبي، ١٩٨١: ٧١).

يكتسب الأطفال المعرفة ببنية الجملة أو تركيبها، اعتماداً على آليات (ميكانزمات) أساسية تعد جزءاً من المقدرة العقلية الفطرية لديهم، التي تظهر في بداية اكتسابهم الكلام البرقي (التلغرافي)، وتسبق هذه العملية، اكتساب معنى المفردات، حيث يبدأ الطفل بملاحظة الملامح الدلالية المميزة للأشياء التي تجذب انتباهه بفعل أشكالها وحركاتها، فتتدرج كلمات الأشياء بمفاهيمها، فيكتسب بذلك مفاهيم المفردات اللغوية التي تحفظ في الذهن، ثم يصنفها على أقسام متعددة، بعد إجرائه لعملية عند مقاييس عدة لأوجه الشبه والاختلاف فيما بينها على وفق تعاملاته الدلالية معها، فيصنفها على أسماء و أفعال وصفات و ظروف (العزاوي، ٢٠٠٤: ٢١).

رابعا: النظام الدلالي Semantic System:

علم الدلالة هو العلم الذي يدرس المعنى على المستويات اللغوية المختلفة، وتُعدّ الدلالة هدف النظام اللغوي برمته، والغاية التي يسعى إليها مستخدم اللغة في تواصله مع الآخرين (عيسى، ٢٠٠٠: ٤٤).

ويُكتسب النظام الدلالي عادة على نحو أبطأ من اكتساب النظامين الصوتي والنحوي، نظراً للتعقيد الشديد لهذا النظام، فضلاً عن كونه في توسع مطرد، إذ لا يقتصر تعقيده على الأطفال فقط بل الكبار أيضاً وكلاً حسب مستوى نضجه العقلي، الذي يؤثر في اكتساب المعرفة الدلالية، إذ يزيد فعالية التذكر والتمييز الدلالي للمفاهيم لدى الأطفال، فيمكنهم من إجراء المعالجة الدلالية وهم في عمر (٤) سنوات، بفعل تطور الكفاية الدلالية لديهم مع التقدم في العمر. (العزاوي، ٢٠٠٤: ٢٤).

ويرى بعض الباحثين أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة أو مفاهيم عن الأحداث والأشياء التي تشير إليها الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شيء غير محدد، فالطفل إذاً لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه الكلمات أولاً (المالكي، ٢٠٠١: ٤١).

تبنى الباحثان النظرية التوليدية في موضوع بحثها لما تحمله من مبادئ في تفسير اللغة عند الأطفال والعملية الإبداعية التي يقوم بها الطفل في توليد الجمل في منتهى الدقة، وما يقوم به من تصحيح الأخطاء بنفسه لتطابق التركيب الصحيح للجملة.

نظرية القواعد التوليدية التحويلية Generative Transformational Theory

نعوم جومسكي Chomsky عالم لغوي وكان من أتباع المدرسة البنيوية، ولكنه انفصل عنها نتيجة رفضه للفوضى التي وصلت إليها النظرية. أصدر كتاب التراكيب اللغوية (النحوية)، وأحدثت نظريته ثورة فعلية على المنهج والمفاهيم التي سادت

النصف الأول من القرن الماضي. (العبيدي، ١٩٧٧: ٩٥، خرما، ١٩٨٨: ٣٣)، وقد نشأ على يده اتجاه يسمى الاتجاه العقلي أو المكونات الفطرية الأساسية للغة، أي أن الإنسان لا يمتلك فطرياً نسقاً نحوياً معيناً، ولكنه يمتلك مخططاً فطرياً لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة للغة (زين الدين، ٢٠٠٧: ١٣٩).

و تعددت مسميات نظرية جومسكي Chomsky عند الباحثين العرب منهم من أطلق عليها نظرية تحليل المعلومات (أبو عرقوب، ١٩٨٩: ٣٩) والنظرية التوليدية التحويلية (كلاس، ١٩٨١: ١٤٤).

تركز النظرية التوليدية التحويلية على أن كل إنسان يتكلم لغة معينة قادر في كل آن وبصورة عفوية، على صياغة وتفهم وإدراك عدد لا متناه من جمل هذه اللغة، لم يسبق له قط لفظ أكثرها أو سماعها من قبل (زكريا، ١٩٨٤: ٦١-٦٢، خرما، حجاج، ١٩٩٠: ٣٣).

ميز جومسكي Chomsky بين الكفاية اللغوية language competence والأداء اللغوي language performance فالكفاية اللغوية هي معرفة الإنسان الضمنية بلغته، وهي ملكة بديهية لا شعورية تجسد العملية الحالية التي يقوم بها متكلم اللغة بصياغة جملة من خلال تنظيم من القوانين يربط بين المعاني والأصوات، أي إنها تملك التنظيم اللغوي بالسليقة (زكريا، ١٩٨٤: ٦٢-٦٣)، بمعنى أن ما يمكن المخاطب - المستمع من الكلام والفهم في لغته هو نظام من القواعد المستبطن، كما أن الشخص الذي يمتلك لغة يكون قد إستدخل نظام القواعد الذي يحدد الشكل الصوتي للجملة وأيضاً محتواها الدلالي الخاص، أن هذا الشخص طور ما يمكن تسميته كفاية لغوية خاصة، وهذه الكفاية اللغوية يمكن أن تصبح أنموذجاً لكل الكفايات في مختلف المجالات

(<http://www.khayma.com\almoudaress\educ\kifayat003.htm>).

أما الأداء الكلامي فهو التطبيق لهذه المعرفة اللغوية (Miller,1979,p.62)، أي إن الأداء هو الجمل التي يصدرها الفرد ضمن قواعد وقوانين لغوية كامنة وهذه القواعد أو القوانين هي المسؤولة عن تنظيم (الفونيمات) و (المورفيمات) في تراكيبها، فالأداء هو الوجه الظاهر المنطوق للمعرفة الضمنية الكامنة للغة (زكريا، ١٩٨٤: ٦٢) (عمايرة، ١٩٨٥: ٣٨).

يرى جومسكي Chomsky أن اللغة مستويين هما البنية العميقة deep structure والبنية السطحية surface structure. (صالح، ١٩٩٢: ٥٨). البنية العميقة هي الجملة الذهنية الأساس وما يتحول عنها من جمل متصلة بها قبل أن يلفظها المتكلم، أما البنية السطحية فهي الجملة المنجزة للقوانين الصوتية المنطوقة (العزاوي، ٢٠٠٤: ٣٠).

ويستطيع الطفل أن يحول البنية العميقة للجملة إلى البنية السطحية أو الظاهرية عن طريق التبدل و الإزاحة وتغيير المواضيع

(Slobine,1971,p.17) .

ولم يتوقف عمل جومسكي Chomsky هنا بل توصل إلى مجموعة قواعد دعاها بالقواعد التحويلية Transformational Rules القادرة على تحويل المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى أشكال عدة لغوية ظاهرية، وقد اعتمدوا الجملة الخبرية المثبتة على أنها الأساس، تشتق منها عن طريق القواعد التحويلية جميع الأشكال الأخرى كالجملة المنفية أو الاستفهامية، أو جملة الأمر أو النهي، أو الجملة المبنية للمجهول.

كما اهتم جومسكي Chomsky بالقواعد اللغوية التي تساعد على تكوين الجمل الطويلة المعقدة التركيب، لفهم العلاقات بين الجمل الكبرى والجمل الصغرى، والوظيفة التي تؤديها الجملة الصغيرة داخل الجملة الكبيرة (خرما، حجاج، ١٩٨٨: ٣٢-٣٣).

يشير جومسكي Chomsky إلى وجود آلية خاصة في عقل الطفل دعاها جهاز اكتساب اللغة LanguageAcquisitionDevice أو إختصاراً (LAD) (خرما و حجاج، ١٩٨٨: ٣٦).

إن الطفل يتناول مادته اللغوية في مرحلة اكتساب اللغة، من لغة كلية محددة، فيقتصر عمله على تحديد لغته من ضمن مجموعة اللغات المحتملة أي اللغة الكلية ويرمز جومسكي Chomsky بكلمة "القواعد الكلية" إلى تنظيم من الضوابط التي تخضع لها القواعد، بصورة عامة وتكون هذه القواعد الكلية الهيكلية العظيمة لبنية القوانين التي تخضع لها قواعد اللغات عامة، بمعنى آخر تقوم هذه القواعد الكلية على مجموعة الضوابط المجردة والعامة التي تخضع لها، بصورة مشتركة كل القواعد الخاصة (زكريا، ١٩٨٣: ٢٦٣-٢٦٤).

أما رأي جومسكي Chomsky في اكتساب الطفل اللغة الأم، حيث إفتراض وجود مدة حرجة critical period ما بين ٢-٦ سنوات في نمو الطفل اللغوي، إذ تتطور قواعد لغته بشكل سريع فيها التي ليس من السهل توافرها في مراحل لاحقة (حسان، ١٩٨٩: ٤٠). فالطفل يملك قدرات فطرية تساعد على تقبل المعلومات اللغوية وعلى تكوين بنى اللغة خلالها ، وهو مهياً لتكوين قواعد لغته الأم من خلال الكلام الذي يسمعه، وأن يمتلك بطريقة لا شعورية، القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها. فهو يبين لغته بصورة إبداعية وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب (زكريا، ١٩٨٤: ٦٦).

وتضمنت إجراءات البحث الخطوات التي اتبعتها الباحثان للتحقق من أهداف البحث الحالي، حيث تضمنت اختيار عينة مناسبة من الأطفال، ومن المجتمع الأصلي الخاص برياض الأطفال في قضاء خانقين / محافظة ديالى، و محافظة

كركوك، وكذلك تحديد الأداة المناسبة والتي يمكن من خلالها التعرف على المستوى النحوي لدى أطفال الرياض.

أولاً: مجتمع البحث

لم يجد الباحثان مجتمعاً إحصائياً معلوم يُبين عدد الأطفال الذين ينطقون لغتين أو أكثر لذلك قام الباحثان باختيار محافظات يوجد فيها أطفال ذو ثنائية لغوية، لذلك فالمجتمع الإحصائي للبحث هم أطفال الرياض ممن بعمر (٥) سنوات ومن كلا الجنسين والموجودين في قضاء خانقين في محافظة ديالى و محافظة كركوك ، وللعام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣).

ثانياً: عينة البحث

لا يستطيع الباحث القيام بالبحث من غير استخدام أساليب معينة لاختيار العينات وذلك لصعوبة دراسة أية ظاهرة في المجتمع الأصلي من خلال دراسة جميع أفراد ذلك المجتمع، ولغرض الحصول على عينة مناسبة للبحث قام الباحثان باختيار الأسلوب العشوائي لاختيار عينة البحث .

الجدول (١) يبين توزيع عينة الرياض التي اختيرت وحجم العينة المختارة في قضاء خانقين/ محافظة ديالى.

عدد الرياض	الرياض المختارة	ذكور	إناث	المجموع الكلي
٢	الأنغام	٢٥	٢٦	٥١
	كردستان	١٥	١٤	٢٩

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

الجدول (٢) يبين توزيع عينة الرياض التي اختيرت وحجم العينة المختارة في محافظة كركوك.

عدد الرياض	الرياض المختارة	ذكور	إناث	المجموع الكلي
٥	النساء	٦	٥	١١
	السلام	٥	٧	١٢
	الجماهير	٤	٣	٧
	جنة	٢	٣	٥
	شهد	١	٤	٥

رابعاً: أدوات البحث

تبنى الباحثان اختبار المستوى النحوي المعد من قبلها.

المستوى النحوي، ويشمل أربع مجموعات هي :

المجموعة الأولى اختبار مجموعة المتلازمات: يستهدف هذا الاختبار قياس قدرة
 الطفل في اللغة الثانية على إدراك نظام المتلازمات في اللغة الأم (أو ما تسمى أشباه
 المركبات)

وتشمل ثلاثة فروع هي :

الصفة والموصوف :. يستهدف هذا الاختبار قياس قدرة الطفل على إدراك نظام
 ترتيب المتلازمات للغة الأم في الصفة والموصوف الذي يتقابل فيهما نظام التلازم.
 يُعطى الطفل القصة المصورة الآتية:

صورة للفتى السمين جداً وهو يحاول بصعوبة أن يدخل من الباب. صورة للفتى
 السمين وهو يأكل بنهم، وأوداجه منتفخة، وصورته وهو ينام متأخراً بإشارة الساعة

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

الرابعة، وصياح الديك، وصورة يقظته وهو متأخر والشمس تغطيه، والساعة تشير إلى الثانية عشرة ظهرًا. السمين يريد أن يخرج من الباب فلا يستطيع. الأسرة وراءه فرعة صورة الأب وهو يتصل بالهاتف، وصورته وهو يكلم زوجته : استدعيت النجار سيصل قريبًا

- يطلب من الطفل أن يختار الجملة الصحيحة من الجمل الآتية:

١. سمين الفتى / الفتى سمين
٢. الفتى أكل / أكل الفتى
٣. يعطى الطفل الكلمات (المبكر / النوم / مطلوب) ويطلب منه أن يعمل منها جملة.

متلازمة المضاف والمضاف إليه (مطابق لاختبار الصفة والموصوف، وهدفه)

١. يُعطى الطفل صورة بيت، ويقال له هذا البيت يملكه أحمد وأسرته، ثم يقال له : لمن هذا البيت ؟ وتحدد للطفل بداية الإجابة "
- هذا



المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

تُرسم للطفل ثلاث شجرات؛

١. شجرة تفاح
٢. شجرة زيتون
٣. شجرة برتقال



ثم يطلب منه أن يُعيّن هذه الشجرات.

ج - إختبار صيغة الجنس (مذكر / مؤنث) : يستهدف هذا الاختبار قياس قدرة

الطفل على تمييز المذكر والمؤنث في اللغة الثانية.

تعرّض أمام الطفل رسوم مختلفة (صورة شمس وقمر ، طالب وطالبة، ملك وملكة)

ثم يُطلب منه ترتيب الصور بشكل صحيح، مع نطق الكلمات .



فقرة رقم (١)



فقرة رقم (٢)



فقرة رقم (٣)

المجموعة الثانية قوانين المطابقة : يستهدف هذا الاختبار قياس إدراك الطفل (معالجة المعلومات اللغوية) في المرحلة التركيبية، وهي مرحلة متقدمة في إدراكه نظام العلاقات بين الأشياء والأسماء والأحداث وتوصله إلى إقامة نظام لغوي متوازن ويشمل :

أ - مطابقة الجنس

١. يُعطى الطفل صورة لفتاة تقرأ دروسها ثم يقال له :

(الفتاة تقرأ دروسه)

(الفتاة تقرأ دروسها)

ويُطلب منه اختيار الجملة التي يراها مقبولة، ثم يُسأل عن سبب اختياره



يطلب من الطفل أن يحول الطالبين الآتيين إلى جملتين:

٢. أطلب من زميلك محمد أن يأتي إليك

٣. أطلب من زميلتك فاطمة أن تأتي إليك

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي



ب - مطابقة العدد، يعطى الطفل جملة:

١. جاء الولد، ثم يقال له: الولد.....

٢. يُعطى الطفل جملة: جاء الأولاد، ويقال له: الأولاد



أ - راجعت الطالبات دروسهن في المكتبة ويقال له: الطالبات
دروسهن في المكتبة .

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي



المجموعة الثالثة (نظام الترتيب)

يُعطى الطفل جملاً غير مترابطة، ويطلب منه أن يرتبها

١ - ذهب، إلى، حسن، المدرسة .



المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

٢- أسنانه، بالفرشاة والمعجون، يفرش.



٣- ذهب، إلى، آزاد، المدرسة .



المجموعة الرابعة (الأساليب اللغوية الاستفهام / النفي) :

يَسْتَهْدَفُ هذا الاختبار الوقوف على قدرة الطفل الكردي في إجراء تحويلات على الجملة المثبتة، وتبيّن قدرته في استخدام الأساليب اللغوية في اللغة الثانية (اللغة العربية).

أ - الاستفهام

١. تُعرض أمام الطفل صورة معلمة الروضة، وهي تبحث عن مفتاح مفقود، وحولها الأطفال، ونسأل الطفل ، من هذه ؟
ثم نسأله عن ماذا تبحث المعلمة ؟
ونسأله ماذا تسأل المعلمة الأطفال ؟
٢. تُعرض أمام الطفل صورة طفل يلعب بالكرة وبجانبه حقيبتة وواجباته المدرسية



على الأرض، ثم يسأل :ماذا يفعل؟ ويقال له أن جاءت أمه ماذا تقول له ؟



المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

٣. تُعرض أمام الطفل صورة طفل مريض يرقد على السرير في المستشفى، ويأتي صديقه إلى المستشفى ليطمأن عليه، ثم نسأل الطفل ماذا تسأل الطبيب عند زيارة صديقك في المستشفى ؟



ب . النفي

١. تُعرض أمام الطفل صورة طالب يقرأ، وقربه طالب لا يقرأ، يُشار إلى الطفل الذي يقرأ ويُقال له: هذا يقرأ

ثم يُشار إلى الطفل الآخر ، ويُسأل وهذا ؟

ب - أسلوب النفي



٢. تُعرض أمام الطفل صورة فتى يمزق أوراقًا، ووراءه أوراق مرمية. ويُقال له: هذا يُمزق الأوراق ويرميها في الطريق، ثم يُسأل: هل تفعل مثله ؟



التطبيق الاستطلاعي لأداة البحث:

يَسعى التطبيق الاستطلاعي إلى تعرف مدى وضوح التعليمات والكلمات، ومدى فهم المستجيبين لها، فضلاً عن تدريب أحد الباحثين وتمكنه من أدواته ومدى استيعاب الأطفال لكلامه والصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيب، وذلك لتلافيها قبل تطبيق الاختبار بصورته النهائية، وحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة على الاختبار، وبعد عرض فقرات الاختبار الكلي على عدد من المختصين (ملحق/١)، طبق الباحثان أداتهما على عينة من (٢٠) طفلٍ وطفلة من ثنائي اللغة، لغتهم الأم اللغة الكردية و اللغة العربية هي اللغة الثانية، في الصف التمهيدي في قضاء خانقين، وكما هو موضح في الجدول(٣).

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

الجدول (٣) يوضح عينة التطبيق الاستطلاعي المستوى النحوي

المجموع	الجنس		اسم الروضة
	إناث	ذكور	
١٠	٥	٥	أطفال كردستان
١٠	٥	٥	الأنغام
٢٠	١٠	١٠	المجموع

وقد تَبَيَّن للباحثين إن الاختبار بتعليماته والمتكون من الأسئلة والصور على مستوى من الوضوح بحيث تمكن الأطفال من التفاعل معها، تراوح معدل الوقت المستغرق في الإجابة على فقرات الاختبار (٣٠) دقيقة، التي يمكن أن تواجه المستجيب، وذلك لتلافيها قبل تطبيق الاختبار بصورته النهائية.

الخصائص السيكمومترية لاختبار المستوى النحوي:

إن اختيار الفقرات ذات الخصائص القياسية السيكمومترية المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة، لذا يجب التحقق من الخصائص القياسية للفقرات لانتقاء المناسب منها، وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (Ghisell, 1981: 421 et al).

أولاً : التحليل الإحصائي لفقرات اختبار المستوى النحوي

إنَّ الهدف من تحليل فقرات الاختبار هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس بعد التأكد من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يقوم عليه المقياس، أي هل تمتلك الفقرة قوة تمييزية Discrimination power بين المستجيبين الذين تكون درجاتهم عالية والمستجيبين الذين تكون درجاتهم واطئة في المفهوم الذي تقيسه الفقرة (Ebel, 1972: p.392)، إذ يعكس الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على

المقياس خصائص السلوك المراد قياسه بدرجة أكبر من الذين حصلوا على درجات منخفضة (جابر وكاظم، ١٩٧٨: ٢٨١).

ويُعد أسلوبا المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجراءان مناسبان في عملية تحليل الفقرات (Chiselli, 1981, p.77)، وعلى الرغم من وجود علاقة عالية بين الأسلوبين إلا أنه قد تم اللجوء إليهما معاً تأكيداً لاتساق التحليل، وقد تبين من خلال نتيجة التحليل الإحصائي إن فقرات الاختبار مميزة، والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

يوضح معاملات التمييز لفقرات اختبار المستوى النحوي

اختبار معالجة المعلومات	رقم الفقرة	تكرار المجموعة العليا	تكرار المجموعة الدنيا	معامل التمييز
المستوى النحوي المجموعة الأولى (أ)	١	٢٦	١٥	٤٠،٠
	٢	٢٤	١٢	٤٤،٠
	٣	٢٧	١١	٥٩،٠
المستوى النحوي (ب)	١	٢٧	١٩	٢٩،٠
	٢	٢٢	١٦	٢٢،٠
	٣	٢٧	١٥	٤٤،٠
	٤	٢٤	١٤	٣٧،٠
المستوى النحوي (ج)	١	٢٧	١٢	٥٥،٠
	٢	٢٣	١٦	٤٨،٠
	٣	٢٣	١٤	٣٣،٠

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

اختبار معالجة المعلومات	رقم الفقرة	تكرار المجموعة العليا	تكرار المجموعة الدنيا	معامل التمييز
المستوى النحوي المجموعة الثانية (أ)	١	٢٦	٧	٧٠,٠
	٢	٢٦	١٠	٥٩,٠
	٣	٢٧	٩	٦٦,٠
المستوى النحوي (ب)	١	٢٧	٦	٧٧,٠
	٢	٢٧	١٠	٦٢,٠
	٣	٢٧	١٠	٦٢,٠
المستوى النحوي المجموعة الثالثة	١	٢٧	٩	٦٦,٠
	٢	٢٧	٩	٦٦,٠
	٣	٢٦	٩	٦٢,٠
المستوى النحوي المجموعة الرابعة (أ)	١	٢٥	٩	٥٩,٠
	٢	٢٥	١٠	٠,٥٥
	٣	٢٦	١٤	٤٤,٠
المستوى النحوي (ب)	١	٢٥	١٦	٣٣,٠
	٢	٢٣	١٢	٤٠,٠

الصدق Validity : يُعدّ الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء المقاييس والمقياس الصادق هو المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (Anastasi&Hopkuis,1988:139)، كما أشارت Anastasi إلى إن الصدق هو جميع الأدلة التي نستدل بها على قدرة المقياس على قياس ما أُعدّ

لقياسه (Anastasi,1976:134) ، ولقد تحقق في الاختبار الحالي نوعان من الصدق هما :

الصدق الظاهري Face Validity : هذا النوع من الصدق يعني عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس ما يراد قياسه (الغريب، ١٩٨٥ : ٦٧٩) ، وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات اختبار المستوى النحوي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية واللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق رقم (١)، وطلب منهم أن يبدو ملاحظاتهم عن هذا الاختبار، فضلاً عن تقديمهم أية توجيهات أخرى أن وجدت، وقد أجمعت آراؤهم على صلاحية تعليماته ، ومكوناته ، ومدى ملائمته للتطبيق على أفراد عينة البحث .

صدق البناء Construct Validity: يُقصد بصدق البناء أو صدق التكوين الفرضي مدى قياس الاختبار للسمة، أو ظاهرة معينة (الزوبعي، ١٩٨١: ٤٣) أي هو العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يرمي الاختبار إلى قياسه (الشيلخي، ٢٠٠١: ٧٠).

استخرج الصدق من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار ، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمستوى ، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجموعة التي تنتمي إليها، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبارات الفرعية، وقد اختبرت دلالة معاملات الارتباط عن طريق مقارنتها مع القيم الجدولية لدلالة معاملات الارتباط، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) إذ بلغت قيمة معامل الارتباط الجدولية (١،٩٦) درجة والجداول (١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ١٣) توضح ذلك.

الجدول (٥) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الأولى- أ)، وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها، وعلاقتها بدرجة المستوى ، وعلاقتها بالدرجة الكلية للاختبار

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

الفقرات	المجموعة الأولى أ	المجموعة الأولى	المستوى النحوي	الدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٧٠٤	٠,٤٤٧	٠,٤٦٢	٠,٣٥٥
٢	٠,٧٣٠	٠,٥٥٣	٠,٤٧٤	٠,٤٢٦
٣	٠,٦٩٤	٠,٥١٠	٠,٥٢٢	٠,٤٨٧

الجدول (٧) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الأولى - ب) ، وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها ، وعلاقتها بدرجة المستوى ، وعلاقتها بالدرجة الكلية للاختبار

الفقرات	المجموعة الأولى ب	المجموعة الأولى	المستوى النحوي	الدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٦٩٩	٠,٥٥٨	٠,٢٧٩	٠,٢٩١
٢	٠,٦٠٦	٠,٤٧٠	٠,٢٥٢	٠,٢٥٥
٣	٠,٥٤٢	٠,٥٠٩	٠,٤٨٠	٠,٤٢٠
٤	٠,٥٩٩	٠,٦٣٥	٠,٢٩٢	٠,٣٤٤

الجدول (٨) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الأولى - ج) ، وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها ، وعلاقتها بدرجة المستوى ، وعلاقتها بالدرجة الكلية للاختبار

الفقرات	المجموعة الأولى ج	المجموعة الأولى	المستوى النحوي	الدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٥٧٩	٠,٥٤٩	٠,٥١٦	٠,٥٢٨
٢	٠,٧٠٥	٠,٥٥٥	٠,٣٤٦	٠,٢٩٦

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

٣	٠,٦٥١	٠,٤٢٦	٠,٣١٨	٠,٢٦٨

الجدول (٩) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الثانية- أ) ،
 وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها ، وعلاقتها بدرجة المستوى ، وعلاقتها بالدرجة الكلية
 للاختبار

الفقرات	المجموعة الثانية أ	المجموعة الثانية	المستوى النحوي	الدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٧٥٧	٠,٧٤٩	٠,٦٢٣	٠,٥٨٦
٢	٠,٧٤١	٠,٦١٩	٠,٥٦٥	٠,٥٥٤
٣	٠,٧٩٦	٠,٧٠٥	٠,٥٢٢	٠,٤٨١

الجدول (١٠) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الثانية- ب) ،
 وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها ، وعلاقتها بدرجة المستوى ، وعلاقتها بالدرجة الكلية
 للاختبار

الفقرات	المجموعة الثانية ب	المجموعة الثانية	المستوى النحوي	الدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٥٠٨	٠,٨٢١	٠,٢٥٧	٠,٤٦٧
٢	٠,٧٨٠	٠,٧٣٦	٠,٥٧٥	٠,٢٩٥
٣	٠,٥٢١	٠,٢٥٧	٠,٥٢٣	٠,٥١٧

الجدول (١١) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها ، وعلاقتها بدرجة
 المستوى ، وعلاقتها بالدرجة الكلية للاختبار

الفقرات	المجموعة الثالثة	المستوى النحوي	الدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٧١١	٠,٩٣٤	٠,٢٨٧

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

٠,٥٨٢	٠,٧٠٦	٠,٨٤٥	٢
٠,٦٥٦	٠,٦٥٦	٠,٨٧٧	٣

الجدول (١٢) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الرابعة - أ)، وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها، وعلاقتها بدرجة المستوى، وعلاقتها بالدرجة الكلية للاختبار

الدرجة الكلية للاختبار	المستوى النحوي	المجموعة الرابعة	المجموعة الرابعة أ	الفقرات
٠,٥٢٦	٠,٥٦٤	٠,٥٦١	٠,٦١٥	١
٠,٥٥٩	٠,٥٤٨	٠,٦٢٥	٠,٦٨٨	٢
٠,٣٥١	٠,٣٥٨	٠,٥٠١	٠,٥٨١	٣

الجدول (١٣) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة الاختبارات الفرعية (المجموعة الرابعة - ب)، وعلاقتها بدرجة المجموعة التي تنتمي إليها، وعلاقتها بدرجة المستوى، وعلاقتها بالدرجة الكلية للاختبار

الدرجة الكلية للاختبار	المستوى النحوي	المجموعة الرابعة	المجموعة الرابعة ب	الفقرات
٠,٣٢١	٠,٤٢٢		٠,٤٧٤	١
٠,٣٠٤	٠,٤٩٤		٠,٥٣٦	٢

الثبات : Reliability : يعني الثبات أن الاختبار موثوق به ويعتمد عليه في إعطاء النتائج نفسها عند تطبيقه أكثر من مرة (جابر وكاظم، ١٩٧٨، ٢٨٦)، فالثبات يُعد من الخصائص السيكومترية المهمة للاختبار الجيد، إذ يتناول تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على الاختبار نفسه، كل مرة يُعاد عليهم، إذ يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على الاختبار نفسه (عباس، ١٩٩٦، ٢٢)، لذلك تم التحقق من

ثبات اختبار معالجة المعلومات لنظام اللغة العربية، حيث استخرجت معاملات الثبات على عينة مؤلفة من (١٠٠) طفلاً وطفلة ، وكانت قيم معاملات الثبات المستخرجة على الشكل الآتي :

ثبات المستوى النحوي

التجزئة النصفية قبل (٦١ ، ٠٠) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون (٧٦ ، ٠٠)
معادلة هويت (٨٦ ، ٠٠)

تصحيح الاختبار :

تم إعطاء درجة (١) للطفل الذي يجيب إجابة صحيحة وإعطاء درجة (صفر) للطفل الذي يجيب إجابة خاطئة عن فقرات الاختبار .

اختبار المستوى النحوي : تراوحت الدرجة على هذا الاختبار من (صفر - ٢٤) درجة، منها (١٠) درجات لمجموعة المتلازمات (المجموعة الأولى)، (٣) درجة للصفة والموصوف و(٤) درجة للمضاف والمضاف إليه و(٣) درجات لصيغة الجنس (مذكر - مؤنث)، و (٦) درجات لقوانين المطابقة (المجموعة الثانية)، (٣) درجات لمطابقة الجنس و(٣) درجات لمطابقة العدد، و(٣) درجات لنظام الترتيب (المجموعة الثالثة)، و(٥) درجات للأساليب اللغوية (المجموعة الرابعة) (٣) درجات لأساليب الاستفهام و(٢) درجة لأسلوب النفي .

الفصل الرابع:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها هذا البحث، على وفق البيانات التي تم جمعها ومعالجتها إحصائياً في ضوء أهداف الدراسة المحددة، التي تم عرضها في الفصل الأول، وتفسيرها بصورة علمية في ضوء الأدبيات والإطار النظري والدراسات السابقة، وكالاتي:

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

قامت الباحثان باستخراج نتائج الهدف الأول والثاني معا من خلال التفاعل معا
 الهدف الأول والثاني: تعرف الفروق في متوسط درجات المستوى النحوي لدى
 الأطفال بحسب متغيري الجنس (ذكور، إناث) ومتغير الموقع الجغرافي (كركوك، قضاء
 خانقين)،

يتم التعرف على الفروق في المستوى النحوي وذلك من خلال استخدام تحليل
 التباين الثنائي بتفاعل، كما هو موضح في الجدول (١٤).
 الجدول (١٤) تحليل التباين الثنائي بتفاعل لدرجات اختبار معالجة المعلومات لنظام اللغة العربية
 وفقاً لمتغيري (الجنس-المنطقة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	١٠٢،٤٠	١	١٠٢،٤٠٠	٠،٢٢٥	غير دالة
المنطقة	٩٩،٧٦٠	٢	٤٩،٨٨٠	٠،١١٠	غير دالة
الجنس*المنطقة	١،٦٦٠	٢	٠،٨٣٠	٠،٠٠٢	غير دالة
الخطأ	٤٢٧١٥،٤٠٠	٩٤	٤٥٤،٤١٩		
الكلي	٥٣٣٣٤٣،٠٠	١٠٠			

تبيّن من الجدول (١٥) انه لا توجد فروق في اختبار المستوى النحوي وفقاً
 لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والمنطقة (كركوك، خانقين)، حيث تم حساب المتوسط
 الحسابي لـ (ذكور، كركوك) (٧٠،٥٥٠٠) درجة، وبانحراف معياري قدره (٢٠،٦٥٦٣)
 درجة، والمتوسط الحسابي لـ (ذكور، خانقين) يساوي (٧٢،٢٠٠٠) درجة، وبانحراف
 معياري (٢٠، ٤٣٨٩) درجة، أما المتوسط لـ (إناث، كركوك) يساوي (٦٨،٧٥٠٠)
 درجة، وبانحراف معياري قدره (١٩،١٤١٨) درجة، والمتوسط الحسابي لـ (إناث،
 خانقين) كان (١٠٠٠،٧٠) درجة، وبانحراف معياري قدره (٢٣،٧٥٢٩) درجة، وقد

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

أظهرت النتائج إن القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٠٢) اصغر من القيمة الفائية الجدولية (٠,٩٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣,٢٩٧)، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول (١٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار معالجة المعلومات لنظام اللغة العربية

الجنس	المنطقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	كركوك	٢٠	٧٠,٥٥٠٠	٢٠,٦٥٦٣
ذكور	خانقين	٢٠	٧٢,٢٠٠٠	٢٠,٤٣٨٩
إناث	كركوك	٢٠	٦٨,٧٥٠٠	١٩,١٤١٨
إناث	خانقين	٢٠	١٠٠٠,٧٠	٢٣,٧٥٢٩

انه لا توجد فروق في اختبار المستوى النحوي وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والمنطقة (كركوك، خانقين).

تفسير النتائج

الهدف الأول والثاني:

يفسر الباحثان نتيجتا الهدف الأول والثاني معا لان لهما نفس التفسير، انه لا توجد فروق في اختبار المستوى النحوي وفقاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والمنطقة (كركوك، خانقين)، بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في الإجابة على اختبار معالجة المعلومات لنظام اللغة العربية واللغة الكردية، والسبب في ذلك توافر الأجهزة الالكترونية، والألعاب، والخروج واللعب في الشارع، والالتحاق بالرياض والبرامج اللغوية المتنوعة التي تقدم في الرياض، كلها أسباب لعدم وجود فروق تذكر بين الذكور والإناث، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الاعظمي ١٩٩٧ بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في

اكتساب صيغ التثنية والجمع في اللغة العربية عند الطفل العراقي وتتفق مع دراسة الزند ١٩٧٦ لأطفال المرحلة التمهيديّة (٥-٦) في بغداد التي أشارت إلى إن لا فروق في عدد المفردات بين الذكور والإناث وتتفق مع دراسة السامرائي ١٩٩١ إلى إن لا فروق دالة في طول الجملة بين الذكور والإناث للأطفال في عمر (٣-٥) سنوات، وتتفق ودراسة المالكي ٢٠٠١ بأنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في الصيغ الاستفهامية الأساسية، ولكن نتائج الدراسة الحالية تختلف مع نتائج دراسة العزاوي ٢٠٠٤ بأنه توجد فروق في درجات اكتساب القواعد النحوية (التداعي) تبعاً لمتغير الجنس.

أما بالنسبة إلى المنطقة (كركوك، خانقين) فلا توجد فروق بينهما لكون هذه المناطق تقريباً متشابهة من الناحية البيئية فهي مناطق يتداول سكانها أكثر من لغة) اللغة العربية، اللغة الكردية، اللغة التركمانية، اللغة السريانية) حيث يوجد تنوع لغوي وثقافي متشابه في المحافظات الثلاث، لذلك لم نلاحظ فروقاً ذات دلالة إحصائية تذكر فيما بين المناطق.

المصادر العربية:

- زغبوش، بنعيسى: الذاكرة واللغة (مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية). عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط١، عمان، ٢٠٠٨.
- زين الدين، امتثال: علم النفس المعرفي، دار المنهل اللبناني، ط١، بيروت، ٢٠٠٧.

- السامرائي، إسراء حسن ، الإدراك اللغوي والازدواجية اللغوية لدى الأطفال، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، ٢٠٠٦.
- زكريا، ميشال : مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٤.
- سليم، مريم : علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، ط١، بيروت، لبنان، ٢٠٠٩.
- سليمان، نايف وآخرون: مستويات اللغة العربية، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.
- العزاوي، زهير فاضل: تداعي الكلمات واكتساب القواعد النحوية في اللغة العربية لدى أطفال العراق. أطروحة دكتوراه مقدمة إلى مجلس كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٤.
- علي، سناء احمد، السلوك العدواني وعلاقته بالذكاء والجنس لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ٢٠٠٣.
- الشихلي، هالة إبراهيم: بناء اختبار التفكير المتشعب عند تلاميذ الصفوف (الرابعة و الخامسة و السادسة) الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠١.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، كلية الآداب، جامعة الموصل، ١٩٨١.
- الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٥.

- جابر، جابر عبد الحميد و كاظم، احمد صبري: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨.
- حسان، شفيق فلاح: أساسيات علم النفس التطوري، ط١، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٩.
- الحمداني، موفق: علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط٢، الأردن، ٢٠٠٧.
- خرما، نايف وحجاج، علي: اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلمها)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١٢٦، ١٩٨٨.
- صالح، عبد الرحيم: تطور اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية، دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٢.
- عمايرة، خليل: النظرية التوليدية وأصولها في النحو العربي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عدد (١)، المجلد (٤)، السودان، ١٩٨٥.
- المالكي، فاطمة هاشم: تطور صيغ الاستفهام في لغة الطفل العراقي قبل سن المدرسة. كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد، ٢٠٠١.
- المنشداوي، علي حطاب مشنت: اثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي، رسالة ماجستير - كلية التربية ابن رشد - بغداد، ٢٠١١.
- المطلبي، مالك يوسف: في التركيب اللغوي للشعر العراقي المعاصر، دراسة لغوية في شعر السياب ونازك والبياتي، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨١.
- مردان، نجم الدين محمد والساقي، فاضل مصطفى: التنمية اللغوية للطفل في السنوات المبكرة، وزارة التعليم العالي، المكتبة الوطنية، بغداد، ١٩٩٠.

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
.....أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

▪ الفهري، عبد القادر الفاسي: اكتساب اللغة والتعلم اللغوي المتعدد، تقارير ووثائق، رقم ٢، معهد الدراسات والأبحاث والتعريب، جامعة محمد الخامس، ١٩٨٥.

المصادر الأجنبية:

- Anastasi, A & Urban, S. ; Psychological testing. (Seven Edition) , Upper Saddle, River . NJ. Hall, 1976.
- Anastasi, A.; Psychological testing. New York. Macmillan, Gthed.1988.
- Ghiselli, E.; Measurement theory for behavioral sciences. Sanfrancisco: W- freeman company, 1981.
- Ebel, R; Essentials of Education Measurement, New Jersey, Engle Wood cliffs: prentice- Hall, Inc, 1972.
- Miller, Max; The Logic Language Development in Early Childhood, New York, springier verlag Berlin, Heidelberg,1979.
- Slobin, D; Psycholinguistics. Glenview, Illinois: Scott, Foreman and Company, 1979.

أسماء الخبراء حسب اللقب العلمي والحروف الأبجدية. ملحق رقم (١)

ت	اسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د. طه محسن	اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية الآداب
٢	أ.د. مالك يوسف المطليبي	اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة

المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي.....
أ.م.د. ناجي محمود النواب - م.سيناء احمد علي

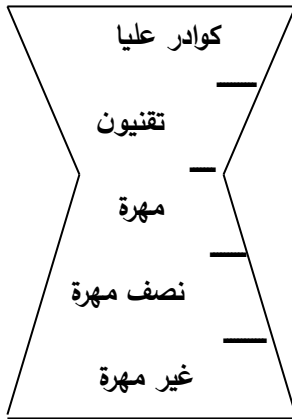
٣	أ.د. محمد حسين آل ياسين	فقه اللغة	جامعة بغداد / كلية الآداب
٤	أ.د. مهدي صالح الشمري	اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية الآداب
٥	أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن الهيثم
٦	أ.م.د. إسماعيل إبراهيم سعيد	اللغة الكردية	جامعة بغداد/ كلية اللغات
٧	أ.م.د. جواهر محمد أمين	اللغة العربية	جامعة صلاح الدين/ كلية التربية الأساسية
٨	أ.م.د. صباح جليل خليل	طرائق تدريس	جامعة بغداد / كلية التربية- ابن رشد
٩	أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد	قياس وتقويم	جامعة بغداد كلية التربية- ابن رشد
١٠	أ.م.د. فاضل جبار الربيعي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية- ابن الهيثم
١١	أ.م.د. مهاباد عبد الكريم	طرائق تدريس	جامعة بغداد / كلية التربية- ابن رشد
١٢	أ.م.د.محمود حبيب شلال	طرائق تدريس	جامعة بغداد/ كلية الآداب
١٣	أ.م.د. خالد خليل هادي	اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد

اتجاهات طلبية اعدادية الصناعة نحو تخصصهم

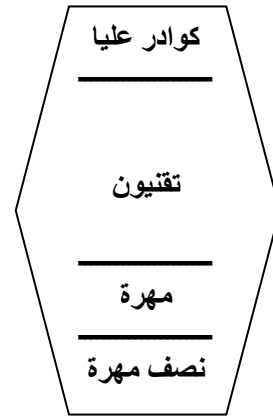
م.م.وسن ناصر محمد

مشكلة البحث

ان مدى التقدم أو التخلف في بلد ما في ضوء متابعة هرم العمالة السائد من حيث كم العاملين في كل شريحة ونوع التخصصات التي لديها والنظرة الفاحصة لنموذج العمالة السائد في اقطار العالم الثالث، ومقارنتها بنموذج الدول المتقدمة توضح صورة التخلف في مجالات التخصص الكمي والكيفي، حيث يوضح الشكل (أ) نموذج العمالة السائد في الدول المتقدمة (الصناعية) بغض النظر عن نوع النظام الاقتصادي والاجتماعي السائد في تلك البلدان، بينما يشير الشكل (ب) إلى نموذج العمالة في دول العالم الثالث.



شكل (ب)



شكل (أ)

الشكل (أ)

والملاحظ في الشكل (ب) ان هرم العمالة عريض القاعدة وأن معظم العمال من غير المهرة ونصف المهرة وقلة المهرة، ثم يضيق في المنتصف (اختناق) حيث

التقنيون ثم يتسع في القمة حيث الكوادر العليا، في حين ترى العكس ذلك في الشكل (أ) حيث يمثل التقنيون أكبر حجم من الهرم (نوفل، 1979، ص ص 156-160). وقد ترجع مجموعة الاسباب التي تجعل الافراد في النموذج (ب) يهربون من منطقة التقنيون ويودون التطلع أو الصعود إلى منطقة الكوادر العليا إلى النظرة السلبية ياتجاه العمل (خصوصاً اليدوي) التي تمت في عهود الاستعمار في هذه الاقطار وأدى إلى تكوين اتجاه سلبي إزاء العمل اليدوي والفني وتكوين اتجاه ايجابي إزاء العمل الوظيفي والمكتبي اعتبار المكانة الاجتماعية التي يحظى بها خريجو الجامعات أرفع مقارنة بالتقنيين أو العمال الماهرين من خريجي اعداديات الصناعة، مما ينعكس ذلك في تكوين اتجاهات سلبية لدى الطلبة في هذه المدارس. ومما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما مستوى اتجاهات طلبه اعداديات الصناعة نحو تخصصهم المهني؟ أهمية البحث

تلعب الصناعة الدور الرائد في عمليات التنمية لذلك يتطلب الاعداد والتأهيل للأفراد وخلق الرغبة والقدرة عن طريق تكوين اتجاهات ايجابية كي يكون الفرد قادراً على التعامل مع هذه المستجدات في تطوير كل ما هو جديد وأصيل (نوفل، 1979، ص 13).

وعليه فإن مهام التعليم المهني يجب إلا تقتصر على توفير المناهج التي تلبي متطلبات المرحلة الآنية، بل من الضروري مواكبة التطوير المهني والتكنولوجي، ويتطلب ذلك تكوين اتجاهات ايجابية من خلال التوجيه السلوكي التربوي للطلبة لأن ذلك من شأنه دفع الطلبة إلى التعليم الذاتي .

إن التعليم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات مرغوبة في الطالب أكثر جدوى من التعليم الذي يؤدي إلى كسب المعرفة فقط حيث أن أثر الاتجاهات يستمد في حين تخضع الخبرات المعرفية عادة لعوامل النسيان (طاقة وآخرون، 1988، ص 8).

لذا فإن أهمية البحث الحالية تتضح من خلال الجوانب الآتية:

١. ان دراسة اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم المهني تشكل جانباً من جوانب الاهتمام بالتعليم المهني وتوجيه الجهود والإمكانات اللازمة للبلوغ به إلى المستوى المنشود يعني التخلص من حلقة مهمة من حلقات التبعية التكنولوجية للخارج وامتلاك أحد المستلزمات الرئيسية لتكوين القاعدة التكنولوجية الوطنية وفي ذلك حافز مضمون نحو الابداع والخلق التكنولوجي.
٢. ان التعرف على اتجاهات طلبه اعداديات الصناعة نحو تخصصهم يشكل جانباً مهماً من جوانب عملية التقويم والتي ترافق أي عمل أو برنامج تربوي يستهدف الافراد ليصل بهم إلى أهداف محددة، والتعليم المهني من المؤسسات التعليمية التي يعول عليها في اعداد الكوادر المؤهلة للقيام بأدوار انتاجية في مؤسسات الدول المختلفة.
٣. ان التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التخصص المهني يُعد مؤشر مهم للمهتمين بشؤون المدارس المهنية فهو يساعدهم في إعادة النظر في الخطط والبرامج باتجاه تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التخصص المهني وتغيير الاتجاهات السلبية إن وجدت إلى اتجاهات إيجابية من شأنها أن تؤدي إلى زيادة رغبة الطلبة ورضاهم عن تخصصهم والاقبال عليها وذلك يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم المعرفي وزيادة كفاءتهم المهنية.
٤. واخيراً قد تمهد الدراسة الحالية للقيام بإجراء دراسات أخرى لاحقة في هذا الميدان.

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على اتجاهات طلبه اعداديات الصناعة نحو تخصصهم المهني.

٢. التعرف على اتجاهات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (كهرباء، الكترون، حاسبات).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة إعدادية صناعة سومر التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة، للعام الدراسي 2008-2009.

تحديد المصطلحات

الأتجاه

تعريف البورت (Allport 1937) انه استعداد أو تهيؤ ذهني وعصبي، ينظم من خلال الخبرة وله تأثير توجيهي في استجابة الفرد بجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (Allport, 1937, p.8).

تعريف بوجاردس (Bogardus 1945) الميل أو الاستعداد الذي يوجه السلوك ويضفي عليه معايير موجبة أو سالبة بالنسبة لبعض ظواهر البيئة تبعاً لانجذابه أو نفوره منها (Bogardus, 1947, p.58).

تعريف قاموس كودا (Good Dictionary 1973) انه استعداد للاستجابة تجاه موضوع أو موقف أو قيمة يصاحبه عادة عاطفة (Good, 1973, P.3).

تعريف الشمري (1986) انه حالة من الاستعداد النفسي، ثابتة نسبياً تعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع أو شيء معين، تتأثر بظروف بيئية ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يتم الحصول عليها من الاستجابة على عبارات المقياس.

تعريف السرور (1997) بأنه استعداد وجداني عقلي مكتسب من البيئة ثابت نسبياً يستدل عليه من استجابة الفرد أو الجماعة بالتأكيد أو المعارضة لأفكار، مبادئ، مواقف، جماعات (الانصاري، ١٩٨٧، ص ١٤٥).

التعريف النظري: هو ميل عام مكتسب أو استعداد نفسي أو تهئي عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو اشياء أو موضوعات أو مواقف في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.

إطار نظري

سيتم استعراض محورين رئيسيين هما: ١. طبيعة الاتجاهات وابرز مكوناته، وخصائصه، ومراحل تغيره، وأنواعه. ٢- النظريات التي فسرت الاتجاه ومناقشتها وبشكل موجز.

وتشمل اتجاهات الفرد النفسية من سلوكه وتوجهه بل عن طريقها يستطيع التنبؤ بسلوكه في المواقف المختلفة . فالاتجاهات تعمل كموجبات للسلوك ودوافع له والعناية بتكوينها يتعلق إلى حد كبير بالحفاظ على تراث أمتنا الإسلامية وحضارتنا (صالح، ١٩٨٥، ص ٦٢).

يتفق علماء النفس الاجتماعي ان للاتجاهات أهمية خاصة لأنها تكون جزءاً هاماً من حياته وتلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في الكثير من مواقف الحياة الاجتماعية. وقد اختلف المنظرين في اعطاء تفسير دقيق للاتجاه لأن الاتجاهات تتداخل مع انواع اخرى من الاستعدادات النفسية للقيام بالاستجابة المطلوبة في موقف ما (عدس، ١٩٨٦، ص ٣٣٧-٣٣٨).

طبيعة الاتجاه

يمكن تحديد طبيعة الاتجاه بثلاثة ابعاد رئيسية حسب (١٩٧٠م، ملحم، ٢٠٠١، ص ١٦٢):

١. **التطرف:** ويقصد به الاتجاه وبعده عن السلبية، ويصبح تطرف الاتجاه هو موقع الاتجاه بين قطبين متضادين (التأييد المطلق، المعارضة المطلقة).

٢. وضوح الاتجاه: تتفاوت الاتجاهات في درجة وضوحها فمنها ما هو واضح المعالم في حين اننا نجد الاتجاهات ما هو ناقص، كأن يؤيد الفرد فكرة من دون ان يكون لديه أي فكرة عنها.

٣. الانعزال: تختلف الاتجاهات كذلك من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل فيها ودرجة انعزال بعضها عن البعض.

مكونات الاتجاه

لمعرفة مكونات الاتجاه يجب معرفة ان الجماعات والثقافات التي ينتمي اليها الفرد تلعب دوراً رئيسياً في تحديد اتجاهاته كلما تنمو اتجاهات الفرد نحو انواع معينة من الاشياء.

وهناك جانباً كبيراً منها يتحدد تبعاً للثقافة السابقة، وكذلك ان الاتجاهات نحو الاشخاص او الجماعات إنما تتأثر بمدى قوة علاقته باعضاء جماعته الشخصية الاولى التي ينتمي اليها وهي الاسرة. والتي تعد عاملاً مهماً في تكوين اتجاهات الابناء.

وهكذا فالاتجاهات مكونات رئيسية تتكون منها وهي:

١. **المكون الانفعالي او الوجداني أو الشعوري (Affective Component)**

:يتعلق هذا المكون بدرجة ميل الفرد على الاقبال او الاحجام وبدرجة التحبذ او النفور التي تصاحب الاستجابة أو رد الفعل ويتمثل في اتجاه رد الفعل سلباً أو إيجابياً.

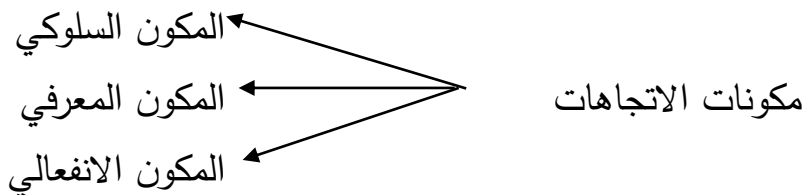
٢. **المكون المعرفي (النزوعي) (Gognitive Component)**: ويشير هذا

المكون إلى مجموعة الحقائق والافكار والمعتقدات والعمليات الادراكية المختلفة التي تتعلق بموضوع الاتجاه بغض النظر عن الصواب أو الخطأ منها، والتي على اساسها يتحدد موقفه.

٣. المكون السلوكي (Behavioral Component): ويتضمن جميع

الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه وهو الاستجابة العلمية نحو موضوع الاتجاه. (ابو مادو، ٢٠٠٠، ص ٢٣).

ويمثل كل من المكون المعرفي والوجداني التعبير الداخلي للاتجاه في حين يمثل المكون السلوكي التعبير الخارجي للاتجاه. (حيدر، ١٩٨٢، ص ٢٢).
فالفرد الذي لديه اتجاه موجب نحو شيء ما فإنه يسعى جاهداً إلى مساعده ومعاونه هذا الاتجاه ولو ان الفرد لديه اتجاه سالب نحو شيء ما فإنه يسعى جاهداً إلى تحطيم ومعاقبة واذاء كل شيء يتعلق بهذا الاتجاه (طلعت، ١٩٨١، ص ١٥٦)
معظم البحوث التي اجريت عن تكوين الاتجاه استندت إلى هذا التنظيم ذي المكونات الثلاثة للاتجاه. إذ يُعد المعتقد المكون المعرفي للاتجاه. والقيمة تعد المكون العاطفي للاتجاه. لذا فان الاتجاه يمثل مفهوماً خارقاً يتضمن المعتقدات والقيم على شكل فئات صغيرة (مرعي، ١٩٨٤، ص ١٦٢).



(مخطط يوضح تأثير مكونات الاتجاه نحو الفرد)

وتمر الاتجاهات في اثناء تكوينها بثلاث مراحل اساسية:

١. المرحلة الاولى (الادراكية) تقوم هذه المرحلة على اتصال الفرد مباشرة بعناصر البيئة الطبيعية الادراكية والبيئة الاجتماعية. وبذلك يتبلور الاتجاه من شأنه نحو اشياء مادية أو نوع معين من الافراد. أو نوع محدد من الجماعات أو نحو بعض القيم الاجتماعية.

٢. المرحلة الثانية (تبلور الاتجاه) تمتاز بنمو الجيل نحو شيء ما، أي بمعنى ان يصبح هناك مخصص في الاتجاه نحو اشياء محددة نوعاً ما.

٣. المرحلة الثالثة (مرحلة ثبات الاتجاه) تمتاز هذه المرحلة استقرار الميل الفرد على اختلاف انواعه ودرجة ثبوته على شيء ما. وبذلك يكون اتجاه نقياً نحوه. ومن هنا يلاحظ بان الاتجاهات تتكون نتيجة اتصال الفرد وتفاعله مع بيئته، وتدور في بداية نشأته حول الامور المادية (كحب الاسرة، أو حب المكان المريح، ثم تتسع لتشمل موضوعات اخرى). (قنديل، ١٩٨٦، ص ١٦١)

خصائص الاتجاهات:

- تتلخص أهم الخصائص حسب (الكبيسي وصالح، ٢٠٠٠، ص ١٢٣) فيما يلي:
- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك فيها عدد من الافراد او الجماعات.
- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية ولادية.
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد موضوع من موضوعات البيئة.
- تتعدد الاتجاهات فتختلف حسب المثيرات المرتبطة بها.
- الاتجاهات ذات ثبات نسبياً اذا كانت الاتجاهات مكتسبة بواسطة التربية في الاسرة او ظروف المجتمع او لغيرها فانها بعد ان تتكون تدريجياً تأخذ بشكل الثبات حيث تؤثر في سلوك الفرد بعد ذلك أي انها تصبح ثابتة ولكن هذا الثبات نهائي دائم أو يحتمل ان تطرأ عليه تغيرات مختلفة وقد تكون بسيطة او جوهرية تجعل ثبات الاتجاه غير دائم.
- الاتجاهات استعداد عقلي عاطفي (ذات الاتجاهات النفسية) في حقيقتها ليست عقلية خالصة وكذلك عاطفية فقط بل انها مزيج من العنصرين معاً.

- تتكون الاتجاهات السلوكية من التكرار وهذا يعني ان الاتجاهات سلوكية مكتسبة فيتم اكتسابها بواسطة تكرارها في خبرة الفرد وصيانة إذ يؤدي هذا التكرار الى تكوين عادات جديدة تؤثر في سلوك الفرد بعد ذلك. ان الاتجاهات تعد احد مظاهر التعلم وبدون تكرار التجربة الخاصة بأي اتجاه فانه لن يتكون هذا الاتجاه ولذلك يعد نتاج للخبرة السابقة.
- وترتبط بالسلوك الحاضر ويشير إلى السلوك في المستقبل.

نظريات تفسير تكوين الاتجاهات:

نظريات الاتجاه:

للاتجاه نظريات عدة مشتركة ولكل منها رؤيتها الخاصة فمنها السلوكية او المعرفية او النفسية في تفسير الاشياء وسأعرض هذه النظريات او تفسيرها للاتجاه.

١. نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية ان الاتجاهات الفرد دوراً حيوياً من تكوين الانا (Ego) وهذه الانا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ طفولته إلى مرحلة البلوغ متأثرة في ذلك محصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض او عدم خفض ثوراته وان اتجاه الفرد نحو الاشياء يحدده دور تلك الاشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات (الهو id) الغريزية وبين الاعراف والمعايير والقيم الاجتماعية (وحيد، ٢٠٠١، ص ٣- ١٥) تستند هذه النظرية الى المنطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الانساني بدوافع داخلية تحددها حاجات اساسية ضمن بنية الشخصية ، فالموقف الفرويدي بعد الاتجاهات السلبية ضد الفرد بقمع مشاعر العرضية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها والناجمة عما سماه فرويد بالروابط اللبديية مع الآخرين من جماعة. ويميل الى تضخيم الاختلافات بينه وبين الافراد من الجماعات الاخرى مع توجيه الكراهية والمقت منها اما الفرويديون الجدد فيستخدمون

مفهوم تقدير الذات لدى الفرد يقود ذلك الى ظهور مشاعر العداء ضد الآخرين او بالذات نحو الجماعات عنه ويستند احترام الذات الى المقارنة التقويمية للذات مع الآخرين او ان نكران الفرد السلبيات سلوكه وتشويهه للمعلومات إنما هو جزء من الاساليب الدفاعية التي يستخدمها فضلاً عن تشويه المعلومات المتعلقة بسلوك الآخرين لغرض ان يسقط عليهم ما يميز سلوكه من خصائص سلبية وبعد هذا عاملاً وقائياً لذاته، حيث يتكون اتجاه ايجابي نحو الاشياء التي التي خفضت التوتر او يتكون اتجاه سلبي نحو الاشياء التي اعاقت او منعت خفض التوتر ويمكن اتجاهات الفرد ان تتغير اذا ما أتم دراسة ميكا نزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها وكذلك الاغراض التي من خلالها يخفض من توتراته ويتم ذلك عن طريق اخضاع الفرد التحليل النفسي (ناي، ٢٠٠٨، ص ٨٥) لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهاته قبول او رفض.

٢. النظرية السلوكية:

ينطلق هذا المنظور السلوكي من الاتجاه الفلسفي لتفسير تكوين الاتجاهات وتغيرها واستخدمت وجهة النظر هذه المأخوذة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي ام النظريات التعزيز . فالاتجاهات هي عادات من البيئة على وفق قوانين الارتباط واتباع الحاجات ويرى اصحاب المنظور السلوكي ان الاتجاه هو استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي لانه يخضع لقوانين التعلم وان استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي او التعزيز السلبي للجميع بين المؤيد او المعارض للرأي يؤدي الى التغيير من الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنياً من التعزيز الايجابي وبعبارة عن التعزيز السلبي فكلا النوعين يخضع لقانون واحد في التعلم.

وقد ركز المنظور السلوكي (envirment) على البيئة وعواملها في تحديد ما سيتم تعلمه من مبادئ وسلوك وقد يؤدي تغير الرأي إلى تغير الاتجاه وان السلوك

ما هو الا نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به .فالتطور هو حالة خاصة من حالات تطور السلوك عموماً إذ تتضمن التغيرات الفردية الناتجة عن تفاعل العوامل البيولوجية للفرد عن طريق التعلم بما فيه ذلك التعلم عن طريق التقليد وتعد مبادئ التعلم العامة كافة لتفسير السلوك (د. ناي، ٢٠٠٨، ص٨٥٥).

ويعد سكر (skinner) أحد رواد هذا الاتجاه الذي اكد الاحداث البيئية في تطور السلوك إذ يشير الى ان الانسان ليس حيواناً لمعنى امتلاكه سمة خاصة لكنه بنى نوعاً من البيئة الاجتماعية التي تدفعه الى نوع من التصرف السلوكي ويقول سكر اذا اردنا ان نشجع أي نوع من السلوك وان نؤسس عادات جيدة يجب علينا ان تكافئ او ان نعزز ذلك السلوك واذا رغبتنا في تطوير السلوك فيجب علينا ان نقوم بتشكيله وذلك بتعزيز السلوك الذي يظهر خطوة في الاتجاه الصحيح ثم تواصل التعزيز الانتقالى حتى نتواصل تدريجياً الى السلوك الذي نريد تحقيقه. ويرى دولارد وميلر (Dollard & Miller) ان السلوك يتغير تبعاً لنمط التعزيز المتقدم بثوابت او عقاب وبحسب رأيهما السلوك الذي ينهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقف ويمتنع عن الحدوث الى حيث ان السلوك الذي يعزز بثوابت يميل الى التكرار. (ملم، ٢٠٠١، ص١٦٤). أي ان الاتجاهات التي يجري تعزيز انماط السلوك المرتبطة بها يزيد احتمال استبقائها من تلك التي لا تعزز.

اما باندورا (Bandore) في نظرية النمذجة والتعلم بالملاحظة يقول ان الاطفال يتعلمون السلوك من خلال مراقبة وتقليد النماذج المحيطة بهم ويرى باندورا ان المعايير التي يكتسبها الفرد نتيجة عملية التنشئة الاجتماعية والافراد المحيطين به والاقربان ووسائل الاتصال. لذلك تختلف احكام الفرد على مختلف المواقف نتيجة للوزن الذي يعطيه لكل عامل من العوامل العديدة التي تدخل في الموقف الواحد. كما تختلف احكام الافراد على الموقف الواحد باختلاف قدرتهم على دمج العناصر وخبراتهم ومعلوماتهم (Bandore, 1980, 497)

٣. النظرية المعرفية (cognitirc theory)

تركز هذه النظرية على البناء المعرفي، حيث تندرج في اطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت اساساً بتأثير المعلومات الملائمة في البناء المعرفي للفرد.

ويشير علماء النفس واصحاب النظريات المعرفية cognitive theory بان المعارف التي يمتلكها الفرد والتي تتضمن الاتجاهات والمعتقدات تكون متافسة بعضها مع بعض وتعد مصادر مرجعية يعتمد عليها الفرد عند اكتسابه للاتجاهات الجديدة باعتبار ان الاتفاق بين المعارف هو حالة مريحة للفرد ، اما الاتساق فهو حالة مريحة حيث ما تحدث يحاول الفرد تقليلها. ويرى اصحاب هذه النظرية وهم (Hieder, Osood of Tonnenbanm) بان النظام المعرفي للانسان يضم العديد من الاتجاهات والمعارف هذا النظام ليس جامد بل مرناً ومتغير طالما ان هناك معلومات جديدة يكتسبها الفرد باستمرار خلال هذا التغير قد تحدث حالة عدم الانسجام بين العناصر المعرفية تؤدي الى خلق توتر مما يدفع الفرد لاعانة الفرد الآخر وهي الحالة المرغوبة التي يسعى اليها الافراد باستمرار (نفس المصدر السابق). وستبنى الباحثة الاتجاه السلوكي للاستفادة منه.

دراسات سابقة

أولاً: الدراسات العربية:

١. دراسة الانصاري (1987) (اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة المهنية في جمهورية مصر العربية)

استهدفت الدراسة التعرف على العوامل التي تزيد او تقلل من استجابة قبول التلاميذ للمدرسة. تألفت عينة الدراسة من (120) تلميذ وتلميذة من تلامذة الصف الثاني والثالث من المدارس المهنية. واستعملت الباحثة مقياس مكون من (57) فقرة لقياس اتجاهات التلاميذ واستعملت ايضاً الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون حيث توصلت الى مجموعة من المعايير، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير التخصص (الانصاري، 1983، ص 153-166).

٢. دراسة البداوي (1985) (قياس اتجاهات نحو مهنة التدريس المهني)

استهدفت الدراسة بناء مقياس مقنن للاتجاه نحو مهنة التدريس المهني تألفت عينة البحث من (400) مدرس ومدرسة من مدرسي المدارس المهنية. واستعمل الباحث مقياس يتكون من (32) عبارة لقياس الاتجاه . واستعمل الباحث ايضاً الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتوصل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية من المجموعين

ثانياً: دراسات اجنبية:

٣- دراسة يونج (Yongne 1983) (مقارنة اتجاهات الطلبة بين التربية العملية والنظرية)

هدفت الدراسة مقارنة اتجاهات الطلبة في العمل مع الطلبة الذين يدرسون تطبيقات التربية المهنية بشكل نظري. تألفت عينة البحث من (46) طالباً اختيروا عشوائياً، و(23) طالباً من احد الصفوف المتخصصة في القوى، و(23) طالباً تم اختيارهم من الذين يدرسون برنامجاً عن المضامين العملية للتربية. واختير برنامج مؤلف من (6) وحدات في التربية المهنية لتدريسها لكلا المجموعتين فكانت مجموعة القوى تدرس ساعتين فقط في الصف نظري وعلى مدى اربعة ايام في الاسبوع في الحقل (بشكل عملي) اما المجموعة الثانية تدريس يومياً ساعتين على مدى خمسة ايام (بشكل نظري) فقط.

واعتمدت الدراسة على مقياس مكون من (10) فقرات لقياس اتجاهات الافراد نحو التعليم. واستعمل الباحث الاختبار التائي لايجاد الفروق بين المجموعتين ومعامل الفا لايجاد الثبات وتوصل الى النتائج الآتية:

• توجد فروق ذات دلالة احصائية ، ولصالح الطلبة الذين يدرسون في الحقل (عملي).

• ان الطلبة الذين يدرسون التربية المهنية في المعمل يحملون اتجاهات ايجابية اكثر من الطلبة الذين يدرسونها بشكل نظري (Yongue, 1983, pp.142-144).

٤. دراسة سيباستيني (Sebastian 1985) أهتم البحث بمعرفة التغير الحاصل لدى المعلمين الذين يحضرون برنامجاً دراسياً خاصاً بالكمبيوتر في معارفهم واتجاهاتهم نحو الكمبيوتر وكذلك علاقة التغير المعرفي بالتغير في الاتجاه تألفت العينة من (60) معلماً تم اختيارهم من المدارس العليا بعد انهاءهم (15) ساعة في البرنامج الدراسي عن خدمات الكمبيوتر مع مجموعة ضابطة تكونت من (30) من الذين لم يشاركوا في برنامج الكمبيوتر.

واعتمدت الدراسة تصميم الاختيار القبلي والاختبار البعدي، وقد اظهرت نتائج تحليل التباين عن تحسن ذو دلالة في كل من معارف المعلمين عن الكمبيوتر واتجاهاتهم نحوها لدى المعلمين في المجموعة التجريبية في مستوى دلالة (0,001) وكذلك اشارت النتائج الى وجود علاقة دالة بين المتغير المعرفي والتغير في الاتجاه في مستوى دلالة (005) في صالح المجموعة التجريبية التي درست الكمبيوتر واوضحت النتائج ان استخدام وتطبيق الكمبيوتر يمكن ان يحسن من معارف المعلمين واتجاهاتهم نحو الكمبيوتر. (Sebastian, 1985, p. 145)

رابعاً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

استقادت الباحثة من الدراسات السابقة في الامور الآتية:

١. التعرف على منهجية الدراسات السابقة والافادة منها في بناء منهجية الدراسة الحالية وما يتلائم مع اهدافها وفرضياتها.

٢. اعداد بعض الجوانب المتعلقة بالخلفية النظرية.

٣. اختيار الوسيلة الاحصائية الملائمة لتحقيق اهداف البحث.

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث طلبه اعدادية الصناعة في مديرية التعليم المهني في محافظة بغداد/ الرصافة للعام الدراسي 2008 – 2009.

ثانياً: عينة البحث

تم اختيار اعدادية سومر بالطريقة العشوائية من بين المدارس المهنية، ثم اختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغة (180) طالباً من الاقسام (كهرباء . الكترون . حاسبات) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

عينة البحث الاساسية موزعة على وفق ا لصف والاختصاص

المجموع	الثالث (***)	الثاني (**)	الاول (*)	الصف الاختصاص
60	20	20	20	كهرباء
60	20	20	20	إلكترون
60	20	20	20	حاسبات
180	60	60	60	المجموع

ثالثاً: أداة البحث

تبنت الباحثة مقياس (بندر، 1990) الذي يقيس الاتجاه نحو التخصص المهني، يتكون من (52) فقرة موزعة على المجالات الآتية:

أ- العوامل الاجتماعية.

ب-العوامل الشخصية (الذاتية).

ت-المستقبل المهني.

المناهج الدراسية، التدريب، الوسائل التعليمية.

أ- الكادر التدريسي.

صدق الاداة: يعد المقياس صادق عندما يقيس ما أُعد لقياسه (الزوبعي وآخرون،

1981، ص 34) وقد تحقق الصدق عندما عرضت الباحثة المقياس

على (10) خبراء من المختصين في التربية وعلم النفس ملحق (١)،

وقد حصل اتفاق (80%).

الثبات: اما الثبات فقد حسب بطريقتين هما:

١. طريقة الاختبار . اعادة الاختبار: حيث بلغت قيمته (69%) .

٢. طريقة التجزئة النصفية: تم سحب عينة عشوائية من الاستثمارات بلغ عددها

(40) استمارة ثم وزعت فقرات المقياس الى مجموعتين تبعاً لتسلسلها الى

مجموعة الفقرات الفردية ومجموعة الفقرات الزوجية ، ثم استعملت معامل

ارتباط بيرسون حيث بلغ (0.84) وتم تصحيحه بمعادلة سبرمان بروان فبلغ

معامل الاتساق الداخلي (0.84).

التطبيق النهائي

طبقت الأداة على عينة البحث الاساسية البالغة (180) طالباً في اعدادية

صناعة سومر المهنية وللإقسام (كهراء ، الكترون، حاسبات).

طريقة تصحيح الاستبيان

تم التصحيح على اساس اعطاء الدرجات (1,2,3) للبدائل موافق، لا أدري، غير

موافق، إذا كانت الفقرة ايجابية ، والدرجات (٣,٢,١) للبدائل موافق، لا أدري، غير

موافق اذا كانت الفقرة سلبية.

جدول (٢)

غير موافق	لا أدري	موافق	البدائل

اتجاه الفقرة			
الفقرات الايجابية	3	2	1
الفقرات السلبية	1	2	3

وبما ان عدد فقرات المقياس (52) فقرة ، لذا فأن اعلى درجة للمقياس (156)، وأدنى درجة (25) وان درجة الحياد (104). فالطالب الذي يحصل على درجة أعلى من (104) يدل اتجاهه ايجابي نحو تخصصه المهني، والذي يحصل على درجة أدنى من ١٠٤ يدل على ان اتجاهه سلبي نحو تخصصه المهني.

رابعاً: الوسائل الاحصائية

استعانت الباحثة بالوسائل الاحصائية الآتية:

١. النسبة المئوية لقياس صدق الأداة.
٢. معامل ارتباط بيرسون: استخدم لإيجاد معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية (اليانتي، 1977، ص183).
٣. معادلة سبيرمان التصحيحية: استخدمت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (عودة، 1988، ص232).
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة: استخدم لإيجاد الفروق بين القيمة التائية لعينة البحث والقيمة التائية الجدولية (فيركسون، 1991، ص202).

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن الفصل الحالي عرضاً للنتائج وتفسيرها في ضوء أهداف البحث وكما يأتي:

الهدف الاول: التعرف على اتجاهات طلبه إعدادية الصناعة نحو تخصصهم المهني، وتم حساب متوسط الدرجات الكلية للمقياس ولجميع افراد العينة البالغ عددهم (180) طالباً، وتبين أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم (108,67) وبانحراف معياري قدره (10.22) كما حسب المتوسط المعياري^(*) لدرجات مقياس الاتجاهات وكان مقداره

(104) واختبر الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي للاستدال حول المتوسط الحسابي للمجتمع (فيركسون، 1991، ص 202) والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٣)

القيمة التائية لدرجات مقياس اتجاهات أفراد عينة البحث

القيمة التائية	المتوسط الحسابي	المتوسط الانحرافي	المتوسط الانحرافي	القيمة التائية	المتوسط الحسابي	المتوسط الانحرافي	المتوسط الانحرافي	القيمة التائية
180	108.67	10.22	104	6.129	1.98	179	0.05	دال

تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (6.129) في حين ان القيمة الجدولية تساوي (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة الحرية (179) أي ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية مما يدل على ان الفرق ذو دلالة احصائية وهذه النتيجة تتسجم مع دراسة (الانصاري، 1983) ودراسة (سيباستيني، 1985) وجود علاقة بين متغير التخصص ومتغير الاتجاه.

الهدف الثاني

التعرف على اتجاهات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (الكهرباء، الكترون، حاسبات) للتعرف على الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التخصص لدى افراد عينة البحث استخدمت الباحثة تحليل التباين للتعرف على تلك الفروق جدول (٤).

جدول (٤)

تحليل التباين لدرجات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص

(كهرباء ، الكترون، حاسبات)

مصدر	مجموع	درجات	متوسط	القيمة	مستوى

التباين	المربعات ss	الحرية df	المربعات ms	الفائية المحسوبة	الدلالة
بين المجموعات	3574.578	2	1787.289	21.05	دال
داخل المجموعات	15024.733	177	84.885		
الخطأ Error	4.4505				
المجموع Total	18599.311	179			

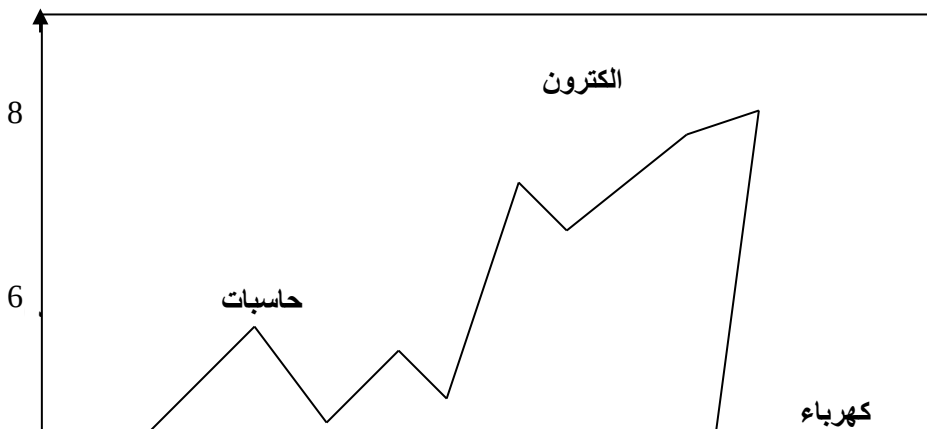
تبين من الجدول (٤) ان اتجاهات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (كهرياء، الكترون، حاسبات) توجد فروق ذات دلالة احصائية في تغير التخصص (كهرياء، الكترون، حاسبات) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (21.05) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (3.00) عند مستوى دلالة (0.05)^(*)

ولمعرفة دلالة الفرق (كهرياء، الكترون، حاسبات) حسب متوسط اتجاهات الطلبة على كل تخصص، فبلغ متوسط اتجاهات طلبية الكهرياء (69.70) في حين بلغ متوسط اتجاهات طلبية الكترون (108.90).

وبلغ استجابات طلبية الحاسبات (98.43) وهذا يدل على وجود فروق في اتجاهات الطلبة في التخصصات الثلاثة، والشكل (2) يوضح تلك الفروق.

الشكل (2)

يمثل الفروق بين اتجاهات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص





96.70 108.90 98.43
وهذه النتيجة تتفق مع دراسة يونج وآخرون (1983) ودراسة سيباستيني (1985) ومما يدل على ان طلبه اعدادية الصناعة لديهم اتجاهات ايجابية نحو تخصصهم. التوصيات

١. التأكيد على دور الارشاد والتوجيه المهني المرحلة المتوسطة من اجل تحديد طموحات الطلبة ووضع اختياراتهم في الطريق الصحيح وتوجيهها في المسار السليم لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع معاً.
٢. التنسيق مع وسائل الاعلام وخاصة التلفزيون لتوضيح الجهود عامة والطلبة بصورة خاصة بطبيعة الدراسة والامكانات المتوفرة في اعداديات الصناعة والتي يمكن أن تؤدي بدورها إلى خلق الرغبة لدى الطلبة وبالتالي تكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو التخصص المهني.

٣. اختيار العناصر القيادية الكفوءة للقيام بمهام التدريس والتدريب في اعداديات الصناعة والتي يمكن ان يكون لديهم دور في تعديل الاتجاهات لدى الطلبة والاسهام في تكوين اتجاهات ايجابية نحو التخصص المهني.
 ٤. دعم خريجي اعداديات الصناعة منحهم الاولوية في فرص العمل المتوفرة سواء في القطاع الاشتراكي او القطاع الخاص.
 ٥. ضرورة الاهتمام بالتدريب الصيفي في مؤسسات الدولة وذلك لأجل تحقيق أهداف التدريس في المجال المهني.
- المقترحات

١. القيام بدراسة تتبعية لخريجي اعداديات الصناعة للتعرف عن مستوى النجاح الذي يحققه هؤلاء في ميدان العمل.
٢. دراسة العلاقة بين اتجاهات طلبه اعداديات الصناعة نحو تخصصهم المهني وبعض المتغيرات مثل: مفهوم الذات ومستوى القلق، الدافعية.

المصادر العربية

* القرآن الكريم

١. ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط١، عمان الاردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.
٢. الانصاري، سامية لطفي ، مقياس مجدد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المدرسة المهنية، المجلد الثالث، دار الطباعة في مصر.

٣. البلداوي، طارق حميد سعيد، وباسم نزهت السامرائي، بناء مقياس مقنن لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس التقني والمهني، المجلة العربية للتعليم التقني، الامانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني، المجلد ٢، ١٩٨٥.
٤. البياتي، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكريا زكي، ١٩٧٧، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العامة.
٥. الداهري، صالح حسن، ووهيب الكبيسي، (٢٠٠٠) علم النفس العام ، اريد، الاردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
٦. صالح، وهيب مجيد، بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الجامعيون نحو العمل في القطاع الخاص، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨٥.
٧. صالح، قاسم حسين، ١٩٨٨ الشخصي بين التنظير والقياس، جامعة بغداد، كلية الآداب، مطبعة التعليم العالي.
٨. طه وآخرون، ياسين طه، دراسة الاتجاهات نحو الزراعة بين طلاب، المعهد الزراعي الفني في النمرود، مجلة زانكوا، جامعة صلاح الدين، المجلد ١٩٨٨.
٩. طلعت، حسن عبدالرحيم، أسس علم النفس العامة، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، ١٩٨١.
١٠. عدس، احمد عزت، علم النفس الصناعي، الدوامة المهنية، البشرية، العلاقات، الانسانية، القاهرة، الدار القومية، ١٩٨٦.
١١. علي، حيدر إبراهيم، التغيير الاجتماعي والتنمية، مدخل نظري، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٢.
١٢. عودة، احمد، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ج ١، دار الامل للنشر والتوزيع، اريد، الاردن ، ٢٠٠٢.
١٣. فركسون، ١٩٩١، ترجمة هناء العكلي، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، ١٩٨٩.

١٤. قنديل، احمد زكي، الاسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٢.
١٥. مرعي، احمد حسن، فلسفة التعليم الثانوي وتنظيمه، مجلة الجامعة المستنصرية، ١٩٨٤، العدد الثالث.
١٦. ملحم، سامي محمد ، سيكولوجية التعلم والتعليم، "الاسس النظرية والتطبيقية" ، دار المسيرة، عمان، الاردن، ٢٠٠١.
١٧. د. ناي، روبرت، السلوك الانساني، ترجمة احمد اسماعيل صبيح، منير فوزي، غُلا للنشر، مصدر الجيزة، ٢٠٠٨.
١٨. نوفل، محمد نبيل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩.

المصادر الاجنبية

1. Alport, G. Attitude in handbook of social psychology wercester clark univ-, press 1935.
2. Aiken, Lewis R. & Dreger, R. M. "The effect of Attitudes on Performance in Mathematic", Jour-nal of Educational Psychology, 1961, Vol. 52, No 1, pp19-24.
3. Badure (1971): Social Learuing theory, NewYork, General Learning corp.
4. Bograd, E.S. fundan amenials of social psychology (2th Ed) century and crofts, 1947.
5. Good, K. Essen lial of educational New York prentice. Hall 1976.
6. Yongae. L. T. and other's- student toward filed Vs didactic instruction in career education. The J. of Ey. Education. Vol 57 No5, spring. 1983.

ملحق (١)

م/ استطلاع آراء الخبراء

تحية طيبة...

الاستاذ الفاضل

المحترم

تقوم الباحثة بدراسة ترمي الى الكشف عن (اتجاهات طلبه اعداديات الصناعة نحو تخصصهم).

ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من تجربة ودراية وسعة اطلاع يرجى إبداء آرائكم في بيان مدى صلاحية الفقرات المرفقة طياً وفيها إذا كانت تمثل اتجاهاً ايجابياً أم سلبياً وذلك من خلال وضع علامة (/) في المكان المناسب من الحقول المخصصة امام العبارات او تعديل ما ترونه مناسباً او اضافة فقرات تعتقدون انها تسهم في اغناء البحث علماً ان البدائل التي تستخدم للقياس امام الفقرات هي:

موافق	لا أدري	غير موافق

الباحثة

وسن ناصر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ايجابية	سلبية
١	تخصصي المهني يكسبني مهارات فنية عالية				
٢	تخصصي المهني ينمي لدي المسؤولية ازاء عملي مستقبلاً.				
٣	كثافة المناهج تؤدي إلى قلة الاستفادة من تخصصي المهني.				
٤	الراتب الذي انقاضه بعد التخرج يقل من الابعاء التي يتطلبها تخصصي المهني.				
٥	ينقص التدريسيون والمديرون من تخصصي المهني الخبرات التقنية الحديثة.				
٦	تخصص المهني مضیعة للوقت.				
٧	الاجهزة والمعدات اللازمة للدراسة في تخصصي المهني متوفرة بشكل جيد.				
٨	التدريسيون في تخصصي المهني لديهم مهارات متميزة تتفق مع طريقة العمل في هذا التخصص.				
٩	الدراسة في تخصصي المهني تزود الطالب بالمصطلحات العلمية التي تساعد على فهم أي كتاب علمي في مجال التخصص.				
١٠	يمضي الطلبة في تخصصهم المهني وقتاً أكثر من اللازم في التدريب العملي.				
١١	تخصصي المهني ينقصه الاستعانة بما هو مستحدث في هذا المجال.				
١٢	تخصصي المهني لا يتيح للخريج مستقبلاً مضموناً.				
١٣	تخصصي المهني يتيح فرصاً للتدريب على استخدام المعدات والآلات وصيانتها بأسلوب علمي.				

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ايجابية	سلبية
١٤	أشعر بالمساواة مع غيري من تخصصي المهني.				
١٥	المجتمع لا يعطي تقديراً مناسباً لتخصصي المهني				
١٦	التدريسيون في تخصصي المهني ملمين بالمصطلحات العلمية والمهنية المعاصرة في المواد التي يقومون بتدريسها.				
١٧	تخصصي المهني مفيد في حياتي العملية.				
١٨	ينقص التدريسيون في تخصصي المهني المعلومات والمفاهيم المطروحة باللغة الانكليزية				
١٩	المكتبة مجهزة بالمراجع اللازمة للدراسة في مجال تخصصي بشكل جيد.				
٢٠	تتوافر في مجال تخصصي المهني الامكانيات اللازمة للانشطة الثقافية والاجتماعية والفنية.				
٢١	يتيح تخصصي المهني للخريج زيادة في دخله نتيجة لاعمال اضافية متعددة.				
٢٢	لا يساعد التدريسيون في تخصصي المهني الطلبة في اكتساب المهارات العلمية.				
٢٣	الوسائل التعليمية الاساسية غير متوفرة في مجال تخصصي المهني.				
٢٤	تعد فترة التدريب الصيفي ممتعة جداً في تخصصي المهني.				
٢٥	ينظر الى تخصصي المهني في الحياة العملية نظرة استخفاف.				
٢٦	التدريب المنهجي في مؤسسات الدولة زاد من قناعاتي بأهمية تخصصي المهني.				

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ايجابية	سلبية
٢٧	اعتقد ان تخصصي المهني ممتع ومفيد بدرجة كبيرة				
٢٨	أحببت تخصصي المهني بعد التحاقني به.				
٢٩	بالرغم من توفر مستلزمات الدراسة العلمية إلا أنني لا أحب تخصصي المهني.				
٣٠	أشعر ان الدراسة المهنية مملة				
٣١	سوف لن أمارس اختصاصي بعد تخرجي				
٣٢	الدراسة في مجال تخصصي المهني لا تحقق طموحي الشخصي والاجتماعي				
٣٣	أحب تخصصي المهني لأنه السبيل لتعليمي مهنة مفيدة ومحترمة				
٣٤	سأظل سعيداً لاختيار تخصصي المهني مستقبلاً لي				
٣٥	المختبرات في مجال تخصصي غير معدة وغير مناسبة لاكساب الطالب المهارات المطلوبة				
٣٦	غالباً ما ينفر الناس من التعامل مع المتخرجين من تخصصي المهني				
٣٧	يتيح تخصصي المهني الفرصة للخريج في الابداع				
٣٨	ينظر المجتمع بتقدير تام للخريجين من تخصصي المهني				
٣٩	تتسم العلاقة بين التدريسيين والطلاب في تخصصي المهني بالود والتعاون				
٤٠	التدريسيون في تخصصي المهني على درجة عالية من الكفاءة العلمية والاكاديمية.				

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	ايجابية	سلبية
٤١	يلتحق الطلبة في تخصصي المهني دون رغبتهم				
٤٢	لا تقوم ادارة الاعدادية بمتابعة نظام العمل ومواجهة المشكلات الموجودة				
٤٣	التدريب المنهجي لتخصصي المهني عديم الفائدة للطلاب				
٤٤	لا يساعد التدريسيون جميع الطلبة على اكتساب المهارات العلمية في مجال تخصصي المهني				
٤٥	يكتسب تخصصي المهني الطلاب مهارات مهمة تعينهم على شق طريق النجاح				
٤٦	مبنى تخصصي المهني غير مناسب لهذا النوع من الدراسة				
٤٧	احتياجات مؤسسات الدولة لتخصصي المهني غير واضح				
٤٨	اعتقد ان تخصصي المهني لا يحتاج الى تدريب صيفي				
٤٩	لا تولي اجهزة الاعلام اهتماماً بالاعداديات الصناعية				
٥٠	اعتقد ان تخصصي المهني ليس بذئ فائدة للمجتمع				
٥١	لا أشجع من يرغب الالتحاق بتخصصي المهني				
٥٢	تعلق مؤسسات الدولة على خريجي تخصصي المهني آمال كبيرة				

ملحق (٢)

عزيزي الطالب

بين يديك مجموعة من الفقرات فمن خلالها توضح اتجاهاتكم نحو تخصصكم المهني، لذا أرجو الاجابة بكل دقة وصراحة خدمة للبحث العلمي، وذلك بوضوح علامة () أما البديل الذي يعبر عن رأيك. وشكراً لتعاونكم

المرحلة

التخصص

	أول		كهرباء
	ثاني		الكترون
	ثالث		حاسبات

الباحثة

ت	الفقرات	موافق	لا ادري	غير موافق
١	تخصصي المهني يكسبني مهارات فنية عالية			
٢	تخصصي المهني ينمي لدي المسؤولية ازاء عملي مستقبلاً.			
٣	كثافة المناهج تؤدي إلى قلة الاستفادة من تخصصي المهني.			
٤	الراتب الذي انتقاه بعد التخرج يقل من الاعباء التي يتطلبها تخصصي المهني.			
٥	ينقص التدريسيون والمدرّبون من تخصصي المهني الخبرات التقنية الحديثة.			
٦	تخصص المهني مضبغة للوقت.			
٧	الاجهزة والمعدات اللازمة للدراسة في تخصصي المهني متوفرة بشكل جيد.			
٨	التدريسيون في تخصصي المهني لديهم مهارات متميزة تتفق مع طريقة العمل في هذا التخصص.			
٩	الدراسة في تخصصي المهني تزود الطالب بالمصطلحات العلمية التي تساعد على فهم أي كتاب علمي في مجال التخصص.			
١٠	يمضي الطلبة في تخصصهم المهني وقتاً أكثر من اللازم في التدريب العملي.			
١١	تخصصي المهني ينقصه الاستعانة بما هو مستحدث في هذا المجال.			
١٢	تخصصي المهني لا يتيح للخريج مستقبلاً مضموناً.			
١٣	تخصصي المهني يتيح فرصاً للتدريب على استخدام المعدات والآلات وصيانتها بأسلوب علمي.			
١٤	أشعر بالمساواة مع غيري من تخصصي المهني.			
١٥	المجتمع لا يعطي تقديراً مناسباً لتخصصي المهني			

ت	الفقرات	موافق	لا ادري	غير موافق
١٦	التدريسيون في تخصصي المهني ملمين بالمصطلحات العلمية والمهنية المعاصرة في المواد التي يقومون بتدريسها.			
١٧	تخصصي المهني مفيد في حياتي العملية.			
١٨	ينقص التدريسيون في تخصصي المهني المعلومات والمفاهيم المطروحة باللغة الانكليزية			
١٩	المكتبة مجهزة بالمراجع اللازمة للدراسة في مجال تخصصي بشكل جيد.			
٢٠	تتوافر في مجال تخصصي المهني الامكانيات اللازمة للأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية.			
٢١	يتيح تخصصي المهني للخريج زيادة في دخله نتيجة لاعمال اضافية متعددة.			
٢٢	لا يساعد التدريسيون في تخصصي المهني الطلبة في اكتساب المهارات العلمية.			
٢٣	الوسائل التعليمية الاساسية غير متوفرة في مجال تخصصي المهني.			
٢٤	تعد فترة التدريب الصيفي ممتعة جداً في تخصصي المهني.			
٢٥	ينظر الى تخصصي المهني في الحياة العملية نظرة استخفاف.			
٢٦	التدريب المنهجي في مؤسسات الدولة زاد من قناعاتي بأهمية تخصصي المهني.			
٢٧	اعتقد ان تخصصي المهني ممتع ومفيد بدرجة كبيرة			
٢٨	أحببت تخصصي المهني بعد التحاق به.			
٢٩	بالرغم من توفر مستلزمات الدراسة العلمية إلا أنني لا أحب تخصصي المهني.			

ت	الفقرات	موافق	لا ادري	غير موافق
٣٠	أشعر ان الدراسة المهنية مملة			
٣١	سوف لن أمارس اختصاصي بعد تخرجي			
٣٢	الدراسة في مجال تخصصي المهني لا تحقق طموحي الشخصي والاجتماعي			
٣٣	أحب تخصصي المهني لأنه السبيل لتعليمي مهنة مفيدة ومحترمة			
٣٤	سأظل سعيداً لاختيار تخصصي المهني مستقبلاً لي			
٣٥	المختبرات في مجال تخصصي غير معدة وغير مناسبة لاكتساب الطالب المهارات المطلوبة			
٣٦	غالباً ما ينفر الناس من التعامل مع المتخرجين من تخصصي المهني			
٣٧	يتيح تخصصي المهني الفرصة للخريج في الابداع			
٣٨	ينظر المجتمع بتقدير تام للخريجين من تخصصي المهني			
٣٩	تتسم العلاقة بين التدريسيين والطلاب في تخصصي المهني بالود والتعاون			
٤٠	التدريسيون في تخصصي المهني على درجة عالية من الكفاءة العلمية والاكاديمية.			
٤١	يلتحق الطلبة في تخصصي المهني دون رغبتهم			
٤٢	لا تقوم ادارة الاعدادية بمتابعة نظام العمل ومواجهة المشكلات الموجودة			
٤٣	التدريب المنهجي لتخصصي المهني عديم الفائدة للطلاب			
٤٤	لا يساعد التدريسيون جميع الطلبة على اكتساب المهارات العلمية في مجال تخصصي المهني			
٤٥	يكتسب تخصصي المهني الطلاب مهارات مهمة			

ت	الفقرات	موافق	لا ادري	غير موافق
	تعينهم على شق طريق النجاح			
٤٦	مبنى تخصصي المهني غير مناسب لهذا النوع من الدراسة			
٤٧	احتياجات مؤسسات الدولة لتخصصي المهني غير واضح			
٤٨	اعتقد ان تخصصي المهني لا يحتاج الى تدريب صيفي			
٤٩	لا تولي اجهزة الاعلام اهتماماً بالاعداديات الصناعية			
٥٠	اعتقد ان تخصصي المهني ليس بذي فائدة للمجتمع			
٥١	لا أشجع من يرغب الالتحاق بتخصصي المهني			
٥٢	تعلق مؤسسات الدولة على خريجي تخصصي المهني آمال كبيرة			

تطبيقات الاهداف السلوكية التربوية في السنة النبوية المطهرة

م٠م عضيد عبد احمد زكي العبادي

المستخلص

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحابه أجمعين ومن سار على هديه الى يوم الدين ٠٠٠٠٠٠٠٠ وبعد
ان السنة النبوية المطهرة او الحديث هو كل ما أثر عن رسول الله صلى الله عليه
واله وسلم - من قول او فعل او اقرار ٠
يعد الحديث المصدر الثاني من مصادر التشريع الاسلامي ،وقد قال عليه الصلاة
والسلام في خطبة الوداع " ٠٠٠٠٠٠٠٠ اني تركت فيكم ما ان اخذتم به لم تضلوا بعدي
كتاب الله وسنتي "
ومن خصائص الحديث ان الفاظه من رسول الله صلى الله عليه وسلم واما المحتوى
والمعاني التي تدل عليها الالفاظ والاساليب فهي من جملة الوحي المنزل عله صلى
الله عليه وسلم ٠
فالحديث الشريف هو نبع فياض من منابع المعرفة الدينية والعلمية، فهو شارحا
ومفسرا للقران الكريم ، وتتلخص اهميته في تهذيب الطلاب وتعليمهم وتنقيفهم بما يلي
:-
١- تثبيت العقائد الصحيحة في نفوس الطلاب من منابعها الصحيحة التي هي القران
والسنة المطهرة ٠
٢- تربية الوجدان الديني عند الطلاب وحمايتهم من الانحراف الخلقي وبث العادات
الحسنة نفوسهم ٠

٣- تزويد الطلاب بالألفاظ الدينية والمصطلحات الفقهية وبكثير من اساليب اللغة وتراكيبها وصيغها البارة وتربية اذواقهم البلاغية والارقاء بها .

٤- توسيع افاق الطلاب ومعارفهم الدينية واعانتهم على تفهم القران الكريم وادراك اسراره .

تعد الأهداف السلوكية من أهم الغايات والأهداف التي تهتم بها وتقوم عليها العملية التربوية وتؤكد عليها في كل الكتب التربوية كما ونجد أيضا أن كتب التعليم المبرمج تعالج تعريف الأهداف وتحديدها كأول ما تستحق المعالجة لأهميتها البالغة ،وعلى العكس أن من يعمل أن من يعمل على تحقيقها عمليا فهم قليلون .
فمن هذا المنطلق كان بحثي هذا ليلقي الضوء على تصنيف الاهداف السلوكية في المجالات الآتية بحسب تقسيم العلماء بلوم وزملائه: _

١_المجال المعرفي The cognitive domain

٢_المجال الانفعالي الوجداني The affective domain

٣_المجال النفس حركي المهاري The psychomotor domain

ومن ثم ربط هذه المستويات بما جاء في السنة النبوية ألمطهرة من تطبيقات عملية والاستفادة من هذه التطبيقات في واقعنا ألعام وفي مجال العملية التربوية بشكل خاص وكذلك في مجال الدعوة الى الله عزه .

المبحث الأول أهمية البحث والحاجة إليه

الدين الإسلامي بما يقوم عليه من مبادئ وقيم واتجاهات وانماط وسلوك ومعرفة وخبرة وتجربة وتفكير تعتبر المادة الخام التي تصاغ بمقتضاها الأساليب التربوية الجيدة الصياغة التي تقربها الى عقول الطلبة وتحببهم فيها ، وتصوغ طبائعهم على مقتضاها معنى هذا انه لابد من أن تستفيد التربية الدينية من الاتجاهات الحديثة في أصول علم التربية .

وإذا نظرنا الى هذه الاتجاهات نجدها تعنى في بناء أي منهج تربوي بناءا على أسس ومقومات أهمها :-

١-تحديد الأهداف .

٢-تحديد الطرق والأساليب التي تحقق هذه الأهداف .

٣-تقويم الآثار والنتائج بأسلوب علمي .(- سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للتربية الدينية ، طبعة مزيده ومنقحة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ١٣) .

إنجاز أي عمل وبخاصة الأعمال الناجحة لابد أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف محدده وواضحة ،ومن دون تحديد أهداف واضحة تظل تلك الأعمال غامضة وعشوائية ويعتريها القصور ،لذلك تساعدنا أهدافنا ايضاح الرؤية والسير نحو أنجاز أعمالنا بنجاح أكمل .(- الصائغ ، محمد ابراهيم ، الاهداف السلوكية والاختبارات المدرسية ، اليمن ، صنعاء ، الطبعة الثانية ، ٢٠٠٠ م ، ص ١٣) .

ان التربية الإسلامية أولى من غيرها بالاهتمام بالأهداف السلوكية ،فالقرآن الكريم يكثر من ذكر السلوك العملي مقرونا بالأيمان ،ويكفي بالتدليل على ذلك أن نشير الى آية في سورة (المؤمنون) وردت صفات سلوكية محددة للمؤمنين اذ يقول الله سبحانه وتعالى:

((قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ (١) الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ (٢) وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ (٣) وَالَّذِينَ هُمْ لِلرَّكَاةِ فَاعِلُونَ (٤))) .

ان تحديد الأهداف السلوكية عمل فعال ومهم في وقتنا الراهن، ذلك أن تحديد الهدف يبصر المدرس بما ينبغي أن يفعله، كما أنه يجعل الطلاب أكثر فهما بما يجب أن يكون عليه، لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة بالنسبة للقائمين على تربية النشء، فهي تهم المعلمين والمدرسين في المقام الأول، ذلك أنها تبصرهم بحقيقة السلوك المرغوب فيه، وهذا يؤدي إلى معرفة طريقة تغيير السلوك الراهن فيتحدد بذلك ما يأمل المعلم والمدرس أن يحققه، ثم أن تحديد الأهداف السلوكية يسهل عملية تقويم الطلاب نظرا الى أن السلوك النهائي المطلوب من الطالب محددًا تحديدا واضحا (خياط، فوزية رضا امين، الاهداف التربوية السلوكية، مكتبة المنارة، مكة المكرمة، الطبعة الثانية، ١٩٨٧م، ص ٢٣).

العملية التربوية تتكون من عمليتي التعلم والتعليم اللتين تؤثر كل منهما في الأخرى، وإن ثمة عناصر تعمل وتتفاعل في العملية التربوية واهمها تحديد الأهداف السلوكية (الشمري، طرق تدريس التربية السلامية، ٢٠٠٣، ص ١٠٢، ص ١٠٢).
كون نظم التعليم المعاصر على تباين أشكالها، توصف في جملتها بأنها نظم علمانية لا دينية، غير مرتبطة بالقيم الأخلاقية، وبذلك حصرت دورها على نقل المعلومات، أو التدريب على عدد من المهارات، ففقدت دورها التربوي، لأن نقل المعلومات أو التدريب على بعض المهارات إذا ما يصاب بتربية أخلاقية وروحية لا يمكن ان يسمى تعليما، بل هو وسيلة لتوصيل قدر من المعارف ونقل الحرف، مما يجعل من بعض المؤسسات التعليمية مراكز تدريبية لا مراكز تربوية، وهذه مشكلة تستدعي وقفة لا بد منها (الكماي، عبد الله يحيى، الطريق الى التمييز التربوي، بيروت، ٢٠٠٣م، ص ١٧).

مشكلة البحث:-

تكمّن مشكلة أبحاث في فهم تطبيقات الأهداف السلوكية من الناحية الإسلامية والتي لها الصدارة في الأتباع والافتداء لما لها من الأثر الفاعل في بناء المجتمعات العامة والمجتمع الإسلامي العربي بشكل خاص حيث ان نظم التعليم المعاصر على تباين أشكالها توصف على أنها نظم علمانية لا دينية وان كل ما تصل اليه العملية ألتعليمية ما لم تكن مصحوبة بتربية أخلاقية وروحية لا يمكن أن تسمى تعليما •

وللأسباب التي تم ذكرها فأن مشكلة الدراسة تتمثل فيم:-

١- ماهي ألتطبيقات العملية للأهداف السلوكية والتربوية في الأحاديث النبوية ألتطهرة ؟

٢- ما هي التطبيقات العملية للأهداف السلوكية في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم؟

هدف ألبحث:-

١- معرفة الأهداف السلوكية واهمية صياغتها •

٢- معرفة تطبيقات الأهداف السلوكية في الأحاديث النبوية ألتطهرة •

٣- معرفة تطبيقات الأهداف السلوكية في سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم •

حدود البحث : يتحدد ألبحث بما يلي :-

١- مفهوم الأهداف السلوكية واصنافها (ألمعرفي والانفعالي ألووجداني والنفس حركي)

٢- بعض الأحاديث النبوية المتضمنة للأهداف السلوكية •

٣- بعض المواقف من سيرة أالرسول صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة للأهداف السلوكية

المبحث الثاني مفهوم الأهداف السلوكية وتصنيفها

أولاً- تعريف الأهداف السلوكية :-

الهدف السلوكي : هو وصف لما ينتظر من المتعلم أن يقوم به نتيجة للأنشطة التعليمية التي يمارسها في الدرس .(الخطيب ، الاهداف التربوية ، الكويت ، ص٩٣) .

وقد عرفها آخرون فقالوا:- أنها عبارات تكتب للطلاب لتصف بدقة ما يمكنهم أقيام به في وقت الحصة .(سعادة ، الكفايات التعليمية ،ص٨٩) .
ولعلنا ندرك من ألتعريفين السابقين أن الأهداف السلوكية هي أهداف خاصة يتم تحقيقها خلال زمن ألحصة ألمقرره .

ثانيا :- شروط الهدف السلوكي .

هنالك عدة شروط منها ما يلي:-

١- يجب أن يصف سلوك ألتالب أو ألتعلم ومن ألتأ أن يصف سلوك ألتعلم ،بقول، أن يذكر ألتالب ، أن يفسر ألتالب ولا يقول أن يشرح ألتعلم ،أن يوضح ألتعلم .

٢- أنه سلوك يمكن ملاحظته .

٣- أنه سلوك يمكن قياسه كقولنا : أن يذكر ألتالب أركان ألتلاة .

٤- يجب أن تتنوع ألتأهداف السلوكية لتشمل جوانب نمو ألتالب ألتعرفية والوجدانية والمهارية .

٥- يجب أن يصاغ بشكل ما سيقدر ألتعلم أن يقوم به أو يعمل خلال ألحصة أو عند ألتنتهاء منها . (جامل ،عبد الرحمن عبد السلام ، علم الدين ،ص٢٨) و(- سعادة ، الكفايات التعليمية ،ص١٠٦) .

ثالثاً :- تصنيف الأهداف السلوكية :-

اكتسبت الأهداف السلوكية أهمية كبيرة في ميدان التربية ، واتجهت الجهود الى محاولة بلورة مفهومها ومصادرها ومستوياتها واساليب صياغتها وتصنيفها في شكل منظم ، بحيث يمثل نظام التصنيف دليلا لصياغة الأهداف التعليمية ومراجعتها وتقويمها ولذلك قسم بلوم وزملاؤه الأهداف السلوكية الى ثلاثة أقسام أو مجالات هي :-

١- المجال المعرفي .

٢- المجال الانفعالي الوجداني .

٣- المجال النفس حركي المهارى .

أولا :- الأهداف المعرفية (العقلية أو الإدراكية) .

تختص هذه الأهداف بالأهداف التي تدور حول المعلومات والمعارف والمعطيات العقلية والمفاهيم العلمية،(جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرق التدريس العامة ،ص٤٥) .

وقد قسم العلماء هذا المجال ألى ستة مستويات متدرجة في ترتيب تصاعدي تبدأ من البسيط الى الأكثر صعوبة أو تعقيد حسب النشاط العقلي الذي تدور حوله ، وهذه المستويات

هي:-التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب والتقويم .

أ- مستوى التذكر: ويسمى مستوى الحفظ وتعني تذكر المعلومات والمعارف والحقائق العلمية وتذكر الأشياء والتواريخ والأحداث والأشخاص والأماكن والنظريات والمبادئ وغير ذلك .

ومن الأمثلة عليه أن يذكر الطالب أسماء عشرة من الأنبياء ، أن يعدد الطالب مبطلات الوضوء ، أن يذكر الطالب تاريخ هجرة الرسول الكريم- صلى الله عليه وآله وسلم- من مكة الى المدينة .

ب- مستوى الفهم أو الاستيعاب : ويعني هذا المستوى أن يصبح الطالب قادرا على أدراك معاني المواد التعليمية والقدرة على استرجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة ويعتبر هذا المستوى أعلى من مستوى التذكر ، ومن الأفعال المستخدمة فيه هي أن يشرح ، أن يفسر ، أن يترجم ، أن يستخلص ، أن يستنتج ، أن يكتب بلغته ،ومن الأمثلة عليه :- أن يشرح الطالب أية قرآنيه محددة بلغته .

- أن يفسر معاني الكلمات الآتية : تبت ، ألنفاثات ، ألمسد .

ج- مستوى التطبيق :- ويعني هذا المستوى يعني قدرة الطالب على استخدام المعلومات والحقائق والمفاهيم السابقة الى مواقف جديدة كاستخدام القوانين والطرق والنظريات والحقائق في أمور حياته ،ومن الأفعال المستخدمة في هذا المجال أو المستوى هي :- أن يستعمل ، أن يبرهن ، أن يستخدم ، أن يستخرج ، ومن الأمثلة ما يلي :-

- أن يطبق أحكام التجويد التي درسها عند قراءته لسورة ما .

- أن يتوضأ الطالب أمام زملاءه كما علمه ألمدرس وبالترتيب وبدون أخطاء .

- أن يصحح الطالب الأخطاء أثناء تجويد الطلاب لسورة معينة .

د- مستوى التحليل :

يطلب من الطالب في هذا المستوى أن يقوم بتجزئة المادة العلمية الى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات ، وهذا يعني التعرف على أجزاء وعناصر النص أو المادة المقررة وهو يتطلب فكرا اعلى من المستويات السابقة ، ومن الأفعال المستخدمة : أن يحلل ، أن يصنف في فئات ، أن يوضح النقاط الرئيسية ، أن يقارن .

ومن الأمثلة على عليه :-

- أن يحلل الطالب الحديث الشريف (حديث الغش) الى أفكاره الرئيسية .

- أن يقارن الطالب بين حالة المسلمين في مكة قبل الهجرة وحالهم بعد الهجرة الى المدينة المنورة .

- أن يستخرج الطالب الأفكار الفرعية لفكرة رئيسية .
هـ - مستوى التركيب :

يطلب من الطالب في هذا المستوى وضع اجزاء المادة التعليمية مع بعضها البعض في قالب أو صورة جديدة . ومن الأفعال المستعملة ، أن يكتب ، أن يؤلف ، أن يبتكر ، أن يجمع افكار النص ، أن يخطط .
و - مستوى التقويم : وفي هذا المستوى يصبح الطالب قادرا اصدار الأحكام وابداء الرأي واتخاذ القرار المناسب في ضوء معايير موضوعة .
ومن الأفعال المستعملة : ان يحكم على ، ان يعلل ، ان يعطي رأيه ، ان يفاضل ، ان ينقد ، ان يفند الادعاءات ، ان ينقد ، أن يقرر رايًا . (سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للتربية الدينية ، طبعة مزيده ومنقحة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧ ، ص ٦٩-٧٣) .

ثانيا:- الاهداف الوجدانية (الانفعالية او الاهداف العاطفية)

وتشمل هذه الاهداف السلوك الانفعالي كأبداء مشاعر الحب وتقدير الفائدة والعلماء وكبار السن واطهار التسامح والتذوق الجمالي والفني وتقبل الاشياء والاستجابة لها ، كما انه يشمل تنمية هذه المشاعر في نفس المتعلم وتطويرها وكذلك اساليب التكيف مع الآخرين، وتشمل كذلك رفض المدرس للأشياء او تقبله لها وقد قسم العالم كراثل المستوى الوجداني الى خمسة مستويات هي :-

١- مستوى التقبل (الاستقبال ، التلقي ، او الانتباه) .

ومن الامثلة :ان ينتبه الطالب الى خطورة المستشرقين على الشباب المسلم .

٢- مستوى الاستجابة .

- ومن الامثلة :- ان يوافق الطالب على المشاركة في ندوة تدور حول معاناة الرسول - صلى الله عليه وسلم - وصحبه الكرام اثناء حصارهم في شعاب مكة .
- ٣- مستوى التقدير (تقدير القيمة) .
- ومن الامثلة : ان يقدر الطالب دور الانصار في نصرة رسول الله - صلى الله عليه واله وسلم -
- ٤- مستوى التنظيم .
- ومن الامثلة :- ان يخطط الطالب لحملة يجمع فيها اموال الزكاة والصدقات للمحتاجين .
- ٥- مستوى التكامل او الاتصاف بقيمة .
- ومن الامثلة :- ان يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر في ضوء دراسته لموضوعات التربية الاسلامية .
- ثالثا:- المجال المهارى (النفس حركي) .
- ظهر هذا التصنيف على يد سيمون ويسمونه المهارى او الادائي او الحركي او النفس حركي وجعله العالم سيمون في سبعة مستويات هي:-
- ١- مستوى الملاحظة والادراك الحسي او الاستجابة المعقدة .
- ومن الامثلة :- ان يلاحظ الطالب المصلين اثناء تأديتهم للصلاة .
- ٢- مستوى التقليد او الميل والاستعداد .
- ومن المثلة:- ان يظهر الطالب رغبة في عمل وسيلة تعليمية يبين فيها مناسك الحج .
- ٣ مستوى التجريب او الاستجابة الموجهة .
- ومن الامثلة :- ان يحاكي الطالب معلمه في أدائه لمراحل الوضوء المختلفة .
- ٤- مستوى الممارسة او الاعتياد .
- ومن الامثلة :- أن يقرأ الطالب الاحاديث الشريفة التي تعلمها قراءة سليمة .

- ٥- مستوى الاتقان، ومن الامثلة :- ان يطبق الطالب احكام التجويد في السورة المقررة بدقة ومهارة .
- ٦- مستوى التكيف او التعديل ، ومن الامثلة :- ان ينقح الطالب مقالة كتبها زميله عن اخلاق المسلم .
- ٧- مستوى الابداع او الاصالة، ومن الامثلة :- ان يصمم لوحة للكعبة الشريفة مصنوعة من الكارتون والورق بصورة جميلة .(- وزارة المعارف السعودية ، دليل المعلم ، ط١ ، ١٤١٨ ، ص١٢٨-١٣٠) .

المبحث الثالث

بعض الأحاديث النبوية ومواقف من سيرة الرسول المتضمنة للأهداف السلوكية الحديث الأول: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن - (ج ٣ / ص ١٠-١٤) . وقد أوضح صلى الله عليه وسلم هذا المثل المشار إليه في الآيتين في حديث أبي موسى المتفق عليه، حيث قال صلى الله عليه وسلم: "إن مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم، كمثل غيث أصاب أرضا. فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا منها، وسقوا وزرعوا، وأصاب منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ. فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه الله بما بعثني به، فعلم وعلم ومثل من لم يرفع بذلك رأسا، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به". (البخاري، محمد بن اسماعيل ، صحيح البخاري ، دار ابن كثير ، اليمامة ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٧- ١٩٨٧م ، ج ١/ ٤٢) و (النيسابوري، مسلم بن الحجاج ابو الحسين القشيري ، صحيح مسلم ، دار احياء التراث العربي ، بيروت ، ج ٤ / ١٧٨٧) .

قوله تعالى: {فِيهِ ظُلُمَاتٌ} ضرب الله تعالى في هذه الآية المثل لما يعتري الكفار والمنافقين من الشبه والشكوك في القرآن، بظلمات المطر المضروب مثلا للقرآن، وبين بعض المواضع التي هي كالظلمة عليهم لأنها تزيدهم عمى في آيات آخر لقوله: {وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ} [١٤٣/٢]؛ لأن نسخ القبلة يظن بسببه ضعف اليقين أن النبي صلى الله عليه وسلم، ليس على يقين من أمره حيث يستقبل يوما جهة، ويوما آخر جهة أخرى، كما قال تعالى: {سَيَقُولُ السُّفَهَاءُ مِنَ النَّاسِ مَا وَلَّاهُمْ عَنْ قِبْلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا} [١٤٢/٢] .

نرى في قوله صلى الله عليه واله وسلم: "إن مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم، كمثل غيث أصاب أرضا. فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير" إشارة الى اعلى الأهداف السلوكية في الجانب المعرفي وهي مرحلة التركيب

ومرحلة التقويم.والمتمثلة بالفقهاء في تقبلهم العلم وتفقههم في الدين كالأرض الطيبة التي قبلت الماء فأنبتت أكلأ والعشب الكثير .

اما في قوله صلى الله عليه ، وكانت منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوها منها، وسقوا وزرعوا،ففيه اشارة نوع اخر من الأهداف السلوكية في الجانب المعرفي المقتصر على مرحلة التذكر أو الحفظ وهي ادنى المستويات المعرفية حسب تقسيم العلماء بلوم وزملاؤه والمتمثلة بالذين يحفظون القرآن الكريم والحديث الشريف بكل انواعه كالأرض التي أمسكت الماء فنفع الله بها الناس.(البخاري - ٤٢/١) و (النيسابوري - ١٧٨٧/٤) .

الحديث الثاني : قال النبي - صلى الله عليه وسلم - : "تضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها فأداها كما سمعها" (٢)، وجعلهم عدولاً، فأمرهم بالتبليغ عنه، فقال - صلى الله عليه وسلم - : "ليبلغ الشاهد منكم الغائب"، وفي الحديث الآخر: "يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله ينفون عنه تحريف الغالين، وانتحال المبطلين، وتأويل الجاهلين". وهذا إخبار منه - صلى الله عليه وسلم - بصيانة العلم وحفظه وعدالة ناقله، وأن الله تعالى يوفق له في كل عصر خلفاء من العدول يحملونه وينفون عنه التحريف وما بعده فلا يضيع، وهذا تصريح بعدالة حامله في كل عصر، وهكذا وقع ولله الحمد، وهذا من أعلام النبوة، ولا يضر مع هذا كون بعض الفساق يعرف شيئاً من العلم، فإن الحديث إنما هو إخبار بأن العدول يحملونه لا أن غيرهم لا يعرف شيئاً منه، والله أعلم.(الشنقيطي ، محمد الامين ابن محمد المتوفي ، دار الفكر ، بيروت ، ج ١ / ١٤) .

(٢) أخرجه الترمذي (٣٣/٥ ، رقم ٢٦٥٦) وقال : حسن . وأخرجه أيضا : أبو داود (٣٢٢/٣ ، رقم ٣٦٦٠) والنسائي (٤٣١/٣ ، رقم ٥٨٤٧) .
أخرجه أحمد (٤٣٦/١ ، رقم ٤١٥٧) ، والترمذي (٣٤/٥ ، رقم ٢٦٥٧) وقال : حسن صحيح . وابن حبان (٢٦٨/١ ، رقم ٦٦) ، والبيهقي في شعب الإيمان

(٢٧٤/٢ ، رقم ١٧٣٨) . وأخرجه أيضا : البزار (٣٨٢/٥ ، رقم ٢٠١٤) ، والشاشي (٣١٤/١ ، رقم ٢٧٥) ، وابن عدى (٤٦٢/٦ ، رقم ١٩٤٢). بارز بعلو الإسناد في الرواية ، وقد أشار صلى الله عليه وسلم إلى الأحسن في الواعية حيث قال : " نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها وأداها كما سمعها فرب حامل فقه غير فقيه ، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه " رواه الترمذي وغيره عن زيد بن ثابت .

في هذا الحديث الشريف نرى نوعين من الأهداف السلوكية مختلفين في المستوى المعرفي حسب تقسيم العلماء بلوم وزملائه، الصنف الاول او المستوى الاول هو مستوى الحفظ او التذكر كما هو واضح جليا في قوله صلى الله عليه وسلم " نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها وإداها كما سمعها "أي كما حفظها بدون زيادة ولا نقصان .
وأما الصنف الثاني او المستوى الثاني في الجانب المعرفي المتضمن في قوله صلى الله عليه وسلم "رب حامل فقه الى من هو افقه منه " (كما هو في رواية الترمذي) هو مستوى الفهم او الاستيعاب والذي يعتبر اعلى من مستوى الحفظ للسامع وقد عبر عنه صلى الله عليه وسلم بقوله أفقه منه .

الحديث الثالث : دلائل النبوة للبيهقي - (ج ٢ / ص ٩٢)

٥١٩ - وأخبرنا أبو الحسين علي بن محمد بن عبد الله بن بشران ببغداد قال : أخبرنا أبو جعفر محمد بن عمرو الرزاز قال : حدثنا محمد بن عبيد الله ، هو ابن يزيد المنادي قال : حدثنا إسحاق بن يوسف يعني الأزرق قال : حدثنا القاسم بن عثمان البصري ، عن أنس بن مالك قال : خرج عمر متقلدا السيف ، فلقيه رجل من بني زهرة ، فقال له : أين تعمد يا عمر ؟ فقال : أريد أن أقتل محمدا قال : وكيف تأمن من بني هاشم ، وبني زهرة ، وقد قتلت محمدا ؟ قال : فقال له عمر : ما أراك إلا قد صبوت ^١ وتركت دينك الذي أنت عليه قال : أفلا أدلك على العجب ، إن خنتك ^٢

^١ صبأ الرجل وصبا : ترك دين قومه ودان بآخر

^٢ الختن هنا : زوج الأخت

وأختك قد صبوا وتركا دينك الذي أنت عليه قال : فمشى عمر ذامر حتى أتاهما ، وعندهما رجل من المهاجرين يقال له خباب قال : فلما سمع خباب بحس عمر توارى^١ في البيت ، فدخل عليهما ، فقال : ما هذه الهيئمة التي سمعتها عندكم ؟ قال : وكانوا يقرءون : طه فقالا : ما عدا حديثا تحدثناه بيننا . قال : فلعلكما قد صبوتما ، فقال له خنته^٢ : يا عمر إن كان الحق في غير دينك ؟ قال : فوثب عمر على خنته ، فوطئه وطئا شديدا . قال : فجاءت أخته لتدفعه عن زوجها ، فنفعها نفحة بيده ، فدمي وجهها ، فقالت وهي غضبي : وإن كان الحق في غير دينك ، إنني أشهد أن لا إله إلا الله ، وأشهد أن محمدا رسول الله . فقال عمر : أعطوني الكتاب الذي هو عندكم فأقرأه قال : وكان عمر يقرأ الكتب ، فقالت أخته : إنك رجس^٣ ، وإنه لا يمسه إلا المطهرون ، فقم فاغتسل أو توضأ . قال : فقام عمر فتوضأ ، ثم أخذ الكتاب فقرأ طه حتى انتهى إلى إنني أنا الله لا إله إلا أنا فاعبدني وأقم الصلاة لذكري^٤ قال : فقال عمر : دلوني على محمد ، فلما سمع خباب قول عمر خرج من البيت ، فقال : أبشر يا عمر ، فإنني أرجو أن تكون دعوة رسول الله صلى الله عليه وسلم ليلة الخميس : « اللهم أعز الإسلام بعمر بن الخطاب ، أو بعمر بن هشام » وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم في الدار التي في أصل الصفا . قال : فانطلق عمر حتى أتى الدار ، وعلى باب الدار حمزة وطلحة ، وناس من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فلما رأى حمزة وجل القوم من عمر فقال حمزة : هذا عمر إن يرد الله بعمر خيرا يسلم فيتبع النبي صلى الله عليه وسلم ، وإن يرد غير ذلك يكن قتله علينا هينا . قال : والنبي صلى الله عليه وسلم داخل يوحى إليه قال : فخرج رسول الله

^١ توارى : استتر واختفى وغاب

^٢ الختن : قريب الزوجة كأبيها وأخيها ، وزوج الابنة ، وزوج الأخت

^٣ الرجس : اسم لكل مستقذر أو عمل قبيح

^٤ سورة : طه آية رقم : ١٤

صلى الله عليه وسلم حتى أتى عمر ، فأخذ بمجامع ثوبه وحمائل السيف ، فقال : ما أنت بمنته يا عمر حتى ينزل الله عز وجل بك من الخزي والنكال ^١ ما أنزل بالوليد بن المغيرة ، فهذا عمر بن الخطاب : « اللهم أعز الإسلام أو الدين بعمر بن الخطاب » فقال عمر : أشهد أن لا إله إلا الله ، وأنت عبدك ورسوله ، وأسلم وقال : اخرج يا رسول الله وقد رواه محمد بن إسحاق بن يسار في المغازي ، وقال في الحديث : وكان عمر يقرأ الكتب ، فقرأ طه حتى إذا بلغ إن الساعة آتية أكاد أخفيها لتجزى كل نفس بما تسعى ^٢ ، إلى قوله فتردى ^٣ وقرأ : إذا الشمس كورت حتى بلغ علمت نفس ما أحضرت ^٤ فأسلم عند ذلك أخبرنا أبو عبد الله الحافظ قال : حدثنا أبو العباس قال : حدثنا أحمد بن عبد الجبار قال : حدثنا يونس ، عن ابن إسحاق ، فذكره ، وقال فيه : وزوج أخته سعيد بن زيد بن عمرو بن نفيل، (البيهقي ، دلائل النبوة ، دار الكتب العلمية ، الطبعة الاولى ، ١٤٠٨ - ١٩٨٨ ، ج ٢ / ٢٦٤) ٠

لو تتبعنا رواية هذا الحديث لوجدنا وضوح الاهداف السلوكية في المجال الوجداني متدرجة من ادنى مستوياتها الى اعلاها بحسب ما صنفها العلماء ، ابتداء من تأثر عمر بن الخطاب - رضى الله عنه - بمشه الدماء وهي تسيل على وجه أخته واصرارها بالتمسك بدينها الجديد دين محمد صلى الله عليه وسلم وعلى التحدي لجبروت وبطش عمر بأعلانها الشهادة في وجهه دون تردد او خوف ، فظهرت اول مراحل الأهداف السلوكية في المجال الوجداني عندما قال عمر اعطوني هذا الكتاب أقرئه بع ان كان متحملا على قتل رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - وظهرت المرحلة الثانية من الأهداف السلوكية بعد ان قرأ كتاب الله تبارك وتعالى وتأثر به وهي مرحلة الاستجابة باستجابته لما قرأ ، وعندما سئل عن مكان رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - بعد استجابته لما قرأ ظهرت المرحلة الثالثة من الاهداف السلوكية في المجال الوجداني

^١ النكال : العقوبة التي امتنع عن فعل ما جُعِلَتْ له جزاءً .

^٢ سورة : طه آية رقم : ١٥

^٣ سورة : طه آية رقم : ١٦

^٤ سورة : التكويد آية رقم : ١٤

وهي مرحلة التقييم ، وعندما اسلم بين يدي رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ظهرت مرحلة التنظيم وبعدها ظهرت مرحلة التقاني واضحة في سيرته بعد أن أسلم .
الحديث الرابع: حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ يَحْيَى التَّمِيمِيُّ: حَدَّثَنَا أَبُو مُعَاوِيَةَ، عَنْ هِشَامِ بْنِ عُرْوَةَ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، إِذَا اغْتَسَلَ مِنْ الْجَنَابَةِ، يَبْدَأُ فَعَسَلَ يَدَيْهِ، ثُمَّ يُفَرِّغُ بِيَمِينِهِ عَلَى شِمَالِهِ، فَيَغْسِلُ فَرْجَهُ، ثُمَّ تَوَضَّأَ وَضُوءًا لِلصَّلَاةِ، ثُمَّ فَيَأْخُذُ الْمَاءَ، فَيَدْخُلُ أَصَابِعَهُ فِي شَعْرِ رَأْسِهِ، حَتَّى إِذَا رَأَى أَنْ قَدْ اسْتَبْرَأَ، حَفَنَ عَلَى رَأْسِهِ ثَلَاثَ حَفَنَاتٍ، ثُمَّ أَفَاضَ عَلَى سَائِرِ جَسَدِهِ، ثُمَّ غَسَلَ رِجْلَيْهِ. (النووي - ٣٦/١٠) .

في هذا الحديث الشريف نجد نوع اخر من الاهداف السلوكية في الجانب المعرفي وهو مستوى التطبيق وهو في المرتبة الثالثة في تصنيف العلماء بلوم وزملائه بعد مستوى الفهم ومستوى التذكر، يعني هذا المستوى القدرة على استخدام المعلومات والحقائق والمفاهيم السابقة الى مواقف جديدة كاستخدام القوانين والطرق والنظريات والحقائق .

في قوله صلى الله عليه وسلم ثم يفرغ بيمينه على شماله اي يفرغ الماء من اليد اليمنى الى اليد اليسرى ففي هذا وضوح تام لمستوى التطبيق العملي والذي لا يتم الى بالخطوة الحركية .

وكذلك في قوله صلى الله عليه وسلم فيدخل اصابعه في شعر رأسه ،وهذا وضوح اخر للهدف^١ السلوكي لمستوى التطبيق ،اي ان يقوم يأخذ الماء بيده ويخلل اصابعه في شعر رأسه.

^١ المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج للنووي - (ج ١٠ / ص ٣٦

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة
الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط

أ.م.د.بسمة محمد احمد

مشكلة البحث

ما تزال مؤسساتنا التربوية تعمل بطريقة تقليدية تثبط عمليات التفكير لدى المتعلم ، وقلما نجد اعتماد المعلمين على استراتيجيات وطرائق تدريس في الكيمياء تساعد المتعلمين ان يطرحوا الاسئلة بأنفسهم ، أو ان يولدوا الافكار المختلفة عند قراءتهم لموضوعات في دروس الكيمياء ، بل ان كل ما عليهم الاستماع وتكرار الاجابات لحفظ المعلومات والحقائق مما قد يحدث صعوبة في القدرة على الاستيعاب القرائي لمادة الكيمياء ، فما يزال معلم المرحلة الثانوية يعتمد استراتيجية ان المعلم يسأل والمتعلم يجيب مما قد يكون سبباً من اسباب تدني تحصيلهم وهذا ماكدته الباحثة في مناقشتها مع عدد من مدرسي مادة الكيمياء ، فضلاً عن ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لعينة من (٣٠) مدرساً ومدرسة في المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد/الرصافة الاولى قاطع الاعظمية ، اذ اعدت استبانة مفتوحة حول اهتمام مدرسي الكيمياء باستراتيجيات التفكير المختلفة التي يشجع المتعلمين على طرح الاسئلة بأنفسهم ومن ثم السماح لهم بالبحث عن حلول لها ، اظهرت نتائجها عدم حرص افراد العينة على اعتماد هذه الاستراتيجيات وذلك لعدم معرفتهم بها او بالاسلوب التدريسي المتبع الذي يشجع ذلك.

كما وجهت الباحثة استبانة لعينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة في المدارس السابقة الذكر حول المشكلات التي تواجههم في استيعاب المقروء من

موضوعات مادة الكيمياء تخص (سرعة الاستيعاب ، فهم بعض المفردات والكلمات والرموز والمصطلحات الواردة في النص ، الربط بين الموضوعات ، الفهم العام للموضوع ، الفهم العميق لما بين السطور ، تحديد المعلومات المهمة في الموضوع ..الخ) اظهرت نتائجها ان ٨٥% من العينة تواجههم مشكلات في استيعاب المقروء ، مما ابرز حاجة ماسة الى تجريب استراتيجية من استراتيجيات التفكير الابداعي وهي استراتيجية الاسئلة الصحفية الست ، وفي ضوء ذلك تبلورت مشكلة البحث بالسؤال الاتي: "هل ستؤثر استراتيجية للتفكير الابداعي في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات الثاني المتوسط؟"

أهمية البحث

ان عمليات التفكير لاكتساب المعرفة والاستيعاب تساعد المتعلمين ان يبنوا اساسا لتعلم اي مادة دراسية (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤: ١٥٦) ومن أنماط التفكير الذي أكدت عليه النظريات الحديثة في التربية والتعليم والتفكير الابداعي ، ذلك ان الانسان بطبيعته يتميز بقدرته على النمو والتطور المستمر وبطاقاته غير المحدودة على النشاط والابداع (قطامي وآخرون ، ١٩٩٥ : ١) لذلك تحول الاهتمام من التعليم المعرفي الذي يعتمد على حشو المعلومات الى التعليم الابداعي الذي يعتمد على التفكير وكيفية مواجهة المشكلات (بحري، ١٩٩٠ : ٤) فالتفكير الابداعي يتضمن العمليات العقلية كافة من بينها التذكر ، الاستيعاب ، والتحليل ، والتخيل ، والاستدلال فهو وسيلة الانسان في استعادة بعض المواقف عند الحاجة اليها والاستفادة منها في التعامل مع الحاضر (الالوسي ، ١٩٩٠ : ٧) فضلا من انها تحسس للمشكلات وادراك مواطن الضعف والنقص بالمعلومات والبحث عن الحلول والتنبؤ بها واعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة Torrance & (Saftir, 1986: 2) ولكي يتم تحفيز التفكير الابداعي لدى المتعلم ، على المعلم ان

يقوم بنمذجة التفكير الابداعي الفعال امام متعلميه (ابو جادو ومحمد ، ٢٠٠٧ : ١٧٦).

ومن الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلم التفكير الابداعي استراتيجية الاسئلة التي تولد الافكار ، من خلال تشجيع المتعلمين على عملية طرح الاسئلة بأنفسهم (ابو جادو ومحمد ، ٢٠٠٧ : ١٩٧) فضلاً عن طرح تساؤلات هو ما يرون انه بحاجة الى توضيح او تفسير لاغناء عملية التعلم، وتبرز اهمية اسئلة المتعلم من انها تقوده الى الاستيعاب ، وتزوده بحوافز قوية لتحسين معلوماته ومهاراته العملية ، فضلاً من أنها تساعده ليتعلم التفاعل مع الافكار المختلفة ، وتقدم فرصاً له في تعليم من اخطاه (زيتون ، ٢٠٠٥ : ٣٩٣).

فالتفكير الابداعي يتكون لدى المتعلم عندما تكون لديه الرغبة في انتاج افكار جديدة وعندما يستعمل ذهنه في استيعاب المواد المقروءة أو المسموعة او المرئية (مصطفى ، ٢٠٠٩ : ٥٧)، ويرى (عطية، ٢٠٠٩)"ان عملية طرح الاسئلة من قبل القارئ والاجابة عنها تجعل القراءة هادفة وبذلك يؤسس لعملية الاستيعاب القرائي" (عطية، ٢٠٠٩ : ٤٤)

ان استيعاب المقروء هو احد شروط القراءة الجيدة وجوهرها (سليمان وآخرون ، ٢٠٠٣ : ٨٣) وهوعبرة عن مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية وتختلف من شخص لآخر ويتضمن ثلاث عناصر هي القارئ ، والنص القرائي ، وسياق القراءة (Thompson, 2003 : 4) فالاستيعاب القرائي يستند بشكل اساسي على التحدث الشفوي ، وعندما يقوم المتعلم بالمشاركة في التلخيص ، وتوليد الافكار والتوضيح والتنبؤ اي بعبارة اخرى يؤدي المتعلم ادوار المعلم (قطامي ، ٢٠٠٤ " ٢٦٢) فانه بهذا الفعل يقوم بأكثر من عملية ذهنية مثل المعرفة والتذكر والاسترجاع ، والربط بين الحقائق والمعارف واكتشاف العلاقات بينهما وترجمة شيء بلغة المتعلم (محمود ، ٢٠٠٥ : ١٠٩).

وعندما يتمكن المتعلم من كشف الاسئلة الموجودة ضمنا في المواد المقررة يستطيع بما لديه من قدرة عقلية نقد وتحليل ما يقرأ ،عندئذ يمكنه من اكتساب القدرة على استيعاب المقروء (مصطفى ، ٢٠٠٨ : ٩٣) وترى الباحثة ان تحفيز المتعلم على استنباط اسئلة من النص موضوع الدرس تجعله يتفاعل مع النص المقروء مما يعمق استيعابه له وبالتالي يقوده الى الابداع في توليد الاسئلة. لذلك يحتاج الاستيعاب القرائي الى استراتيجيات يوظفها المتعلم عند تفاعله مع النص القرائي (Coyne & 2007 : 1- 2)، من اجل فهم العلاقات بين انواع المعرفة والقدرة على تحليل وتفسير المواد المقررة وتجزئتها الى عناصرها فضلا عن القدرة على قراءة النصوص بهدف استخلاص التفاصيل المهمة والوصول الى الاسباب والنتائج (مصطفى، ٢٠٠٩ : ٩٩).

لذلك تبرز اهمية البحث في النقاط التالية :-

- ١- يعتمد البحث استراتيجية من استراتيجيات التفكير الابداعي التي تركز على حيوية وفاعلية نشاط المتعلم من خلال توليد اكبر عدد من الافكار.
- ٢- اعتماد استراتيجية الاسئلة التي تولد الافكار ربما تسهم في تسهيل القدرة على الاستيعاب القرائي لمادة الكيمياء.
- ٣- يتناول البحث احد استراتيجيات التفكير الابداعي والتي لم تتناولها الدراسات السابقة في الوطن العربي في العلوم عامة والكيمياء خاصة على حد علم الباحثة.
- ٤- بناء مقياس القدرة على الاستيعاب للمرحلة المتوسطة الاول من نوعه في العراق.

هدف البحث :

يهدف البحث الى التحقق من :-

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط.....أ.م.د. بسمة محمد احمد

١- اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء لطالبات
الثاني المتوسط.

٢- اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في القدرة على الاستيعاب والقرائي لطالبات
الصف الثاني المتوسط.

رابعاً : فرضيتا البحث :

لغرض التحقق من هدفي البحث صيغت الفرضيتان الصفريتان الاتيتان:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجة
الطالبات اللاتي يدرسن وفقاً لاستراتيجية التفكير الابداعي ودرجات الطالبات اللاتي
يدرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجة
الطالبات اللاتي يدرسن وفقاً لاستراتيجية التفكير الابداعي ودرجات الطالبات اللاتي
يدرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في مقياس القدرة على الاستيعاب القرائي.

خامساً : حدود البحث :

يتحدد البحث بـ:

١- طالبات الصف الثاني المتوسط في احدى المدارس المتوسطة النهارية الحكومية
التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الاولى.

٢- الفصول الاربعة الاولى من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط لسنة
(٢٠١٠-٢٠١١ الطبعة الثانية هي) (بناء المادة، التفاعل والمعادلة
الكيميائية، الهيدروجين، الاوكسجين)

٣- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م).

سادساً : تحديد المصطلحات :

الاستراتيجية :-

عرفها:

١- (Schunk , 2000) : " خطط موجهة لاداء المهمات بطريقة ناجحة وتشمل على مجموعة من الانشطة تتمثل في اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة وربط التعلم الجديد بالتعلم المخزن في الذاكرة" (Schunk, 2000 : 34).
التعريف الاجرائي :

خطة موجهة من الباحثة تعتمد على الطالبات عينة البحث لتحقيق اهداف محتوى الدرس ، وتقاس بالاختبار التحصيلي ومقياس القدرة على الاستيعاب القرائي.
التفكير الابداعي :

عرفه كل من :-

١- (سعادة وقطامي ، ١٩٩٩) : "عملية ذهنية تتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف من اجل الوصول الى فهم جديد أو انتاج جديد". (سعادة وقطامي، ١٩٩٩ : ٣٥)

٢- (فتحي ، ١٩٩٩) : " نشاط تعليمي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج اصيلة لم تكن معروفة او مطروحة من قبل " (فتحي ، ١٩٩٩ : ٨٢).

التعريف الاجرائي :-

عملية ذهنية تتفاعل فيها الطالبات عينة الباحثة بتوجيه الباحثة من اجل انتاج وتوليد اكبر عدد من الافكار باستنباط اسئلة من مضمون النص المقروء لموضوع درس الكيمياء للثاني المتوسط بهدف استيعاب المواد المقروة.

التحصيل :

عرفه كل من :

١- (سمارة وعبد السلام ، ٢٠٠٨) : " المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلم كنتيجة لدراسة موضوع او وحدة دراسية محددة" (سمارة وعبد السلام ، ٢٠٠٨ : ٥٢).

٢- (ابو جادو ، ٢٠٠٩) : " محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية معينة
ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم باختبار تحصيلي".

التعريف الاجرائي :

مقدار ما اكتسبته الطالبات عينة البحث من معلومات في مادة الكيمياء
للفص الثاني المتوسط للفصول الثلاثة الاولى مقاساً بالدرجة التي يحصلن عليها في
الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة.

الاستيعاب القرائي :

عرفه كل من :-

١- (العلوان وشادية : ٢٠١٠) : " عملية عقلية تقوم على تذكر الحقائق والمفاهيم
واسترجاع التفاصيل المرئية واستنتاج الافكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية منها"
(العلوان وشادية ، ٢٠١٠ : ٣٧٣ _ ٣٧٤)

٢- (مصطفى ، ٢٠٠٩) : " القدرة على فهم العلاقات بين انواع المعرفة وتحليل
تفسير النصوص المقروءة وتجزئتها الى عناصر بهدف استخلاص التفاصيل المهمة
والوصول الى الاسباب" والنتائج (مصطفى ، ٢٠٠٩ : ٩٩).

التعريف الاجرائي :

عملية ذهنية تقوم بها الطالبات عينة البحث عند قراءة النص موضوع الدرس
في مادة الكيمياء تتضمن التذكر والاسترجاع والربط بين الحقائق والمعارف فضلاً عن
استحضار الصور والرسوم وتوليد الاسئلة الموجودة ضمن المادة المقروءة وتقاس
بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اعدته الباحثة لهذا الغرض.

خلفية نظرية :-

التفكير الابداعي :

ان التفكير الابداعي تفكير متشعب يتصف بالاصالة ، عادة ما ينتهك مبادئ
موجودة ومقبولة ، لايتحدد بالقواعد المنطقية ، ولا يمكن التنبؤ بنتائجه ، فضلاً عن

اعتماده انواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات وصياغة المفاهيم (جروان ، ٢٠٠٧ : ٧٦-٧٧).

ان التفكير الابداعي عملية ذهنية تحتاج الى تدريب وممارسة حتى يصل المتعلم الى نتائج جيدة ويتضمن ما يلي :-

١. النظر الى الاشياء المألوفة نظرة جديدة.
٢. ابداع افكار جديدة واصيلة.
٣. معالجة القضايا بطريقة اكثر مرونة.
٤. تقليب الفكرة بعدة وجوه.
٥. تفصيل الفكرة ورفدها بمعلومات اضافية واسعة.
٦. اطلاق الافكار المتعلقة بالفكرة الواحدة (قطامي ، ٢٠٠٤ : ١٩٣-١٩٤).

استراتيجيات التفكير الابداعي :-

تمثل استراتيجيات التفكير الابداعي اجراءات يقوم بها المعلم والمتعلم لجعل عملية التعلم اكثر متعة وسهولة في الموقف التعليمي التعليمي ، وهناك مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلم التفكير الابداعي منها:

١. استراتيجية العصف الذهني.
٢. استراتيجية الاستعمالات. (Harris ,2004)
٣. استراتيجية التحسينات.
٤. استراتيجية ماذا لو كان.
٥. استراتيجية تحليل الخصائص.
٦. استراتيجية الافعال اليدوية (الحسية).
٧. استراتيجية الاسئلة المولدة للافكار. (ابو جادو ، ٢٠٠٧ : ١٨٣-١٩٧)
٨. استراتيجية المجموعات (23 : Sternberg, 2003)
٩. استراتيجية تالف الاشتات.

١٠. استراتيجية الحل الابداعي المشكلات

(Davis, 2003)

وبما ان البحث يهدف الى تحفيز المتعلم على التفكير الابداعي من خلال طرح الاسئلة بنفسه عند قراءة النص موضوع الدرس وبيان اثره في القدرة على الاستيعاب القرائي فلا بد للباحثة ان تختار احدى الاستراتيجيات التي تحقق ذلك وهي استراتيجية الاسئلة التي تولد الافكار لما هناك من علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير كما تشير معظم الادبيات التربوية.

استراتيجية الاسئلة المولدة للافكار :

وردت هذه الاستراتيجية بدلالات علمية لمصطلحات تعليمية متماثلة منها استراتيجية الاستجواب او التساؤل الذاتي التي تقوم على ان يطرح المتعلم على نفسه ، العديد من الاسئلة خلال معالجة المعلومات عند قراءة نص معين ، مما يجعله اكثر انسجاماً مع المعلومات التي يتعلمها وبالتالي يتكون لديه الوعي بعمليات تفكيره ، اذ يكون قادراً على استرجاع مواقفه اليومية وخبراته السابقة ومحاولة استقصاء نقاط القوة والضعف فيها وبالتالي تعديلها او تغييرها.(Mevarech, 2003 : 196) ، كما ان هذه الاسئلة تعمل على تذكير المتعلم بما قد لا يخطر بباله من افكار ، وبالتالي تقوده الى الابداعية (ابو جادو، ٢٠٠٧ : ١٩٧) ،

وترى الباحثة ان هذا المعنى السابق يعني ان التفكير الابداعي تفكير متشعب لتوليد اكبر عدد من الافكار او لتوليد افكار جديدة، ومن الاسئلة التي تنتمي الى هذه الاستراتيجية هي الاسئلة الصحفية الست (The Journalistic Six)
الاسئلة الصحفية الست :

تعرف بأنها اسئلة مفتاحية يتدرب عليها طلبة قسم الصحافة اثناء كتابة مقالاتهم الاخبارية للتأكيد من تغطية الحدث الذي هم بصدد نشره ، وتم توظيف هذه

الاسئلة في المجال التعليمي لتحفيز التفكير حول الفكرة او النص المقروء على شكل سؤال ، اذ تسمح هذه الاسئلة للمتعلم ان يرى الفكرة من زوايا متعددة من خلال توليده لمجموعة من الاسئلة المتشعبة من السؤال الواحد والاسئلة هي :-

١. مَنْ (Who)؟

وتمثل مفاتيح الاسئلة التالية: من قام ؟ من استخدمها ؟ من يستخدمها ؟
من المستفيد ؟ من المتضرر ؟ من سينضم لها ؟ من سيخرج منها؟

٢. ماذا حدث ؟ What Should happen (What ?)

ماذا حدث ؟ ماذا سوف يحدث ؟ ماذا ينتج ؟

٣. متى (الوقت أو التوقيت) (When ?)

متى يتم القيام ب ...؟

٤. أين (المصدر) (Where ?)

اين يتم القيام ب...؟ اين حصل هذا ...؟ اين اماكن ...؟

٥. لماذا (الهدف) purpose (why?)

لماذا حصل ...؟ لماذا تم ...؟ لماذا قام ...؟ لماذا اختار ؟

٦. كيف حدث ذلك ؟ How was it Ho w

كيف تم اتباع هذه؟ كيف تم اكتشافها ؟ كيف يمكن ...؟

كيف يمكن فهمها؟ (ابو جادو ، ٢٠٠٧ : ١٩٨)

ان الاسئلة من نوع (مَنْ ، متى ، اين ، ماذا) هي اسئلة مرتبطة بمهارات
الحفظ والاسترجاع والتذكر وهي اهداف معرفية فاسئلة (من ؟ ومتى ؟ واين ؟)
مرتبطة باسئلة حقائق ومعلومات واسئلة (لماذا ؟) مرتبطة بمصطلحات ومفاهيم او
الشروط والمعايير او التصنيفات والترتيبات ، فضلاً من ان اسئلة (لماذا ؟ وكيف ؟)
هي الاسئلة الاكثر ارتباطاً بمهارات التفكير العليا المتعلقة بحل المشكلات واتخاذ

القرارات وادراك العلاقات بين الظواهر وان اسئلة كيف ؟ هي اسئلة ابداعية (عبيدات
وسهيلة ، ٢٠٠٧ : ٢٢٥-٢٣٠).

اما (بدوي ، ٢٠١٠) فقد شار ان هذه الاسئلة تخاطب كل انواع المتعلمين
وتفضيلاتهم المعرفية فعلى سبيل المثال ان الاسئلة من نوع (لماذا ؟) تخاطب
المتعلم (الحسي والتأملي) فالمتعلمون من هذا النوع يتجاوبون جيداً للشروح التي
توضح كيف ترتبط مادة المنهج الدراسي بخبراتهم واهتماماتهم ومهنتهم المستقبلية ، اما
اسئلة (كيف ؟) فتخاطب المتعلم (المجرد والنشط) فالمتعلمون من هذا النوع يتجاوبون
عندما تتاح لهم الفرص للعمل بشكل نشط في مهام واضحة المعالم ويتعلمون
بالمحاولة والخطأ من بيئة تسمح لهم بالفشل وهم آمنون اما اسئلة اين؟ ومتى ؟ فهي
اسئلة استدلالية (بدوي ، ٢٠١٠ : ٦٠).

- اعتبارات تشجع المتعلم على طرح وتوليد اسئلة :

- هناك اعتبارات على المعلم ان يراعيها لتشجيع المتعلم على توليد افكار متعددة منها :
١. اظهار التقبل للسؤال وعدم الامتناع.
 ٢. الاطراء على بعض الاسئلة التي يمكن ان تسهم اجابتها في اثراء مادة الدرس.
 ٣. تسجيل بعض الاسئلة المهمة على السبورة (عطية، ٢٠٠٨ : ١٠٤-١٠٥).
 ٤. الوضوح والصراحة في التواصل مع المتعلم بما يتعلق بافكاره.
 ٥. الابتعاد عن التسلط من جانب المعلم او بعض المتعلمين ذوي القدرات العالية.
 ٦. السماح بما يمكن تسميته الفوضى البناءة ، التي يتفاعل فيها بعض المتعلمين مع بعضهم.

٧. ان يمثل المعلم ما يظهر على متعلميه من تفكير مبدع ويشجعهم عليه.
٨. مشاركتهم في تحليل الصعوبات.
٩. انتاج بدائل كلما واجه المتعلم عدم معقولية او اخطاء في النتائج.

١٠. ان يستثير حماسة المتعلم ووعيه تجاه مشكلات يواجهها (وليم ، ٢٠٠٩ :
١٢٣)

وتأخذ الباحثة بالحسبان هذه الاعتبارات والمبادئ عند تدريب المتعلم وتحفيزه على
توليد اكبر عدد ممكن من الافكار من خلال استراتيجية الاسئلة الصنفية الست.

خطوات الاستراتيجية :

تتمثل خطوات هذه الاستراتيجية بما يلي:

١. يتعرف المعلم على الخبرات السابقة لدى المتعلمين حول موضوع الدرس.
٢. يشجع المعلم المتعلمين على اثاره التساؤلات باعتماد مفاتيح الاسئلة الصنفية
الستة من اجل توليد افكار حول الدرس ، والتخطيط للانشطة اللازمة للاجابة عنها
وتنفيذها.
٣. يحلل المعلم استجابات المتعلمين الناتجة من الاستجواب الذاتي . (عفانة ونائلة ،
٢٠٠٧ : ١٣٧) .

دور المعلم :

١. محاور لاستجابات المتعلمين ومناقشتهم فيها.
 ٢. تعديل وتصحيح مسار تفكيرهم وتعلمهم.
 ٣. عرض موضوع الدرس بطريقة جديدة عليهم بالخروج من المألوف والمعتاد عليه ،
وان يتدرج من تفكيرهم من الجزء الى الكل.
 ٤. يشعر المتعلم باهمية قدراته وتفكيره ويثير دافعيته للتعلم.
- (عفانة ويوسف ، ٢٠٠٩ : ١٧٤) .

لذلك تعتمد الباحثة الخطوات الاتية عند تدريب الطالبات عينة البحث على هذه
الاستراتيجية :

١. تقوم الباحثة بمحاوره الطالبات عينة البحث بما يعرفونه عن موضوع الدرس
للتعرف على خبراتهم السابقة.

٢. تقسيم الطالبات عينة البحث الى مجموعات متعاونة.
٣. توجه الباحثة الطالبات بقراءة النص موضوع الدرس قراءة عامة وعدم التركيز على التفاصيل.
٤. معاملة كل فقرة من فقرات النص المقروء كوحدة.
٥. قراءة النص مرة اخرى لاستخلاص التفاصيل الهامة.
٦. يضعن الطالبات اسئلة لكل عنوان وارد في موضوع الدرس بشكل نص مقرأ باعتماد مفاتيح الاسئلة الصحفية الستة الواحد تلو الآخر (من؟ ماذا حدث؟ متى؟ اين؟ لماذا؟ كيف حدث ذلك؟)اي ان الطالبة تولد اكبر عدد من اسئلة مفتاح (مَنْ؟) من النص موضوع الدرس بعد ذلك تولد اسئلة من مفتاح (ماذا حدث؟)....وهكذا اي ان الطالبة تقرأ النص (٦) مرات لتوليد الاسئلة باعتماد هذه المفاتيح الملحق (١).
٧. تطرح كل مجموعة اسئلتها مع الاجوبة.
٨. تقدم الباحثة التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين لكل مجموعة وتعديل مسار الاسئلة او الافكار ان استدعى الامر.

الاستيعاب القرائي :

يحدث الاستيعاب عندما يتفاعل المتعلم مع مصادر مختلفة مثل الملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها والتي ترتبط بالخبرة ، او قراءة شيء عنها او مشاهدة اشكال توضيحية ، او الاشتراك في مناقشة تلك الخبرة أو الاستماع الى محاضرة او مشاهدة فيلم يعرض بعض الملامح المرتبطة بتلك الخبرة (قطاعي ، ٢٠٠٤: ٢٦١) فالاستيعاب الذي يحدث نتيجة القراءة عبارة عن مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية التي تختلف من شخص الآخر وتتضمن ثلاثة عناصر هي القاري ، والنص القرائي ، وسياق القراءة (Thompson, 2003 :4) فالاستيعاب

القرائي هو اقرب الى العملية الفكرية منها الى مجرد تحصيل الافكار ، وهي نظام مؤلف من انماط مختلفة من العمليات العقلية يشتمل التفكير والحكم والمقارنة والمناقشة وحل المشكلات والتحليل الناقد (Gates , 1989 : 3)
مستويات الاستيعاب القرائي :

- حل كثير من الباحثين عوامل القدرة على الاستيعاب القرائي الى ثلاثة مستويات:
١. الاستيعاب الحرفي للرموز او المصطلحات (قراءة السطور).
 ٢. الاستيعاب الضمني للرموز والمصطلحات (قراءة ما بين السطور) (Gray , 1986: 24)
 ٣. الاستيعاب الناقد التقويمي (Karlin, 1984 : 192).

عناصر ترتبط بالقدرة على الاستيعاب القرائي :

هناك عناصر مهمة ترتبط بالقدرة على استيعاب المقروء هي :

أ. عناصر ترتبط بالابداع : وذلك من خلال التعرف على وجهات نظر الآخرين من خلال النصوص او المواد المقروءة او من خلال المناقشات او الحوارات.

ب. عناصر ترتبط بالتعرف على الافكار والحقائق منها اعتماد اساليب تساعد على الاستيعاب الصحيح لما يقرأ المتعلم ومنها استنباط الاسئلة من مضمون النص موضوع الدرس. (مصطفى ، ٢٠٠٩ : ٩٤-٩٥).

وترى الباحثة ان الاسئلة الصحفية الست من خلال هدفها في توليد افكار مختلفة وجعل المتعلم يستنبط اسئلة بنفسه من موضوع النص المقروء قد يساعد في القدرة على استيعاب المقروء..

قدرات ضرورية لاستيعاب المقروء :

اتفق كل من (العبد الله، ٢٠٠٧) و(عطية، ٢٠٠٩) بان هناك قدرات تعد ضرورية لاستيعاب المقروء وهي كثيرة لخصتها الباحثة بما ياتي :

١. القدرة على معرفة التشابه والاختلاف.

٢. تذكر اشكال المفردات وادراك معانيها.
 ٣. تذكر لمعاني لوقت طويل.
 ٤. القدرة على التفكير المجرد.
 ٥. تذكر احداث النص وتسلسله.
 ٦. التمييز بين اشكال الحروف والسياقات التي ترد فيها الكلمات.
 ٧. تحليل الجملة الى عناصرها.
 ٨. الترجمة والتفسير.
 ٩. تحديد الافكار الرئيسة من النص.
 ١٠. اجراء مقارنات بين ما جاء في النص وما جاء في نصوص اخرى.
 ١١. فهم الافكار الضمنية من النص.
 ١٢. ابداء رأي بالنص.
 ١٣. التمييز بين الاراء والحقائق. (العبد الله، ٢٠٠٧: ٤٧) (عطية، ٢٠٠٩: ٣٨-٤١)
- وتعتمد الباحثة مستويات الاستيعاب القرائي السابقة الذكر وعناصره وقدراته في بناء مقياس القدرة على الاستيعاب القرائي.

دراسات سابقة :

لم تعثر الباحثة على اي دراسة أهتمت بأستراتيجية الاسئلة الصحفية الست في مجال العلوم عامة والكيمياء خاصة وإثرها على التحصيل الدراسي او القدرة على الاستيعاب القرائي على حد علمها.

أجراءات البحث :-

مجتمع البحث واختيار عينة

يتألف مجتمع البحث من المدارس النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الاولى قاطع الاعظمية - المركز حصراً للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢م) ، تكونت عينة البحث من (٦٢) طالب وطالبة اختيرت قصدياً بواقع (٣٠)

طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٢) طالبة للمجموعة الضابطة اختيرت عشوائياً وبعد ان كوفئت مجموعتا البحث بالمتغيرات الاتية (العمر الزمني بالاشهر ، تحصيل الوالدين ، درجات الكيمياء للامتحان النهائي للاول المتوسط ، اختبار المعلومات السابقة في مادة الكيمياء ، اختبار الذكاء ، مقياس القدرة على الاستيعاب) حددت المادة العلمية بالفصول الاربعة الاولى من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط ، ثم صيغت الاغراض السلوكية وبلغت (١٣٥) غرضاً فضلاً عن اعداد الخطط التدريسية لكل من مجموعتي البحث وعرض نموذج منها على مجموعة من الخبراء المختصين بطرائق التدريس واتفقوا على صلاحها.

اداتا البحث:

اعدت الباحثة اداتين للبحث هي :-

١. الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل الدراسي للطالبات عينة البحث في مادة الكيمياء مكون من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختبار من متعدد باربعة بدائل وفقاً لجدول المواصفات لمستويات بلوم الاربعة الاولى (التذكر ، الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل) ثم التأكد من صدقه ، وثباته اذ بلغت قيمة الثبات (٠,٨١٨) باعتماد معادلة (كيودر ريتشاردسون -٢٠) وبلغت قيمة معامل الصعوبة بين (٠,٢٠-٠,٥٩) اما تمييز فقرات الاختبار فقد تراوحت بين (٠,٣٦-٠,٨٠) ويعد الاختبار ذو معامل صعوبة وتميز مقبولين (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ١٢٩-١٣٠). اما فعالية البدائل الخاطئة فقد كانت اجمعها سالبة.

٢. مقياس القدرة على الاستيعاب :- لم تعثر الباحثة على مقياس القدرة على الاستيعاب القرائي غلى وفق مقياس ليكرت الثلاثي في الدراسات المحلية او العربية وبعض الدراسات الاجنبية، وفي حدود مايتيح للباحثة لذلك قررت بناء مقياس خاص ببحثها بالاطلاع على الادبيات التربوية تكون من (٣٩) فقرة مع فقرتين كاشفة بصيغته الاولى واعتمد مقياس ليكرت الثلاثي الذي يضم ثلاثة بدائل للاجابة هي

(كثيرا، احيانا، نادرا) وحددت بالدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي ثم التحقق من صدقه بعد عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين بطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس ، كما تم التحقق من ثباته اذ بلغ (٠,٧٦) باعتماد معادلة الفا كرونباخ ، وبعد معامل استقرار جيد ومقبول.

كما تم التحقق من صدق البناء عن طريق ايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس باعتماد معامل الارتباط ثنائي الاصل تم احتساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وكانت اجمعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) عدا ثلاثة فقرات لم تكن دالة لذلك تم حذفها وبهذا الاجراء اصبح المقياس يتكون من (٣٦) فقرة مع فترتين كاشفة استبعدت احصائيا الملحق (٢)

عرض النتائج : (تحليلها وتفسيرها ومناقشتها)

نتائج الفرضية الصفرية الاولى :

اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية في متغير التحصيل الدراسي اذ بلغ متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية (٣٧,١١) ومتوسط درجات لتحصيل المجموعة الضابطة (٢٣,٢٠) وباعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (١٦,١٢) عند مستوى (٠,٠٥) وهي اكبر من قيمتها الجدولية البالغة (٢) الجدول (١).

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات التحصيل الدراسي
لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	القيمة التائية	الدلالة

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط.....أ.م.د. بسمة محمد احمد

الاحصائية	المحسوبة		الحسابي		
دالة	١٦,١٢	٣,٠١	٣٧,١١	٣٠	التجريبية
		٣,٩٧	٣٢,٢٠	٣٢	الضابطة

نتائج الفرضية الثانية :

اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية في متغير
القدرة على الاستيعاب القرائي اذ بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية
(٩٠,٢٣) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨١,٠٠) وباعتماد
الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٢) وهي اكبر
من قيمتها الجدولية البالغة (٢) بمستوى (٠,٠٥) الجدول (٢).

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات مقياس القدرة
على الاستيعاب القرائي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٣٠	٩٠,٢٣	١١,٩٧	٢,١٢	دالة
الضابطة	٣٢	٨١,٠٠	١٥,٩٩		

مناقشة النتائج :

من الواضح من النتائج ان استراتيجية التفكير الابداعي باعتماد الاسئلة
الصحفية الست قد تفوقت على الطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة
الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي وربما يعود ذلك الى :

١. الخروج من المألوف والمعتاد عليه اذ ان الطالبات عينة البحث شاركن بأنفسهن بصورة ايجابية في توليد اكبر عدد من الاسئلة بأعتماد مفاتيح الاسئلة السابقة الذكر مما ساعدهن في تعلم التفاعل مع الافكار المختلفة وبالتالي تثبت المادة المتعلمة في اذهانهن مما حسن في معلوما تهن وقدرتهن على استيعاب المادة المقروء وهذا يتفق مع ما جاء به (زيتون ، ٢٠٠٧) بهذا الشأن من أن " اسئلة المتعلم تقوده الى الاستيعاب وتقدم له فرصاً كي يتعلم من اخطائه".(زيتون ، ٢٠٠٧ : ٣٩٣)

٢. وفرت هذه الاستراتيجية فرصة للقراءة الجيدة من خلال استنباط الاسئلة من مضمون النص موضوع الدرس وذلك من خلال اعتمادهم المعرفة والتذكر والاسترجاع والربط بين الحقائق اي القيام بأكثر من عملية ذهنية وبالتالي تقوده الى الابداعية، اذ ذكر (عطية، ٢٠٠٩) "ان استراتيجية طرح الاسئلة من قبل المتعلم تجعل القراءة موجهة وتعمق فهمه للمقروء" (عطية، ٢٠٠٩ : ٤٦)

٣. ساعدت الاستراتيجية على تفصيل الفكرة الواردة في النص موضوع الدرس فضلاً من اطلاق افكار تشعبية اخرى ، وبما لا تخطر ببالهن من افكار وهذا يتفق مع ما جاء به (Gates , 1989) من ان "الاستيعاب القرائي هو اقرب الى العملة الفكرية منها الى مجرد تحصيل الافكار" (Gates , 1989: 2). فضلاً من التبادل بين وجهات نظر الطالبات عينة البحث اثناء تنفيذ النشاط بالاسلوب التعاوني الذي وفر فرصاً افضل للمشاركة والتفاعل الايجابي بينهن اذ ابرز (عطية، ٢٠٠٩) بهذا الشأن "ان التعليم التعاوني يفضي الى مستوى افضل من استيعاب المقروء" (عطية، ٢٠٠٩ : ٧٩)

الاستنتاجات:

١. افضلية استراتيجية الاسئلة الصحفية الست في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمعلومات الكيميائية موازنة بالطريقة الاعتيادية.

٢. اثر استراتيجية الاسئلة الصحفية الست في القدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات الثاني المتوسط موازنة بالطريقة الاعتيادية.
٣. ساعدت الاستراتيجية على تهيئة المناخ الملائم للاستجواب الذاتي وتبادل وجهات النظر، كما وفرت فرصا للتفاعل بين الطالبات عينة البحث والنص المقروء اذ اظهرن الحماسة في استنباط الاسئلة المختلفة الافكار.

التوصيات :

توصي الباحثة بمايأتي :

١. الاهتمام بدور المتعلم الايجابي النشط في عملية التعلم من خلال تدريبه على طرح الاسئلة بنفسه.
٢. حث مدرسي الكيمياء على توظيف استراتيجية الاسئلة الصحفية الست في التدريس.
٣. تنظيم دورات تدريبية لمدرسي الكيمياء في اثناء الخدمة لتدريبهم على تطبيق استراتيجية الاسئلة الصحفية الست.
٤. اعتماد مقياس القدرة على الاستيعاب القرائي للكشف عما يمتلكه طلبة المرحلة المتوسطة من قدرة على استيعاب المقروء فضلا من توجيه انظار المدرسين لمعالجة النصوص او المواد المقروءة بما يضمن الاستيعاب الصحيح لما يقرأه المتعلم.

المقترحات :

استكمالاً للبحث تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :

١. دراسة مماثلة في اثر استراتيجية الاسئلة الصحفية الست في تنمية عادات العقل.
٢. دراسة مماثلة في اثر استراتيجية الاسئلة الصحفية الست في الدافعية نحو تعلم مادة الكيمياء.

المصادر العربية :

- ١- ابو جادو ، صالح محمد علي ، (٢٠٠٩) : علم النفس التربوي ، ط٧ ، دار المسيرة ، عمان.
- ٢- ابو جادو ، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل ، (٢٠٠٧) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.
- ٣- الالوسي ، جمال حسين ، (١٩٩٠) : "المناخ التربوي العائلي والمدرسي والنزعة الابتكارية" ، ندوة علمية في دور التربية في تنمية الابتكار ، جامعة بغداد ، كلية التربية، بغداد
- ٤- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون ، (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الثقافة ، عمان.
- ٥- العبد الله، محمد فندي (٢٠٠٧) : اسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا، عمان، جدارا للكتاب العالمي.
- ٦- العلوان ، احمد فلاح وشادية احمد التل ، (٢٠١٠) : "اثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي" ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٦ ، العدد ٣ ، دمشق.
- ٧- بحري ، منى يونس ، (١٩٩٠) : دور الكتاب المدرسي في تنمية الابتكار، ندوة علمية في دور التربية في تنمية الابتكار والعملية الابداعية ، جامعة بغداد ، بغداد.
- ٨- بدوي ، رمضان مسعد ، (٢٠١٠) : التعلم النشط ، ط١ ، دار الفكر ، عمان.
- ٩- جروان ، فتحي عبد الرحمن ، (١٩٩٩) : تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات) ، ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين.
- ١٠- زيتون ، عايش محمود ، (٢٠٠٧) : النظرية البنائية واستراتيجيات التدريس ، ط١ ، دار الشروق ، عمان.

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط.....أ.م.د. بسمة محمد احمد

١١- سعادة ، جودت احمد ويوسف قطامي ، (١٩٩٦) : قدرة التفكير الابداعي لدى
طلبة جامعة السلطان قابوس (دراسة ميدانية) ، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية
الصادرة عن جامعة السلطان قابوس ، المجلد (١) ، العدد الاول.

١٢- سليمان ، نايف وآخرون ، (٢٠٠٣) : مهارات القراءة والكتابة (برنامج التعليم
المفتوح) جامعة العلاقات الدولية.

١٣- سمارة ، نواف احمد ، وعبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٨) : مفاهيم
ومصطلحات تربوية ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.

١٤- عبيد ، وليم ، (٢٠٠٩) : استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة
(اظر مفاهيمية ونماذج تطبيقية) ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.

١٥- عبيدات ، ذوقان وسهيله ابو السعد ، (٢٠٠٧) : استراتيجيات التدريس في
القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرّف التربوي) ، ط١ ، دار الفكر ، عمان.

١٦- عطية ، محسن على (٢٠٠٩) : استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ،
دار المناهج ، عمان.

١٧- عفانة ، عزو اسماعيل ، يوسف ابراهيم الجيش ، (٢٠٠٩) : التدريس والتعلم
بالدماغ ذي الجانبين ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان.

١٨- عفانة ، عزو اسماعيل ، ونائلة نجيب الخزندار (٢٠٠٧) : التدريس الصفي
بالذكاءات المتعددة ، الاصدار الثاني ، دار المسيرة ، عمان.

١٩- قطامي ، نايفة ، (٢٠٠٤) : مهارات التدريس الفعال ، ط١ ، دار الفكر ،
عمان.

٢٠- ----- (٢٠٠٩) : تفكير وذكاء الطفل ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان.

٢١- ----- وآخرون ، (١٩٩٥) : التفكير الابداعي ، ط١ ، منشورات القدس
المفتوحة ، عمان.

- ٢٢- مارزانو ، روبرت وآخرون (٢٠٠٤) : ابعاد التفكير (اطار عمل للمنهج وطرق التدريس) ، ترجمة يعقوب حسين نشوان ومحمد صالح خطاب ، ط٢ ، بلا
- ٢٣- محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥) : تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه) ، بلا ، حلوان.
- ٢٤- مصطفى ، فهم ، (٢٠٠٩) : تنمية مهارات التفكير ، المحاور الاساسية الشخصية المثالية ، ط١ ، دار الصحة ، القاهرة.

المصادر الاجنبية :

- 25- Coyne , Andrew D, & Etal (2007) : Effective teaching strategies that accommodate diverse learners , 3rd ed , prentice - Hall , ohio.
- 26- Davis , G(2003) : Creative problem solving model , retrieved, October 11, 2003 from : [http:// www.membresOzemail.com/Creman/Creative/Brain/Cps.htm](http://www.membresOzemail.com/Creman/Creative/Brain/Cps.htm).
- 27- Gates , Arthur I , (1989) : Character and purpose of reading , 4th year book of the National society for study of Edu , part II , university of Chicago press , Chicago.
- 28- Gray, Williams , (1986) : " preliminary survey on methods of teaching reading and writing " in Educational Studies and documents, part I N7 , Educational clearing House , paris.

- 29- Harris , Robert (2004) : Introduction to Decision Making,
Retrieved January ,20,2005,http//: www. Virtualsall.com.
- 30- Karlin ,Robert (1984): teaching reading in high school:
improving reading in the content area , 4th ed, happer and row
publisher,New York.
- 31- Mevarche , Z.R (1999) : " Effects of Meta cognitive
teaching Embedded in cooperative settings on Mathematical
problem Solving " Journal of Educational Research , 92 (4).
- 32- Schunk, D.H (2000) : :Learning theories : An educational
perspective , 2nd ed . prentice – Hall , New Jersy.
- 33- Sternberg , Robert j.(2003): Cognitive psychology Wad
sworth a division of Thomson Learning , Inc.
- 34- Thompson , Sara (2000) : Effective Content reading
comprehension and retention strategies , Educational
Resource information center (ERIC).
- 35- Torrance , E.P. & safter , H.T (1986) : " Are children
becoming mere creativity"? Journal of Creative Behavior ,
V20

ملحق (١)

انموذج للاسئلة الصحفية

الست في درس البناء الذري للمادة

(١) Who (من؟) - من قام اولاً بوضع صورة عن بناء المادة؟

- من أكد صورة بناء المادة واعتمدها؟

- من استفاد من تفسير بناء المادة ووضع فكرة عنها ؟

- من انضم الى فكرة دالتون عن بناء المادة وطورها؟

- من من مكونات الذرة يقع في مركزها ؟

- من تكون كتلته اكبر e^- أم p^+ ام n ؟

(٢) What (ماذا حدث؟)

- ماذا حدث عن فكرة دالتون عن بناء المادة ؟

___ ماذا حدث عن فكرة افوكادروا عن بناء المادة؟

- ماذا يحدث عند اتحاد الذرات ؟

- ماذا يحدث لو احتوى جزيء المادة على ذرات متشابهة؟

- ماذا يحدث لو احتوى جزيء المادة على ذرات مختلفة؟

- ماذا سوف يحدث لو تجاذبت الدقائق ضمن نواة ذرة العنصر؟

– ماذا يحدث عند جمع عدد البروتونات والنيوترونات ضمن نواة ذرة

العنصر؟

(٣) when (متى؟)

– متى تفقد الذرة او تكتسب الكتروناتها بشكل اسرع ؟

(الوقت او التوقيت) – متى نرمز للغلاف بالرمز K أو L أو M ؟

(٤) Where (اين؟)

– اين تقع نواة الذرة ؟

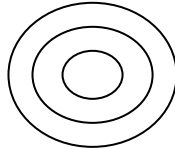
– اين اماكن تواجد البروتونات والنيوترونات والالكترونات ؟

– اين تتمركز كتلة الذرة ؟

– اين اماكن عدد الكتلة والعدد الذري وعند النيوترونات في العلاقة الاتية:

$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$

اين اماكن وجود دقائق الذرة في الرسم الآتي :-



(٥) Why ؟ (لماذا؟)

– لماذا تكون نواة الذرة موجبة الشحنة ؟

– لماذا لا تتجاذب او تتنافر النيوترونات مع الدقائق المشحونة ضمن النواة ؟

– لماذا يتساوى العدد الذري وعدد البروتونات ؟

– لماذا تكون الذرة متعادلة الشحنة ؟

– لماذا تهمل كتلة الالكترون ؟

(٦) كيف حدث ذلك ؟ (How was it How؟)

– تحولت ذرة Na^{23} الى ايون الصوديوم الموجب كيف حدث ذلك ؟

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط.....أ.م.د.بسمة محمد احمد

- تحولت ذرة $^{35}_{17}\text{Cl}$ الى ايون الكلوريد السالب كيف حدث ذلك.
- كيف تحدث عملية دوران الالكترونات حول النواة ؟
- تم ايجاد عدد النيوترونات في نواة ذرة $^{39}_{19}\text{K}$ فوجد انها تساوي ٢٠ كيف حدث ذلك؟

ملحق (٢)

مقياس القدرة على الاستيعاب القرائي

ت	الفقرات	كثيراً	احياناً	نادراً
	لدي القدرة على :			
١	تذكر درس الكيمياء الذي قرأته الى اليوم التالي.			
٢	تذكر رموز عناصر جديدة في الكيمياء بمجرد سماعها لأول مرة.			
٣	استيعاب اي سؤال تطرحه مدرسة الكيمياء من مادة الدرس.			
٤	ابداء رأيي في منهج الكيمياء.			
٥	طرح اسئلة على المدرسة تربط علم الكيمياء بقضايا البيئة.			
٦	البحث عن حلول جديدة للأسئلة المطروحة في منهج الكيمياء.			
٧	الربط بين موضوعات الكيمياء المختلفة.			
٨	طرح الاسئلة على المدرسة ومناقشتها في مادة الدرس.			

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط.....أ.م.د. بسمة محمد احمد

ت	الفقرات	كثيراً	احياناً	نادراً
٩	تجزئة النص الذي اقرأه الى عناصره.			
١٠	استخلاص التفاصيل المهمة عند قراءة درس الكيمياء.			
١١	استيعاب ما اقرأه في درس الكيمياء استيعاباً سريعاً.			
١٢	تحديد الفكرة العامة للنص المقروء لدرس الكيمياء.			
١٣	وصف التطور التاريخي لاكتشاف مكونات الذرة عند قرائتها لأول مرة.			
١٤	تذكر تفاصيل المصورات والرسوم التي تعرض اثناء الشرح			
١٥	تذكر ميلاد ووفاة العلماء والمكتشفين في الكيمياء.			
١٦	وضع اسئلة متنوعة من النص موضوع الدرس.			
١٧	تعرف اسماء علماء ومكتشفي الكيمياء بمجرد مشاهدة صورهم لأول مرة.			
١٨	التمييز بين ادوات الكيمياء عند مشاهدتها لأول مرة.			
١٩	استيعاب المعلومات الواردة في موضوعات الكيمياء عند قراءتها لأول مرة.			
٢٠	استخلاص التعاليل الواردة بين السطور من النص المقروء.			
٢١	تنظيم معلومات مادة الدرس في جدول او مخطط.			
٢٢	استخلاص معاني مادة الكيمياء وتفسيرها.			

اثر استراتيجية للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات
الثاني المتوسط.....أ.م.د. بسمة محمد احمد

ت	الفقرات	كثيراً	احياناً	نادراً
٢٣	استيعاب الجملة وعلاقتها بالجملة التي سبقتها.			
٢٤	الفهم العام لموضوع الدرس عند قراءة سطره.			
٢٥	تذكر تفاصيل الاحداث في المادة المقروءة .			
٢٦	ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.			
٢٧	تحديد المعلومات المهمة الواردة في النص.			
٢٨	تلخيص موضوع الدرس عند الانتهاء من دراسته.			
٢٩	وضع صورة في ذهني تمثل شكل الذرة والتاصر بين الذرات .			
٣٠	التمييز بين رموز الكيمياء المتشابهة رمزيا المختلفة لفظيا.			
٣١	اعطاء اسم المصطلح الذي يعنيه التعريف.			
٣٢	تفسير اي ظاهرة من النص المقروء.			
٣٣	التمييز بين رموز الكيمياء المتشابهة لفظيا ورمزيا.			
٣٤	التعبير بالرموز عن العلاقة بين مكونات الذرة.			
٣٥	تقسيم المعلومات الواردة في النص على وفق تشابهها واختلافها في مجموعات.			
٣٦	التمييز بين تفاعلات الاتحاد والتفكك والازاحة وتبادل الجذور.			
٣٧	استخلاص التعاليل الواردة بين السطور.			
٣٨	فهم الكلمات الواردة في النص.			

**The Influence of Slang Iraqi Arabic Upon
Learning English Negation by Iraqi EFL Basic
Education College**

M.A. Sadoon Salih Mutar

Abstract:

This study is conducted to investigate the influence of slang Iraqi Arabic upon the learning of English negation by Iraqi students . The sample of this study consists of 50 males and females in Basic Education College during the academic year of 2011-2012, students were randomly selected from first year English department of Basic education college / Maysan university. A translation test used to arrive at the objectives of this study. This test includes four types of questions i.e transfer error , the wrong use of auxiliary , double negation and the wrong use of two auxiliaries. On the basis of the results, conclusions are drawn and recommendations made.

1.Statement of the problem

English is taught as a foreign language (FL) at school, college and university levels. However, it is not commonly used since Arabic is the native language. Virtually, in all schools and for all academic subjects, from elementary school to tertiary level, Arabic is the medium of instruction and English is considered as a FL. English is only taught as a subject. Thus, there is not much opportunity for EFL learners to speak and communicate in the target language outside the classroom. (Rababah, 2003:12).

Ellis (1997:33) States that L1 transfer refers to the influence of the learner's first language on the acquisition of L2. This effect is obvious in four ways. First, the learner's first language is a source of errors in language learning. Second, the learner's first language can facilitate second language learning as negative and positive transfer respectively. Third, L1 transfer can result in avoidance strategy. Fourth, L1 transfer can result in the overuse of some forms.

To the best of the researcher's knowledge no investigation has been conducted in an attempt to study the effect of linguistic interference associated with English negation committed by students of Basic Education College English department. In this sense, it attempts to analyze their errors committed by Iraqi students who learn English as a foreign language and face difficulty in learning different aspects of the English language, especially in syntax. One of these areas where students face difficulty is the English negation.

1.1 Aims of the study

The study aims at:

1. Identifying the influence of slang Iraqi Arabic upon learning English negation by Iraqi EFL students of Basic education college.
2. Finding out some solutions and suggestions which reduce the effect of slang Iraqi Arabic language on learning English negation by Iraqi students.

In order to achieve these aims, this study attempts to answer the following questions:

1-Do students make more transfer error in their use of English language than other types of error due to the effect of slang Arabic language?

2.To what extent are transfer errors made by male and female students different?

1.2 Limited of study

This study is limited to the investigation of slang Iraqi Arabic language first year in Basic Education College/ English department / Maysan university in the year 20011-2012.

2.Language Transfer and Transference

Language transfer is considered one of the most problematic phenomena in second language acquisition .It plays a big role in learning of another language.

It has been defined differently in different theories of second language acquisition.

On other hand behaviorists' view as exemplified in the contrastive analysis hypothesis (CAH) considered transfer in terms of habit formation. However, it is now widely accepted that the influence of the learners'L1can not adequately be accounted for in terms of habit formation. Neither transfer is simply a matter of interference or of falling back on native language, nor is it just a question of the influence of the learners' L1as other previously acquired language can also have effect . Olden (1994:27) offers this definition of transfer "transfer" is the influence resulting from the similarities and differences between the L1and another language that has been previously(and perhaps imperfectly) acquired. Olden(2003:64) also states that

the language transfer is also known as across- linguistic influence and language mixing. Brown(2007;117) sees that the language transfer will be viewed as" the interaction of previously acquired linguistic and /or conceptual knowledge with present learning event to facilitate new language learning task". According to Mitchell and Myles(2004:34) the phenomena of language transfer is also known as cross-linguistic influence from the first language. This convey meaning that language transfer is taken as the effect speakers' or writers' first language on the perception of his or her second language. Indirectly, the knowledge of their first language will be used in the second language or target language as a way to acquire the second language itself. Weinreich (1953:19) calls *interference* and defines as having two functions. The first one is when it works as an impediment to the production of language learning and this by producing incorrect forms. The second one functions as a facilitative tool that helps in learning of a second language.

2.1 Negative Transfer

Negative transfer is a term used to define the use of prior knowledge in the production of the second language that results in unacceptable forms. This negative transfer hinder or blocks the learning and the accurate performance of appropriate target language forms. As Corder (1983:22) said that any native language influence would "actually inhibit, prevent or make more difficult the acquisition of some feature of target language . James(1998:14) states negative transfer as the forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture. Finally James (ibid:39) mentions that

interlingual error(mother–language interference) is one of four causes of errors. These errors are influenced by the native language which interferes with target language learning ,learners' translating word by word idiomatic expressions, vocabulary and even the grammatical rules of the learners' first language to the second language.

3.Population and Sample Selection

The total number of the involved sample is 52 male and female. This sample has been selected randomly from its original population whose total number is 52 students. The sample is distributed as follows: two of the students are excluded because they are absent. Ten of the students are reserved for the purpose of obtaining test reliability . After excluding the ten students the total subjects is forty students.

3.1 Instrument of the Study:

A translation test should be constructed as a major instrument to achieve the goals of this study .A suggested test of fifteen sentences written in colloquial Iraqi Arabic. Students should be asked to translate these sentences into English .All of the sentences are negative ones .The duration of the test is three hours. The following question is applied for gathering data about this study.

Q1:Transulate the following sentences into English language?

١-لاتشرب الماي الوسخ.

٢- الجو موكان كلش بارد امس.

- ٣- احمد ما يعرف اي شي عن الحادث.
- ٤- ما عندي فلوس كافيه لأشتري السيارة.
- ٥- هيه أبعمرها كله ما ساقطت سياره.
- يحفظ المحاوره كلش زين ليله امس. ٦- علي لم
- ٧- لم يرسل المهندس تلكس الاسبوع الجاي .
- ٨- اخوك مو كلش تعبنا.
- ٩- هو ما ديرسل رساله من سنتين.
- ١٠- اني مو قادر على حل المسأله امس.
- ١١- لا احمد ولا صديقه يحبان اكل اللفات.
- ١٢- ولا واحد درس المحاوره زين امس.
- ١٣- لا بنت ولا ولد جاب كتاب الانكليزي.
- ١٤- ولا عمرها كله شافت بريطانيا .
- ١٥- زكي ما يقدر ان يعبر عن نفسه بصوره زينه.

3.2 Pilot Study:

Ten students of first year English department of Basic Education College / University of Missan are chosen randomly in order to find out the appropriateness of the questions items to the field of this study. As a result of this pilot study, a few modifications are made to the questions' items.

3.3 Validity of the instrument:

An instrument validity is a reflection of how well it measures what is designed to measure Bergman's(1981:150) validity of a test is "the extent to which it measures what it is supposed to measure and nothing else" Heaton(1988:159).Face validity is achieved by exposing the test to a jury of specialists in the fields of EFL. In the light of the juror's comments and suggestions, some items are dropped out, and others are rewritten. The test must be given to a jury of specialist in Arabic and English languages.

3.4 Reliability:

Gronlund (1965:79) states that reliability is an important characteristic of evaluating results. Brown (1987:221) regards reliability as" the careful specification of analytical scoring instrument that can increase scorer's reliability".

In order to check the reliability of the adopted test ,a sample of students is chosen from the original population of this study. Data obtained by the researcher himself and another observer have been statistically correlated to each other by using person correlation coefficient .The correlation coefficient is 0.85 which is considered a high degree of reliability.

3.5 Administration of the questionnaire:

After the test has gained its validity and reliability qualification, it has been applied to the selected sample which consists of forty on the 10th February 2012. The researcher has tested the sample

so as to compute the effect of slang Iraqi Arabic upon learning English negation.

3. 6 The Statistical Tools:

The following statistical means have been used to achieve the aim of this study:

Frequency

1-Relative Frequency= -----

Sum of frequency

2-Percentage of frequency =Relative frequency×100

4. Analysis of Data:

At the end of this study and in order to realize its aims , the collected data have been analysed statistically after the administration of the questionnaire to the sample of this study.

4.1 Finding Related to the first Question:

The first question was: Do students make more transfer error in their use of English language than other types of error due to the effect of colloquial Arabic language?

Table (1)

Percentage and Frequency of Each Error Type on The
Translating Test

Error Type	Frequency	Percentage
1.transfer error	195	37.9
2.the wrong use of auxiliaries	165	32.1
3.double negation	89	17.4
4.the wrong use of two auxiliaries	65	12.6

Table (1) shows that the percentage of each error type arranged as follows :Transfer error (37.9),the wrong use of auxiliaries (32.1),double negation (17.4) and the wrong use of two auxiliaries (12.6) .Therefore, it is concluded that the transfer error was the greatest error because the students tend to rely heavily on their native language in translating the equivalent Arabic sentences into English. The following are illustrative examples that state the effect of transfer error which constituted (37.9):

- 1.Not drink the dirty water.
- 2.The weather not very cold yesterday.
3. Ahmad no knows think about accident.
4. I no have money enough to buy a car.
- 5.She age not drive car.

It is obvious from the previous sentences that the native language has impact effect on translating these sentences from Arabic language into English language .Moreover, these sentences can not begin with negative particle in English were the negative particles in colloquial Iraqi Arabic can be either placed in the beginning of the sentences or before the verb. It is also concluded that the students' errors which attributed to the influence of colloquial Iraqi Arabic upon learning English negation have basically taken the following form:(no or not + verb / adjective /noun) .The participants kept using no or not as a negative particle to negate the sentences ignoring the fact that the structure of the English negation is totally different from that used in Arabic language.

The second type of error is the wrong use of the auxiliaries. This error takes the percentage of (32.1). The following examples state this kind of error:

6.Ali does not memorize the dialogue very good yesterday.

7.The engineer do not send telex next week.

8.My brother was not very tired .

9-He does not send letter two years.

10.I can not answer the question yesterday.

It is clear from these sentences with numbers (6,7 ,8, 9 and 10) that the students use the wrong auxiliary verbs in these sentences .This means that such errors are attributed to the lack knowledge on the use of negative sentences and their agreement with subject and time.

The third error is the wrong use of double negation ,constituted (17.4). The following sentences are illustrative examples:

11-Neither Ahmed not his friend does not like eating sandwich.

12-No one did not study the dialogues yesterday.

13-No girl or no boy brings English book.

The students' answers of translating the equivalent Arabic sentences number (11, 12 , and, 13).We notice that in each sentence students used the double negation. In sentence number (11) neither and not are used , in sentence (12) no and not are used and in sentence (13). Such errors are not attributed to the effect of mother tongue, but such errors are committed as a result of the complexity of the structure of the English negation sentences and misunderstanding them.

The fourth type of errors, wrong use of two auxiliaries ,constituted (12.6) of all other types of errors. The following sentences are illustrative examples:

14. She did not have seen England .

15.Zeki did not can express himself very good.

These errors are committed as a result of ignoring the grammatical rules of negation in English sentences.

4.2 Finding Related to the Second Question:

The second question was: To what extent are transfer errors made by male and female students different?

Table (2)

Transfer Errors Made by Male and Female

Gender	Frequency of transfer errors	Percentage of transfer errors
1.Famel	114	58.5
2.Male	81	41.5

It is clear from table (2) that female students made more transfer errors than male. The percentage of transfer errors made by female students is (58.5) while the percentage of transfer errors made by male students is (41.5) .This indicated that male students don't rely heavily on their mother tongue language while translating sentences into English. We can also conclude that male students are more aware of the negation structures than female students.

5.Conclusion:

- 1.The slang Iraqi Arabic has impact effect on the respondents, this fact is concluded from the results that obtain in this study.
2. Females made more transfer errors than males.
3. The students face complexity in understanding the structure of the English negation sentences.

6.Recommendation

1. Syntactic category such as word order structure should be given much attention while teaching FL learners. This can be

achieved by providing learners with boundaries and margins while teaching such syntactic category.

2. Teachers must concentrate on the differences between English and Arabic sentences when they are giving examples. This will enable the students to avoid the interference of mother tongue in writing or translating Arabic sentences into English.

3. Our native language may not allow our students to apply English language inside their class, therefore, the teachers should encourage their students to apply English language inside their classes by stimulating the students (giving some scores for example) who use English rather than Arabic language. This will avoid the students' hesitation and produce good sentences when they write or even speak.

References:

1-Bergman, Jery (1981) Understanding Educational Measurement And Evaluation: Boston: Hongton Mifflin Company.

2-Brown, H. Douglas (1987) Principles Of Language Learning And Teaching, 2nd ed. New Jersey. Prentice Hall, Inc.

3-Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching (5rd Edition). Pearson Education Limited.

4-Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in language learning. Rowley, Mass: Newbury House.

5-Ellis,R.(1997).Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

6-Gronlund, Normane (1965)Constructing Achievement Test, New Jersey , Englewood Cliffs, Prentice Hall Int.

7-James, C. (1998). Errors in language learning and use: Exploring error analysis. Boston: Addison Wesley Longman.

8-Mitchell, R., & Myles, F. (2004). Second language learning theories (second edition). Hodder Arnold.

9-Odlin, T. (1994). Language Transfer: Corss-linguistic influence in language learning (Fourth printing). Cambridge University Press.

10-Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436–486). Oxford: Blackwell.

11-Rababah, G. (2003). Communication Problems Facing Arab Learners of English: A personal perspective. *TEFL web journal*, 2(1), 15-27.

12-Weinreich, U. (1953). Languages in contact. The Hague, NL: Mouton.

فهرس العدد ٩٥

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	أثر استعمال إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني عشر في مادة الأدب والنصوص وتنمية الدافعية لديهم لتعلمها	أ. د. مولود حمد نبي م. م. عامر خالد الخالد	٧٣-١
٢.	اثر التدريس بالمدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي الجغرافية عند طلاب الصف الأول المتوسط	أ. د. ثناء يحيى قاسم الحسو م. م. محمد هاشم مونس الفرطوسي	١١٢-٧٤
٣.	أثر الموقف في الاحكام الخلقية والنفسية لدى الاطفال والمراهقين المهجرين قسراً وأقرانهم غير المهجرين	أ. د. ليلى عبد الرزاق الاعظمي م. م. غادة علي آل هاشم	١٣٢-١١٣
٤.	دراسة مقارنة لأثر إستخدام كل من إستراتيجية التدريس بخرائط التفكير القائمة على الدمج وإستراتيجية النمذجة على مهارات الإتصال اللفظي والقدرة القرآنية في مادة الرياضيات لدى الطلاب	أ. د. رعد مهدي رزوقي م. م. كامران مولود فتاح	١٧٣-١٣٣
٥.	الأزمات الجسمية ، والنفسية والاجتماعية كما تتشعر بها المرأة العراقية	أ. د. سناء عيسى الداغستاني م. د. سوسن عبد علي السلطاني	٢١٣-١٧٤
٦.	القياس محكي المرجع	أ. د. محمد انور محمود م. م. ش.ه. وبو شمس الدين سليمان	٢٤٧-٢١٤
٧.	إفترض تجانس – لا تجانس التباينات المشتركة في البحوث النفسية ذات العينات اللاإحتمالية (القصدية).	أ. م. د. ناجي محمود ناجي النواب	٢٧٨-٢٤٨
٨.	دراسة توقع ضبط نفوذ الاخرين على وفق الجنس والعرق لدى الطلبة المشاركين في برنامج تعلم اللغة المالوية في جامعة العلوم الماليزية	أ. م. د. نمير حسن	٣٠٠-٢٧٩
٩.	أثر الانموذج المنظومي في تعديل الفهم الخاطي للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة	أ. م. د. فاتن محمود الجندي م. م. محمد يونس رشيد	٣٩٥-٣٠١
١٠.	أثر تدريس الجغرافية على وفق	أ. م. د. حيدر خزل نزال الخزرجي	٤٥٠-٣٩٦

ت	البحث	الباحث	الصفحة
	أنموذج ياكرو البنائي (CLM) في التحصيل وتتمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي	صبا طارق جاسم المختار	
١١.	التفكير الشكلي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية	أ.م.د. إسماعيل إبراهيم علي م.م. فائق كاظم لعيبي	٥٠٦-٤٥١
١٢.	اثر التعليم المتمازج في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط	أ.م.د. نجدة عبد الرؤوف عبد الرضا . م.م. محمد إبراهيم علي محمد الربيعي	٥٤٨-٥٠٧
١٣.	أسس التفكير اللغوي عند العرب (الواقع، المقترح، الإجراء)	د.نعمة دهش فرحان الطائي	٥٨٩-٥٤٩
١٤.	الاختبارات الالكترونية و الحوسبة في التعليم الجامعي من وجهة نظر التدريسين	د. سالم عبدالله سلمان الموسوي	٦٣٥-٥٩٠
١٥.	البناء والوظيفة في المجتمع عند رادكلف براون	د.انتصار محمد جواد	٦٤٩-٦٣٦
١٦.	المستوى النحوي لدى أطفال الرياض وفق متغيري الجنس والموقع الجغرافي	أ.م.د. ناجي محمود النواب م.سيناء احمد علي	٦٨٩-٦٥٠
١٧.	اتجاهات طلبة اعدادية الصناعة نحو تخصصهم	م.م. وسن ناصر محمد	٧٢٣-٦٩٠
١٨.	تطبيقات الاهداف السلوكية التربوية في السنة النبوية المطهرة	م.م. عضيد عبد احمد زكي العبادي	٧٤٠-٧٢٤
١٩.	اثر استراتيجيات للتفكير الابداعي في تحصيل مادة الكيمياء والقدرة على الاستيعاب القرائي لطالبات الثاني المتوسط	أ.م.د.بسمه محمد احمد	٧٧٠-٧٤١
٢٠.	The Influence of Slang Iraqi Arabic Upon Learning English Negation by Iraqi EFL Basic Education College	Sadoon Salih Mutar	٧٨٤-٧٧١