مجلـــة

العلـوم التربويــة والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

الرابط الالكتروني : http://iaepj.com/cp

العدد ١٥٢ حزيران / ٢٠٢٣

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٥٢) لشهر حزيران لسنة ٢٠٢٣
عدد الصفحات : ٤٥٢ صفحة

تصميـــم واخـــراج
علا صالح الحسناوي

دار ومكتبة كلكامش للطباعة والنشر
بغداد – باب المعظم -شارع المكاتب
07729093707 – 07736558370
ola.algarah88@gmail.com

هيأة التحرير

أ.د.كامـــل علـــوان الزبيدي
(استاذ متمرس جامعة بغداد)
أ.د. سعيـــد جاسم الاســـدي
(استاذ متمرس البصرة)
أ.د.داوود عبـــدالســـلام صـــبري
(جامعة بغداد)
أ.د. عبـدالقـادر السلامـــي
(الجزائـــر)
أ.د.تنهيـــــدعادل البيرقـــــدار
(جامعة الموصل)
أ.د. يوســـف حمـــه صـــالح
(جامعةصلاح الدين - أربيل)
أ.م.د ســـلوى احمـــد امـــين
(جامعة صلاح الدين)
د. ليلـــى كـــاظم ســـبهان
(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

أ.د.ســـناء مجـــول فيصـــل
(استاذ كلية الاداب–جامعة بغداد)
أ.د.علـــي مهـــدي كـــاظم
(سلطنة عمان)
أ.د. حســـن شـــحاتة
(مصـــر)
أ.د. مصـــطفى رســـلان
(مصـــر)
أ.د خديجـة حيـدر نـوري الموسـوي
(الجامعة المستنصرية)
أ.د.محمـــود محمـــد امـــام
(سلطنه عمان)
أ.م.د. امـــل المنصـــوري
(جامعة البصرة–كلية التربية)
أ.م.د. افـــراح احمـــد نجف
(كلية الاداب- جامعة بغداد)

المقيم اللغوي: أ.م.د. نعمة دهش فرحان
المقيم الانكليزي: أ.د. عبد الكريم فاضل
الست زينة حسن كتاب
امين الصندوق : السيد ستار صبر سالم

كلمـــــــة العـــــدد

عزيزي القارئ الكريم ...

يصدر العدد (١٥٢) بحلته الجديدة تحت مظلة كلية التربية للعلوم الإنسانية – إبن رشد.

وفيه تتميز وتتألق أقلام الأكاديميين والباحثين المبدعين بشتى تخصصاتهم التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، للمساهمة الفاعلة في رفد المسيرة العلمية للمكتبة النفسية العراقية والعربية ، بأبحاث جديدة مواكبة للتطور الذي يشهده العالم أجمعه ، بحرفية ومهنية عالية

وستبقى هذه المجلة تنشر كل ما يستجد على صعيد العلم والمعرفة ... نأمل من الباري جل في علاه الموفقية ودوام التألق للجميع .

هيئة التحرير

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الادبية والفنية محفوظة لمجلة العلوم التربوية والنفسية ، ويحظر طبع او تصوير او ترجمة او إعادة تنضيد المجلة كاملاً او مجزأً او تسجيلها على اشرطة كاسيت او ادخالها على الكمبيوتر او برمجتها على اسطوانات ضوئية الا بموافقة الناشر خطياً ، وعكسه يتم المقاضاة قانونياً امام القضاء العراقي.

رئيس التحرير

أ.د. سناء مجول فيصل

تعليمات وشروط النشر

١. تنظر المجلة البحوث العلمية الاصيلة التي تتوافر فيها شرائط البحث في الاحاطة والاستقصاء ومنهج العلمي وخطواته.
٢. يشترط الا يكون قد قدم للنشر في اي مكان آخر.
٣. لا يجوز لصاحب البحث او المقالة او اية جهة اخرى اعادة نشر ما سبق من دراسات او نشر ملخص عنه في اي كتاب او صحيفة او دورية الا بعد مرور ستة اشهر على تاريخ نشره في مجلة التربية وبموافقة خطية من رئيس التحرير.
٤. المجلة تحتفظ بحقها في ان تحذف الصياغة او تتركها او تعيدها بما يتناسب والملاحظات العلمية التي يشير اليها المحكمون او القواعد اللغوية السليمة.
٥. تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حالة قبولها مبدئياً على المحكمين من ذوي الاختصاص يختارون بسرية تامة وذلك لبيان مدى اصالتها وجديتها وقيمة نتائجها وسلامة طريقة عرضها ، ثم مدى صلاحيتها للنشر.
٦. اذا قدم باحث دراسة ثم عاد وسحبها او اذا كان البحث لا يصلح للنشر فهو ملزم بدفع التكاليف التي تقدرها رئيس تحرير المجلة التي انفقت على تقويم البحث او المقالة.

دليل المؤلف Author Guidclines

فيما يأتي الشروط التي ينبغي مراعاتها من الباحث للنشر في المجلة على ان لا يكون البحث قد نشر او سوف ينشر في أية مجلة علمية اخرى ولم يمض على انجازه اكثر من اربع سنوات:-

١. يكون عنوان البحث معبراً عن محتوى البحث.
٢. تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث او الباحثين وباللغتين العربية والانكليزية.
٣. يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث يتكون من ٢٠٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بفقرة واحدة مستمرة.
٤. على ان يتضمن الكلمات المفتاحية في نهاية الملخص ، وتتضمن المقدمة مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة في المصادر العلمية وتنتهي المقدمة باهداف الدراسة واساسها المنطقي.
٥. تذكر مناهج البحث بشكل مفصل ان كانت جديدة او اذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الاشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي System International (S.I.UNITS).
٦. تعرض النتائج ومناقشتها بنحو موجز وهادف وبنظام متوالٍ ، وتعرض النتائج بافضل صورة معبرة، وتوضح الاشكال والجداول بعد الاشارة اليها.
٧. يستعمل نظام الارقام في البحوث المرسلة للنشر، وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيرها.
٨. تتضمن كتابة المصادر في القائمة مايأتي:

الاسم الاخير، اسم الباحث او الباحثين ، سنة النشر ، وعنوان البحث كاملاً .

الاسم الكامل، واسم المجلة ، ورقم المجلد، والعدد وعدد الصفحات:

مثال:

فيصل ، احمد جاسم وعصام حسن بدر (١٩٩٢) – الحاجات النفسية للمرشدين التربويين وعلاقتها بالاحتراف النفسي – مجلة كلة التربية ، جامعة المستنصرية ١٢ (٣) ٩٥-١٢٠.

٩. يجب ان يكون المستخلص الانكليزي وافياً ومعبراً عن البحث بدقة ، ويكون محله بعد ملخص اللغة العربية في بداية البحث.

١٠. أ- عند ورود آية قرآنية كريمة يذكر رقمها واسم سورتها وذلك في الهامش.

أ- عند ورود حديث نبوي شريف يجب ذكر مظان ومصادر تخريجه مع ذكر الجزء ان وجد- ورقم الصفحة.

ج- عند الاستشهاد بمخطوط يذكر اسم المؤلف كاملا وعنوان المخطوط كاملا، وذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا المخطوط ويشار الى تاريخ النسخة، وعدد اوراقها ، ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه او الظهر المأخوذ منه الاقتباس. ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

١١. عند ورود اسماء اعلام في متن البحث فانها تكتب كاملة مع ذكر تاريخ الوفاة بالهجري والميلادي موضوعة بين قوسين اذا كانت من اعلام التراث العربي الاسلامي .

١٢. يراعى ان تكون صفحات البحث متسلسلة الترقيم بحيث يشمل ذلك صفحات البحث بما فيها الصور الفوتوغرافية والاشكال والرسوم والبيانات والمواد التوضيحية الاخرى.

١٣. يكون حجم حرف متن البحث (١٦) وحرف الهامش(١٤).

١٤. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Tumitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالمياً.

١٥. محاضر المؤتمرات:

أ. ذكر اسم المؤلف كاملا، ذكر اسم الدراسة او المقالة موضوعة بين علامتي اقتباس، ذكر اسم الكاتب كاملا، ذكر اسم المحررين ان كانوا غير واحد او الاشارة للاول وارداده بكلمة (اخرون)، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

ب. ذكر اسم صاحب المقالة كاملا موضوعا بين علامتي اقتباس " " ذكر اسم المجلة بالحرف الغامق للعربية، وبالحروف المائلة للاوربية ورقم المجلد (السنة بين قوسين) ورقم الصفحة.

دليل المُقيم Rrviewer Guidelines

فيما يأتي الشروط التي تنبغي مراعاتها من المُقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة ن وهي كالاتي:

١. بعد الاطلاع على البحث تملأ استمارة التقديم مرفقة بالبحث المُقيم ومن دون ترك اية فقرة من دون اجابة.
٢. التثبت من تطابق عنوان البحث وتوافقه باللغتين العربية والانكليزية .. وفي حالة عدم مطابقتهما اقتراح العنوان البديل.
٣. ان يوضح المُقيم مدى وضوح الجداول والاشكال التخطيطية في البحث.
٤. ان يبين المُقيم مدى اتباع الباحث الاسلوب الاحصائي الصحيح ان وجد.
٥. يوضح المُقيم هل كانت مناقشة النتائج منطقية ووافية.
٦. يحدد المُقيم مدى توظيف الباحث المراجع العلمية الرصينة وحداثتها.
٧. يوشر المُقيم بدقة على احد الخيارات الثلاثة ، وهي:
   - البحث صالح للنشر من دون تعديلات.
   - البحث صالح للنشر بعد اجراء التعديلات.
   - البحث غير صالح للنشر .
٨. يوضح المُقيم بورقة مستقلة التعديلات الاساسية المقترحة .
٩. يحق للمقيم طلب اعادة البحث بعد اجراء التعديلات المقترحة ، وذلك للتثبت من التزام الباحث بها.

يسجل المُقيم اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ التقييم مع التوقيع على الاستمارة المرفقة بالبحث.

المصادر:

١. يستعمل النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) ويمكن استعمال مختصرات للمصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على ان تكتب بنحوٍ كامل او مرة ترد في النص.
٢. ترقيم الجداول والاشكال على التوالي حسب ورودها في البحث ، تزود بعنوانات دالة على مضمون الجدول او الشكل ، ويشار الى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) بحروف مائلة لتمييزها من باقي النص ، مثل (المواد الكيميائية) ، المبيدات، والادوية وما الى ذلك) باسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يتم الاشارة الى المصادر في متن البحث كما ياتي:

اللقب او الاسم الثالث للمؤلف والسنة اذ كان البحث باسم باحث واحد ، واذا كان مؤلفين فيذكران والسنة ، واذا كانوا ثلاثة فاكثر يذكر الاسم الاول واخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر الصيغة العالمية وكما ياتي:

أ. بحث في مجلة:

*اسم الباحث او الباحثين (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المجلة المجلد ، العدد وصفحات (البحث).

ب. اسم المؤلف او المؤلفين (السنة) ، عنوان الكتاب الطبعة ، دار النشر وعدد الصفحات.

ت. الرسائل والاطاريح الجامعية:

*اسم الباحث (السنة) عنوان الرسالة او الاطروحة ، العنوان (الكلية او الجامعة) ، عدد الصفحات.

ث. بحث في وقائع مؤتمر او ندوة علمية:

ج. اسم الباحث او الباحثون (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المؤتمر او الندوة العلمية ، مكان الانعقاد ، صفحات البحث.

٦. تضاف قائمة اخرى للمصادر مترجمة للغة اللاتينية غير مرقمة على وفق النظام (APA) ومرتبة ترتيب أبجدي.

ترسل البحوث الى مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية على العنوان الاتي:-

كلية الاداب – او التربية – جامعة بغداد

بغداد – العراق

alsannaa-2005@yahoo.com

محتويات العدد (١٥٢)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها	سعد إبراهيم خنجر أ.د داود عبدالسلام صبري	٣٢-٣
٢.	القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي	رشا ياس خضر أ.د. أنعام موسى لفته الهنداوي	٦٦-٣٣
٣.	أثر استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معاهد الفنون الجميلة	محمد طارق ابراهيم المشهداني أ. د نازبدر خان السندي	٩٦-٦٧
٤.	السعي للطمأنينة لدى المرضين والممرضات	هدى ناظم حذيه أ.د. غادة ثاني عبد الحسن	١٢٦-٩٧
٥.	تمايز مفهوم الذات لدى النازحين	كفاح حسن د.عبد الحليم رحيم علي	١٧٢-١٢٧
٦.	مهارات التفكير التباعدي المضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية	ميس عبد الكريم علي أ.م.د أعتماد ناجي فياض أ.م.د ميسون رياض خضير	٢١٨-١٧٣
٧.	مستويات ثقافة المؤسسة وأنواعها دراسة انثروبولوجية	منتظر محمود غني أ.م . د. أحمد عبد الرضا الحسني	٢٣٢-٢١٩
٨.	اثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة القراءة عند تلامذة الصف الثاني الابتدائي	حامد باقر هادي أ . م . د . عباس لفتة حسن	٢٥٦-٢٣٣
٩.	لوم الذات وعلاقته بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة	ا.م.د محمد عباس محمد	٢٩٤-٢٥٧

١٠.	اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق	أ.م. د. حيدر فاضل حسن	٢٩٥-٣١٦
١١.	توظيف الرمز الديني ودلالته في الشعر العربي الإسلامي	م.د جنان خليفة عباس	٣١٧-٣٤٦
١٢.	العلاقات والقيم الإنسانية أهميتها في مجال التعليم	عمار فلاح حسن فياض بروين حسين علي	٣٤٧-٣٦٢
١٣.	أثر استراتيجية سكامبر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط	م. عماد هاشم محمد حبيب	٣٦٣-٣٩٦
١٤.	الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك	د. مراد كاسب البوات	٣٩٧-٤٣٦
١٥.	Rhythmic analysis of selected Quranic short surahs a phono-pragmatic study	Assist. Prof. Dr. Rafida Mansoor Mahmood	٤٣٧-٤٥٢

تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها

سعد إبراهيم خنجر

أ.د داود عبدالسلام صبري

جامعة بغداد /كلية التربية ابن الرشد للعلوم الإنسانية

تحليل محتوى ،كتب نشاطات العلوم، الفهم العميق

تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها

سعد إبراهيم خنجر
أ.د داود عبدالسلام صبري

الملخص :

استهدف البحث **تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها،**

للإجابة عن الهدف الأول ما مهارات الفهم العميق المتوافرة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الابتدائية للصفوف الثلاث العليا (الرابع والخامس والسادس)

ان كتاب نشاطات العلوم للصف الرابع الابتدائي قد حصل على نسبة (٣٠%) بواقع (٣١٨) مؤشراً من (١٠٥٣) وهوه مجموع المؤشرات الكلي لمهارات الفهم العميق في الكتب الثلاثة ، وكتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي حصل على نسبة (٣٠%) بواقع (٣١٦) من مجموع (١٠٥٣)، وكتاب العلوم للصف السادس الابتدائي حصل على نسبة (٤٠%) بواقع (٤١٩) من مجموع (١٠٥٣) .

اما بالنسبة لتحقيق الهدف الثاني تعرف درجة اكتساب مهارات الفهم العميق لدى عينة البحث بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث الصف السادس الابتدائي البالغ عددهم (٦٠٠) تلميذ و تلميذة وجد متوسط درجات العينة (١٩,٨٨) وبانحراف معياري بلغ (٥،١٧) وعند الاختبار التائي لعينة واحدة وجد ان الفرق دال احصائياً لمصلحة متوسط التلامذة ، لانه القيمة التائية المحسوبة كانت (٨.٩٠٧) وهي اعلى من الجدولية البالغة (٠.٩٦٩) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٩٩)، وبما ان متوسط عينة البحث

اعلى من المتوسط الفرضي للاختبار، فان الفرق دال لمصلحة تلامذة الصف السادس الابتدائي عينة البحث.

وبناء على هذه النتائج قدم الباحث عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المناسبة .

Abstract :

The research aimed to analyze the content of science activity books for the primary stage in the light of deep understanding skills and the extent to which students acquired them.

The science activities book for the fourth grade of primary school has obtained a rate of (30%) with a score of (318) indicators out of (1053), which is the sum of the total indicators of deep understanding skills in the three books, and the science book for the fifth grade of primary school has obtained a rate of (30%) with a score of (316).) out of a total of (1053), and the science book for the sixth grade of primary school got (40%) with a rate of (419) out of a total of (1053).

As for the achievement of the second objective, the degree of acquisition of deep understanding skills among the research sample is known after the application of the test on the research sample of the sixth grade of primary school, whose number is (600) male and female students. The t-value for one sample was found to be statistically significant in favor of the average of the students, because the calculated t-value was (8.907), which is higher than the tabular value of (0.969) at the level of (0.05) and the degree of freedom (599), and since the mean of the research sample is higher than the hypothetical mean of the test, The difference is D in favor of the sixth grade students, the research sample.

مشكلة البحث :

تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الاتية

١- مامهارات الفهم العميق المتوافرة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة العليا (الرابع والخامس والسادس)

يتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الاتية :

١-ما الأنشطة المتضمنة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات الفهم العميق

٢-ما الأنشطة المتضمنة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم العميق

٣- ما الأنشطة المتضمنة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر كتاب العلوم للصف

السادس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم العميق

أهمية البحث :

يمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط التالية :

١- تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية في اكسابهم الخبرة من خلال التفاعل المباشر بالظواهر الطبيعية لارتباطها بواقعهم

٢- ان تحليل المحتوى يعد الركيزة الأساسية التي يضع عليها المعلم بناء المخرجات التعليمية للازمة، الأهمية كتب نشاطات العلوم

٣- تحقق مادة كتب نشاطات العلوم التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال ربط حاجات

٤- الفهم العميق يجعل المتعلم مبدعاً ومحللاً في مواجهة المشكلات الدراسية والحياتية

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف (تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها)

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١- طلاب الصف (الرابع ، الخامس ، السادس) الابتدائي/ التابعة للمديرية التربية الكرخ الأولى / (٢٠٢٢-٢٠٢٣)الدراسة الصباحية .

٢- المادة الدراسية كتب نشاطات العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي) المقرر من وزارة التربية الطبعة الثانية عشر لعام ٢٠١٩

تحديد المصطلحات :

- تحليل المتحوى يعرف عدس (١٩٩١) تحليل محتوى بانه أسلوب وصفي كمي منضم ، ودقيق موضوعي لمادة ما (عدس ١٩٩١ ،٤)

ويعرف تحليل المحتوى إجرائيا بانه : أسلوب من أساليب البحث العلمي المستند إلى منهج البحث الوصفي ، والذي اتبعه الباحث لتحليل كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق الفكرة معتمدا في ذلك على وحدة الفكرة الصريحة والضمنية كوحدة للتحليل والتكرارات الواردة كوحدة للتعداد، لمعرفة مدى توافر مهارات الفهم العميق في محتوى كتب نشاطات العلوم من أجل الوصول الى اهداف البحث.

- كتاب التعليمي : مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية ، ويتدرج في عرضه لتلك الوحدات المعرفية (مصلحات , مفاهيم ، مهارات ، قوانين ، حقائق ، نظريات ، ومبادئ واحكام عامة) وفقاً للاعمار الزمنية للمتعلمين حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل (جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً) بما يحقق تكيفهم مع ذاتهم ومجتمعهم (سعادة وعبدالله ، ٢٠١٤ :٢٧٦)

٣- المنهج المستخدم : يقوم على اساس دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و اعطائها وصفا دقيقا و التعبير عنها بصورة كمية وكيفية (العساف،٢٣٥،٢٠٠٦)

٤- كتاب النشاط المصاحب : هوه كتاب مصاحب لمقرر كتاب العلوم للمرحلة الابتدائية يتضمن مجموعة من نشاطات التعلم لكل درس من الدروس تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم وتفيد في معرفة مدى تمكن التلاميذ من الأهداف المرجوه من المقرر(محمد، واخرون ،٢٠١٩)

٥- الفهم العميق :

ويعرفه سمعان (٢٠٠٦) هو ذلك النوع من الفهم الذي يجعل الطلاب قادرين على ممارسة مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار المناسب وإعطاء تفسيرات ملائمة وطرح تساؤلات جوهرية متعددة المستويات وفي هذا السياق، (سمعان ٢٠٠٦،:٥٩٥-٦٣٣).

الفصل الثاني

خلفية نضرية

يتناول الباحث في هذا الفصل تحليل المحتوى و كتب نشاطات العلوم ومهارات العميق

اولاً /تحليل المحتوى :

إنّ "تحليل المحتوى" يعد نوعاً من القراءة الأخرى، المختلفة عن القراءة التقليدية، غايتها الكشف عن النص المكتوب، بل تتخطاه نحو اللغة الشفاهية والصورة والحلم والموسيقى والمواقف والأصوات، الإشارات والإيماءات والحركات . وعلى هذا يكون السعي نحو التحليل بلوغاً إلى المعنى استناداً إلى إحصاء مفردات بعينها داخل النص(حسين ، ١٩٨٣ ،٤٥)

أهمية تحليل المحتوى :

لقد بلغت أهمية تحليل المحتوى درجة كبيرة، فقد تعدّت الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتب المدرسية، وحل بعض المشكلات المختلفة، والمساعدة في اتخاذ القرار إلى مجالات أوسع وأشمل.

واستعمل البحث هذا التصنيف لتحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق, بصفته أداة البحث, لاستيفاء عناصر التحليل, وكذلك حساب التكرارات للمؤشرات الفرعية للتفكير العميق, وتوزيعها على المهارات الرئيسة, لتحقيق الموضوعية والدقة على درجة عالية.

وفي مجال التربية والتعليم تتحدد أهمية تحليل المحتوى بما يلي :

١- مجال البحث العلمي، حيث إنّه أسلوب بحثي يكشف متغيرات الدراسة والتعرف إلى خصائصها.

٢- مجال المناهج، من خلال اختيار نتائج التعلّم، وتحديد عناصر المحتوى .

٣- مجال التعليم، من خلال تحديد طرق التعليم والتعلّم، وتقويمها .

حيث تتمثل الأهداف تحليل المحتوى بما يلي :

- ١- تحديد العلاقة بين نوع الصياغة للمحتوى ودرجة الوضوح أو الشرح للمادة
- ٢- إجراء مقارنة بين ميول واهتمامات الطلبة ونوع محتوى الكتاب المدرسي أو المادة التعليمية.
- ٣- تحديد مدى كفاية الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات

خطوات تحليل المحتوى :

١- التحديد الدقيق لمجال التحليل.

٢- تحديد هدف التحليل .

٣- تحديد وحدات وفئات التحليل وفقاً لطبيعة المضمون وأهداف تحليله .

٤- بناء استمارة التحليل وهي الاستمارة التي صممها الباحث .

٥- اجراء عملية تحليل للمحتوى بدء بقراءة الكتب المراد تحليلها قراءة شاملة .

٦- جدولة النتائج وتبويبها وحساب صدق وثبات التحليل معالجة البيانات احصائياً .

٧- القيام بتفسير النتائج التي تم التوصل اليها بعد عملية التحليل ويتم علـــى ضـــوئها اتخاذ القرارات المناسبة .(العساف، ٢٠٠٦:٢٤٠

الفهم العميق :

فالفهم يعني ان يكون الطالب قادرا على إعطاء المعنى للموقف الذي يواجهه ، ويستدل عليه من خلال مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها الطالب ،وتفوق مستوى التذكر لديه ، كان يترجم ،او يفسر ،او يتنبأ ، او يشرح ، أو يعطي أمثلة او يتخذ قرار، او يستنتج ، او يعبر عن شيء ما . (اللقاني والجمل ، ٢٠٠٣، ٢١٨)

ويتضمن الفهم العميق أبعادا معرفية وعقلية كالشرح والتفسير، وأبعادا وجدانية كمعرفة الذات، الأمر الذي يوضح أن الفهم لا يقتصر على التحصيل فقط، بل يمتد ليشمل جوانب أخرى من شخصية المتعلم تؤثر في أدائه و ممارساته اليومية. (احمد ، ٢٠١٣ ، ٢٠)

سمات الفهم العميق :

- التفاعل مع الآخرين بخصوص محتوى المادة.١
- الربط بين المعارف والأفكار الجديدة والخبرات السابقة.٢
- إدارة مناقشات يقوم فيها المتعلم يفرض الفروض والتنبؤ، واتخاذ القرارات.٣
- استخدام التساؤلات العميقة أثناء التعلم.٤

(borch,2001:٩٧)

مهارات الفهم العميق :

مجموعة من العمليات الذهنية التي يوظفها الطلبة لفهم المحتوى تجعلهم قادرين على ممارسة مهارات التفكير التوليدي،وأشارت العديد من الدراسات منها دراسة (، العتيبي،٢٠١٦ ، ٢٠٢٠ ٢٠١٦، معمر٢٠١٩، ،المرواني ،٢٠٢٠،مزعل ,ramez٠,chin&brown,200(٢٠٢١،

ان الفهم العميق لا يحدث تلقائياً بل يحتاج الى تكوين عادات عقلية لدى المتعلم تنمي قدراته على التفسير والتأمل وإحداث المعالجات العميقة المتمثلة في عمليات فهم المعاني وتحديد المبادئ والأفكار ، يمكن تقسيم مهارات الفهم العميق الى اربع مجالات رئيسية (الطلاقة ، التفسير ، التنبؤ ، واتخاذ القرار) وفيما يأتي استعراضا لهذه المهارات :

اولاً الطلاقة : – وتعني الأفكار المتعددة التي يمكن ان يأتي الطالب بها ، فهي تذكر للخبرات والمعلومات او مفاهيم المتعلمة سابقاً .

(jazeah,other,2021;1529-1539)

ثانياً التفسير : القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا (الزهراني ، ٢٠٢٢:٣٤٩)

ثالثاً التنبؤ : هو احدى عمليات العقل التي تتضمن مقدرة الطالب على استخدام المعلومات السابقة لتوقع حدوث مشكلة او ظاهرة في المستقبل(زيتون ، ٢٠١٠ : ١٣٥)

رابعاً : اتخاذ القرار : هو عبارة عن اختيار من بين بدائل معينة قد يكون هذا الاختيار دائماً بين الخطأ والصواب او بين الأبيض والأسود واذا لزم الترجيح وتغليب الصواب والأفضل او الأقل ضرراً، وعملية اتخاذ القرار عملية مهمة وصعبة وتمر بمراحل متعددة لحل المشكلة للحصول على المعلومات وتوليد الأفكار وتقويم الخسائر والمكاسب واختيار انسب البدائل (سويد ، ٢٠٠٣ : ٢١٤

دراسات سابقة :

دراسة توما (٢٠٢٢) :-

هدف البحث الى تحديد ابعاد الفهم العميق اللازم توافرها في محتوى مناهج العلوم للصف السادس الأساسي ، والوقوف على درجة توافراها في هذا المحتوى ، وقد اشتملت عينة البحث على كتب العلوم المقرر من قبل وزارة التربية السورية على تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي ، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة ابعاد الفهم العميق المحكمة ، والتي تكونت من (٢٦) مؤشر موزع على خمسة ابعاد رئيسية ، وقد تم تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى . وتوصلت الدراسة الى ان محتوى كتاب العلوم قد راعى بدجة مقبولة ابعاد الفهم العميق ، اذ جاء في المرتبة الأولى بعد التوضيح بنسبة مئوية بلغت (٥٠.١١%) ، يليه في المرتبة الثانية بعد التطبيق بنسبة مئوية قدرها (٢٣.٣٤%) بينما جاء في المرتبة الثالثة بعد التفسير بنسبة مئوية بلغت (١٨.٣٠%) ، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد اتخاذ القرار بنسبة مئوية قدرها (٧.٠٩%) اما في المرتبة الخامسة جاء بعد التقييم الذاتي للمعرفة بنسبة مئوية بلغت (١.١٤%) .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

يتناول البحث في هذا الفصل وصفاً عاماً لمنهج البحث، ومجتمعه وعينته، والاجراءات المهمة، واهم الوسائل الاحصائية التي استعملت في هذه الدراسة.

أولاً – منهجية البحث:

ان اختيارِ منهج البحث يعد اولى خطوات مراحل البحث, ولتحقيق اهداف البحث أتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي, لتحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها, لكونه يعد المنهج الملائم في تحقيق اهداف البحث الذي يعني به "وصف ما هو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة وعملياتها والظروف السائدة", (الجبوري, ٢٠١٢ : ١٧٨).

ثانيا– مجتمع البحث وعينته:

أ– مجتمع كتب النشاط:

يتكون مجتمع البحث من جميع الانشطة الموجودة في كتب نشاط العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائية

ب– مجتمع عينة البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من عدد تلامذة الصف السادس الابتدائي فيها (٢٣٣٤٤) تلميذا وتلميذة، بواقع (١٢٠٢١) تلميذا، و(١١٣٢٣) تلميذة بحسب الاحصائية من شعبة التخطيط في المديرية اعلاه. وهم موزعون على مدارسها البالغة (٣٠٤) مدرسة، الموزعة على اربعة اقضية او قطاعات رئيسة وتم اختيار (٤) مدارس من الكرخ المركز، و (١٠) مدارس من الكرخ المنصور، و(٦) مدارس من ابي غريب المركز، و (١٠) مدارس من ابي غريب النصر والسلام. ليكون عدد المدارس (٣٠) مدرسة مناصفة في كل عدد منها بين مدارس البنين والبنات. ومن ثم اختار من كل مدرسة (٢٠) تلميذا او تلميذة من الصف السادس الابتدائي بالطريقة العشوائية لانهم درسو الكتب الثلاث

ثالثا: اداتا البحث:

الاداة الاولى: استمارة تحليل محتوى كتب النشاط:

اولا: استمارة التحليل:

إنّ تصميم الاداة يعد من الاجراءات المهمة في عمليةَ تحليل المحتوى، لأنها تمكن الباحث من اتباع أسلوب موحد في عملية التحليل، واختزال الوقت والجهد, وكذلك تمكن الباحث من تكميم البيانات, وتكون عملية التحليل من غيرها عملية ارتجالية، وتتأثر ايضاً بذاتية المحلل, وكذلك تغفل عن الكثير من العناصر (عطية, ٢٠١٠، ص١٥٣), وبما ان الدراسة الحالية تهدف الى تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق ومدى اكتساب التلامذة لها, يرى البحث الحالي ان الاستبانة تعد هي الاداة الاولى الرئيسة لتحقيق هدف البحث واعداد بطاقة التحليل, لذلك اعد الباحث استبانة تضمنت مهارات التفكير العميق ، عرضها على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص بصورتها الاولية, وبعد تلقي اجاباتهم تم بناء الاداة لتحليل المحتوى المستهدف في ضوئها, واخذ الباحث في الحسبان اقتراحاتهم, وملاحظاتهم القيمة, وفي ضوء مما سبق صنف الباحث المهارات الى اربع مهارات رئيسة: الطلاقة، والتفسير، والتنبؤ، واتخاذ القرار، واشتملت المهارات على (٢٤) مؤشرا يدل عليها, بواقع ستة مؤشرات لمهارة الطلاقة، وسبعة مؤشرات لمهارة التفسير، وستة مؤشرات لمهارة التنبؤ، وخمسة مؤشرات لمهارة اتخاذ القرار.

مهارات الفهم العميق الرئيسة ومؤشراتها

صدق الأداة:

استعمل الباحث صدق الذي يعتمد على الفحص المبدئي لمحتوى الاداة، إذ عرض الاداة في صورتها الاولية على مجموعة من الخبراء المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة, في المناهج وطرائق التدريس ،للتأكد من مدى صلاحيتها, وكذلك

لإبداء آرائهم وملحوظاتهم القيمة واجراء التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم فيما يخص فقرات الاداة من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية والتأكد من صدق ووضوح مهاراتها الرئيسة ومؤشراتها, وكذلك لمعرفة مدى ملاءمتها لتحليل محتوى كتب النشاط المستهدفة, وقد بلغت نسبة الاتفاق عليها اكثر من (٨٠%) وهي نسبة جيدة ومقبولة,(عبد الرحمن ، ١٩٩٨،١٠٠) وهذا يدل على ملاءمة الاداة للهدف الذي وضعت لاجله

ثالثا: خطوات تحليل محتوى كتب النشاط:

أ- اجراءات التحليل:

اتبع الباحث الاجراءات الاتية قبل البدء بعملية التحليل:

١- تحديد الهدف من التحليل:

تم تحديد الهدف من التحليل وهو تحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم العميق.

٢- تحديد عينةِ التحليل:

تم تحديد عينة التحليل وهي محتوى كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية (للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي), وتم الاعتماد على مجموعة من الاسس لتحديد المادة التي شملها التحليل وهي تقريبا مجتمع البحث كله ، وهي:

- تم استبعاد كل من المقدمة والفهرست من كتب نشاطات العلوم للمرحلة الابتدائية.

- تم شمول عينة التحليل لمحتوى الكتب كلها ومن ضمنها الاختبارات التي تتبع الانشطة في كل درس من دروس مادة العلوم في الصفوف الثلاثة.

تحديد وحدة التحليل :

تم إستعمال وحدة الفكر ة في التحليل ، بمعنى أن كل ما يقع بين نقطه ونقطـــه او بين فارزة ونقطه أو بين بداية سطر و فارزه فهي تعتبر فكرة صالحة للتحليل،

وتعد الصور والرسوم والاشكال و المخططات والجداول والانشطة التعليميـــة المتضمنة ً في المحتوى جزء من عملية التحليل ، حيث انها تناسب الهدف من التحليل والتي تعبر غالباً عن احدى مهارات الفهم العميق ، وقد احتوى كل نشاط على مهارة او اكثر من مهارات تنمية الفهم العميق .

تحديد وحدة التعداد :- وهي الأكثر استخداماً في بحوث تحليل المحتوى ،حيث استخدم الباحث التكرارات وحدةً للتعداد وتمثل عدد مرات التكرار التي تم في الموضوع الـــذي يتم تحليل ، حيث اعطى وزناً لكل وحدة

ب – خطوات التحليل :

اتبع الباحث الخطوات الاتية لتحليل محتوى كتاب النشاط وعلى ما ياتي:

١- قراءة محتوى كتب نشاطات العلوم قراءة تحليلية ووافية, ودقيقة لتكـــوين صـــورة واضحة عن كل موضوع في النشاطات والاختبارات, وكذلك لتعرف الافكار التـــي تتضمنها بصورة عامة.

٢- قراءة الموضوع قراءة ثانية ومتأنية وواعية لتحديد انتماء الفكرة لأي معيار مـــن المعايير او المؤشرات التي وضعها الباحث, ثم البدء بتحليل كل نشـــاط واختبـــار، والقيام بتحديد العبارات التي تحوي فكرة مهارات التفكير العميق.

٣- تفريغ نتائج التحليل في جداول وإعطاء تكرار واحد لكل فقرة ولكل كتاب وحسب الفصول الدراسية ثم تحويلها الى نسب مئوية لمعالجتها احصائياً وتفسيرها لاحقاً

رابعا: ثبات التحليل:

يعدُ الثباتَ من الوسائل المهمة, والتي ينبغي ان تتوافر في اداة القيـــاس والاداة الثابتة, هي الاداة التي تعطي النتائج نفسها اذا ما تكرر تطبيقها على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها (الجادري ويعقوب, ٢٠٠٩، :١٦١), وان الثبات في تحليل المحتـــوى يتأثر بأمور عدة منها: أداة البحث ووضوحها, ومهارة المحلل وخبرته فـــي التحليـــل, وكذلك طبيعة المادة المحللة, ووضوح البيانات التي يراد تحليلها (العـــزاوي, ٢٠٠٨، ص١١٨), إذ تم حساب الثبات بطريقتين شائعتين: (الثبات عبر الزمن)، اذ اعاد الباحث التحليل بعد مدة من الزمنِ مقدارها اسبوعين بين المرة الاولى, والمرة الثانية، بعـــد ان تم اختيار عينة عشوائية من الكتب من مجموع المادة المستهدفة, والثبات الاخر (عبـــر الاتفاق مع محلل اخر) وقد استخرج الباحث ايضا هذا النوع من الثبات بعد ان تاكد من امكانية المحلل الاخر الذي اتبع الاجراءات التي اتبعها الباحث نفسه في عملية التحليل.

وتم حساب معامل الثبات للنوعين باستخدام معادلة كوبر المشـــار اليهـــا فـــي (الهاشمي ومحسن , ٢٠٠٩, :٢٠٤), فقد ظهرت نسبة الاتفاق بين التحليلين عبر الزمن للباحث (٩١%) وهي معاملة ثبات جيد في العلوم التربوية والاجتماعيـــة ، (احمـــد ، ١٤٧،٢٠٢٠), اذ انها تعدّ ملائمة جدا لأغراض التحليل في هذه الدراسة، وعند حساب الثبات مع المحلل الاخر بالطريقة نفسها بلغ (٨٩%) وهو ايضا يعد جيدا.

الاداة الثانية: اختبار اكتساب مهارات الفهم العميق:

الاختبار أداة منظمة ترمي إلى قياس العديد من المتغيرات المرغوب فيها فـــي سلوك المتعلمين (ابو علام، ١٩٨٧، :١٣٦). وللاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة لأنّها الوسيلة الأكثر استعمالا في تقويم تحصيل المتعلمين واكتسابهم، إذ تعد الأداة التي تبين مدى تحقّق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية

(abbas,other,(2022);364-385)

لذا توجب على الباحث قياس اكتساب المتعلمين من عينة البحث من خلال اختبار لمهارات الفهم العميق بعد الانتهاء من تحديد مؤشرات الفهم العميق ومهاراته الرئيسة بعد تحليل كتب النشاط الثلاثة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، وينبغي ان يتصف الاختبار بالموضوعية والشمول والصدق والثبات في ضوء محتوى المؤشرات المحددة في عملية التحليل. ولعدم توافر اختبار جاهز يتصف بالصدق والثبات، ويغطي المؤشرات، أعد الباحث اختباراً في اكتساب مهارات الفهم العميق على وفق الإجراءات الآتية:

أ- تحديد المهارات الرئيسة ومؤشراتها :

بعد تحليل كتب النشاط الثلاثة توصل الباحث الى وجود (٢٤) مؤشرا لابد من توافرها في كتب النشاط على وفق مهارات الفهم العميق،). وبما ان عدد المؤشرات (٢٤) مؤشرا فقد حدد الباحث عدد الفقرات بـ (٢٤) فقرة اختبارية، كل فقرة منها تقيس مؤشرا واحدا.

ب- صياغة فقرات الاختبار :

اعتمد الباحث على الفقرات الاسئلة الموضوعية والمقالية، مستشيرا بذلك عدد من الخبراء الذين نصحوا باعداد اختبار يناغم الاختبارات الوزارية العامة للصف السادس الابتدائي، وقد اختار الباحث الفقرات الموضوعية لأنها تتصف بالشمول والموضوعية في التصميم والاقتصاد بالجهد، وتتسم بجودة عالية من الصدق والثبات (سمارة وآخرون، ١٩٨٩، :٦٥)، فضلاً عن أنَّها من أكثر أنواع الاختبارات تقويماً لأهداف المادة في يسر وسهولة على الرغم من الجهد الكبير الذي يُبذل في اعدادها، وأنها تخرج من ذاتية المصحح ولا تتأثر به عند وضع الدرجة واختار الفقرات المقالية، لانها يمكن ان تبين لنا امكانية الطالب التحليلية والتركيبة وقدرته على تقويم الظواهر (سعد، ١٩٩٠، :٣٤١).

واعد الباحث (٢٤) فقرة على وفق عدد المؤشرات، وتوزعت بين ثلاثة اسئلة اختبارية متنوعة وعلى النحو الاتي:

- السؤال الاول : تكون من ١٠ فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة ثلاثة بدائل، واحد منها صحيح. والدرجة الكلية له (١٠) درجات.
- السؤال الثاني: تكون من ٨ فقرات من نوع التكميل، بعضها يتكون من فراغ طويل لتعريف او تعليل على التلميذ اكماله، وبعضها الاخر من فراغين بكلمة او كلمتين، والبعض الاخر من ثلاثة فراغات لكل منها كلمة واحدة كلمتين. وبلغ عدد الفراغات (١٤) فراغا ، والدرجة الكلية للسؤال هي (١٤) درجة.
- السؤال الثالث: تكون من (٦) فقرات من النوع المقالي القصير، تتطلب من التلميذ الاجابة عنها بفقرة تتكون منسطر او اكثر. ولكل فقرة منه درجتين، والدرجة الكلية للسؤال هي (١٢) درجة.

ج- صدق الاختبار :

وللتأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث سلامتها وشمولها للمؤشرات المطلوبة، تم عرض الاختبار مع المؤشرات التي تقيسها على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية (٤)، واعتمد على نسبة اتفاق (٨٠%) في صحة الفقرات وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت بعض التعديلات التي أشاروا إليها، وحصلت جميع الفقرات على موافقة الخبراء

(arnout,other(2020:23-32)

د- صياغة تعليمات الاختبار :

وضع الباحث تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار بنحوٍ واضحٍ على ورقة مستقلة بالاختبار تضمنت الوقت المحدد للإجابة، وطريقة تسجيل الإجابة، وتضمنت كذلك الدرجات المخصصة للاختبار وتعليمات أخرى.

هـ- التطبيق الاستطلاعي:

للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار والوقت الملائم الذي يستغرقه، وتحديد الفقرات غير الواضحة لغرض إعادة صياغتها، طبق الباحث على عينة من مجتمع البحث تألفت من (٢٠) تلميذا، فاتضح ان الوقت الملائم هو (٤٢) دقيقة من طريق حساب متوسط الوقت[١]، وان الفقرات واضحة وليس فيها اي غموض.

و- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

وطبق الباحث الاختبار على عينة من مجتمع البحث بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع (٥٠) تلميذا، و (٥٠) تلميذة، وبعد تصحيح الباحث إجابات التلامذة رتب الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واختار منها أعلى (٢٧ %) وأدنى (٢٧%) بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد صعوبة الفقرة، وذلك لأنها تقدم مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ ، :٧٤).

وقد بلغ عدد التلامذة في كلتا المجموعتين العليا والدنيا (٥٤)، في كل مجموعة (٢٧) تلميذ وتلميذة، وقد حسب الباحث مستوى الصعوبة وقوة التمييز وفعالية البدائل للسؤال الاول لكل فقرة على النحو الآتي:

[١] - متوسط زمن الاختبار = زمن اول تلميذ + زمن ثاني تلميذ + ... + زمن اخر تلميذ

١- مستوى صعوبة الفقرات :

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة معامل الصعوبة والسهولة الخاصة بالفقرات الموضوعية، وكذلك المعادلة الخاصة بالفقرات المقالية، وجد الباحث أنها تراوحت ما بين (٠.٣٤- ٠.٦٤) ويستدل من ذلك أنَّ فقرات الاختبار جميعها مقبولة وصالحة للتطبيق ومعامل صعوبتها ملائم، ويرى بلوم ان الاختبارات تعد جيدة إذا كانت فقراتها تتباين في مستوى صعوبتها ما بين (٠.٢٠- ٠.٨٠).

(Bloom , 1971 , p. 60)

٢- قوة تمييز الفقرة :

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أنها كانت تتراوح ما بين (٠.٣٢- ٠.٥٢)، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها ذات تميز مقبول. (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥، ص٩٠)

٣- فاعلية البدائل الخاطئة :

يكون البديل الخاطئ فاعلاً عندما يجذب إليه عدداً من تلامذة المجموعة الدنيا أكثر من عدد تلامذة المجموعة العليا (البغدادي، ١٩٩٨، :١٢٩).

وقد أتضح أنّ جميع بدائل الاختبار في السؤال الاول قد حققت هذا الغرض

٤- ثبات الاختبار :

وقد حسب الباحث ثبات الاختبار من طريق درجات العينة نفسها في التحليل الاحصائي، فوجد ان ثبات الاختبار هو (٠.٨٣)، ويُعد معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة .

٥- الصيغة النهائية لاختبار مهارات الفهم العميق:

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالاختبار وفقراته، أصبح الاختبار بصيغته النهائية مؤلفاً من (٢٤) فقرة على وفق عدد مؤشرات التحليل.

- السؤال الاول : تكون من ١٠ فقرات من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة ثلاثة بدائل، واحد منها صحيح. والدرجة الكلية له (١٠) درجات.
- السؤال الثاني: تكون من ٨ فقرات من نوع التكميل، بعضها يتكون من فراغ طويل لتعريف او تعليل على التلميذ اكماله، وبعضها الاخر من فراغين بكلمة او كلمتين، والبعض الاخر من ثلاثة فراغات لكل منها كلمة واحدة كلمتين. وبلغ عدد الفراغات (١٢) فراغا ، والدرجة الكلية للسؤال هي (١٢) درجة.
- السؤال الثالث: تكون من (٦) فقرات من النوع المقالي القصير، تتطلب من التلميذ الاجابة عنها بفقرة تتكون منسطر او اكثر. ولكل فقرة منه درجتين، والدرجة الكلية للسؤال هي (١٢) درجة.

وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (٣٦) درجة

سابعاً : تطبيق الاختبار:

طبق الباحث اختبار مهارات الفهم العميق على عينة البحث المختارة من التلامذة، والبالغ عددها (٦٠٠) تلميذ وتلميذة.

ووضع الباحث إجابة أنموذجية لفقرات الاختبار ، اعتمد عليها في تصحيح إجابات التلامذة عينة البحث، وبحسب تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار.

ثامناً : الوسائل الإحصائية :

اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الاتية لمناسبتها في معالجة البيانات واستخراج النتائج:

١- التكرار كوحدة للعد, والنسبة المئوية كونها وسيلة للحساب ايضا.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times ١٠٠$$

٢- معادل كوبر لايجاد معامل الثبات:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاف + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

(عيال و خالد ،٢٠١٩، ٢٩٤)

واستعمل الباحث في تحليل نتائج البحث واجراءاته الحقيبة الاحصائية الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

اولاً :- عرض النتائج البحث وتفسيرها

سيعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل اليها بعد اعداد الاداتين وتطبيقهما، وسيكون العرض على وفق هدفي البحث:

الهدف الاول: ما مهارات الفهم العميق المتوافرة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة العليا (الرابع والخامس والسادس).

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى كتب نشاطات العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ، وحساب التكرارت والنسب المئوية وترتيب ابعاد الفهم العميق حسب درجة تكرارها وفي ما يلي عرض لنتائج التحليل .

اولاً : نتائج تحليل ابعاد الفهم العميق الرئيسية في محتوى كتب نشاطات العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي :

يتبين ترتيب مهارات الفهم العميق من حيث درجة توافرها في كتب نشاطات العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ، حيث جاء في المرتبة الأولى مهارة التفسير بتكرار قدره (٤١٧) بنسبة مئوية قدرها (٣٩،٨٦) ، يلي في المرتبة الثانية مهارة الطلاقة بتكرار قدره (٢٥٢) بنسبة مئوية قدرها (٢٤،٠٩) ، بينما جاءت في المرتبة الثالثة مهارة اتخاذ القرار بتكرار قدره (٢٣٩) ، وبنسبة مئوية بلغت (٢٢،٨٤) ، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة التنبؤ بتكرار قدره (١٣٨) وبنسبة مئوية قدرها (١٣،١٩).

تشير النتائج السابقة الى ان محتوى الكتاب نشاطات العلوم المقرر على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي قد راعا بدرجة مقبولة مهارات الفهم العميق مما يعكس ادراك القائمين على تأليف كتب نشاطات العلوم لأهمية هذه المهارات وضرورتها بالنسبة للتلامذة ليتمكنوا من تحقيق معرفة شاملة ومتكاملة عن موضوعات المقررات المتنوعة ، كما ان هذه النتائج تؤكد إغفال المؤلفين لبعض مهارات الفهم العميق تماماً ، وإعطاء أهمية اكبر لمهارات محددة ، كما لها نسب مرتفعة جداً ، مما كان له الأثر في ارتفاع نسبة توافر مهارات الفهم العميق بشكل عام .

وتشير نتائج تحليل مؤشرات وتكرارات مهارات الفهم العميق في محتوى كتب نشاطات العلوم للصف الرابع، الخامس، السادس الابتدائي الى ما يلي كما في ثبت :-

١- ان كتاب الصف الرابع الابتدائي قد تضمن (٦١) مؤشرا لمهارة الطلاقة، و(١٢٥) مؤشرا لمهارة التفسير، و(٤٤) لمهارة التنبؤ، و (٨٨) مؤشرا لمهارة اتخاذ القرار. بما مجموعه (٣١٨) مؤشرا من (١٠٥٣) وهو مجموع المؤشرات الكلي لمهارات الفهم العميق في الكتب الثلاثة وبذلك بلغت نسبته (٣٠%). وان مهارة التفسير جاءت بالمرتبة الاولى، ثم مهارة اتخاذ القرار بالمرتبة الثانية، وجاءت مهارة الطلاقة بالمرتبة الثالثة، واخيرا مهارة التنبؤ في المرتبة الرابعة.

٢- ان كتاب الصف الخامس الابتدائي قد تضمن (٦٢) مؤشرا لمهارة الطلاقة، و(١٢٦) مؤشرا لمهارة التفسير، و(٤٦) لمهارة التنبؤ، و (٨٢) مؤشرا لمهارة اتخاذ القرار. بما مجموعه (٣١٦) مؤشرا من (١٠٥٣) وهو مجموع المؤشرات الكلي لمهارات الفهم العميق في الكتب الثلاثة وبذلك بلغت نسبته (٣٠%). وبذلك يتساوى مع كتاب الصف الرابع الابتدائي اعلاه. ويرى الباحث انها نتيجة طبيعية لان المستويات العقلية في هذين الصفين تتقارب فيما بينها مما يسجل لمؤلفي الكتابين هذا الامر وانهم راعوا مهارات الفهم العميق وتوافرها في الكتابين بنسب متقاربة ومقبولة. وان مهارة التفسير جاءت بالمرتبة الاولى، ثم مهارة اتخاذ القرار بالمرتبة الثانية، وجاءت مهارة الطلاقة بالمرتبة الثالثة، واخيرا مهارة التنبؤ في المرتبة الرابعة. وهي النتيجة ذاتها في الكتاب السابق للصف الرابع الابتدائي.

٣- ان كتاب الصف السادس الابتدائي قد تضمن (١٢٩) مؤشرا لمهارة الطلاقة، و(١٦٦) مؤشرا لمهارة التفسير، و(٤٨) لمهارة التنبؤ، و (٧٦) مؤشرا لمهارة اتخاذ القرار. بما مجموعه (٤١٩) مؤشرا من (١٠٥٣) وهو مجموع

المؤشرات الكلي لمهارات الفهم العميق في الكتب الثلاثة وبذلك بلغت نسبته (٤٠%). وان مهارة التفسير جاءت بالمرتبة الاولى، ثم مهارة الطلاقة بالمرتبة الثانية، وجاءت مهارة اتخاذ القرار بالمرتبة الثالثة، واخيرا مهارة التنبؤ في المرتبة الرابعة. وبذلك يتفوق على كتابي الصف الرابع والخامس الابتدائيين اعلاه. والنتيجة هذه تعطي مؤشرا الى ان مؤلفي الكتاب قد زادوا من مهارات الفهم العميق ومؤشراتها على كتابي الرابع والخامس لان العمر العقلي للتلامذة في تصاعد وانها مرحلة انتقالية من الابتدائية الى المتوسطة مما يتطلب نمو وتزايد وتوافر مهارات الفهم العميق بمستوى اعلى عند التلامذة.

الهدف الثاني: تعرف درجة اكتساب مهارات الفهم العميق لدى عينة البحث:

بعد تطبيق اختبار اكتساب مهارات الفهم العميق على عينة البحث من تلامذة الصف السادس البالغ عددهم (٦٠٠) تلميذ وتلميذة، حسب الباحث متوسط درجات العينة فوجد انه (١٩.٨٨) وبانحراف معياري بلغ (٥.١٧)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وجد ان الفرق دال احصائيا لمصلحة متوسط التلامذة، لان القيمة التائية المحسوبة كانت (٨.٩٠٧) وهي اعلى من الجدولية البالغة (٠.٩٦٩) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٩٩)، وبما ان متوسط عينة البحث اعلى من المتوسط الفرضي للاختبار، فان الفرق دال لمصلحة تلامذة الصف السادس الابتدائي عينة البحث.

جدول (١٢)

نتائج الاختبار التائي لنتائج اختبار اكتساب مهارات الفهم العميق

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٦٠٠	١٩.٨٨	١٨	٥.١٧	٥٩٩	٨.٩٠٧	١.٩٦	٠.٠٥

تفسير نتائج البحث :

بما ان النتيجة اعلاه كانت لمصلحة التلامذة عينة البحث فان الباحث يوعز ذلك الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية:

أ- ان كتاب نشاط الصف السادس الابتدائي كان يضم الكثير من مهارات الفهم العميق ومؤشراتها، وان اغلبها قد مرّ على التلميذ في كتابي نشاط الصفين الرابع والخامس مما زاد من فهمه لها وها هي تكرر عليه للمرة الثالثة في كتاب نشاط الصف السادس الابتدائي مما زاد من تعلمه لها وزيادة اكتسابه فيها.

ب-ان المؤشرات التي تدل على مهارات الفهم العميق قد توافرت في اذهان مؤلفي كتب النشاط الثلاثة للصفوف الرابع والخامس والسادس والابتدائية، ولم تغب عنهم مما جعلهم يؤكدون على دراستها في كتب النشاط واغنائها بالأمثلة التوضيحية.

ت-ان اختبارات الكتب الثلاث للنشاط قد توافرت فيها مهارات الفهم العميق ومؤشراتها مما رسخها في اذهان التلاميذ.

ث-ان كتب النشاط الثلاثة قد تم اعدادها وتأليفها على وفق مهارات الفهم ولاسيما الفهم العميق منها .

ثانياً:- الاستنتاجات :

مما سبق من نتائج يمكن للباحث ان يستنتج الاتي:

١- ان مهارات الفهم العميق قد توافرت جميعها بأنواعها الاربعة وبمؤشراتها كافة في كتب النشاط الثلاثة .
٢- ان مهارات الفهم العميق قد توافرت في كتاب النشاط للصف السادس الابتدائي اكثر من كتابي نشاط الصفين الرابع والخامس الابتدائيين.

ثالثاً :- التوصيات

استنادا الى ما سبق من نتائج واستنتاجات يوصي الباحث بالاتي:
١- ضرورة التركيز على مهارات الفهم العميق عند تدريس كتب نشاطات العلـــوم في المرحلة الابتدائية خاصة ان هناك توجهات عالمية لقياس مخرجات التعلم لنهاية المرحلة الابتدائية المتمثلة في الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي مثل اختبارات timss الدولية .
٢- تاكيد مهارات الفهم العميق في كتب النشاط للمراحل الدراسية جميعهـــا لانهـــا تؤدي الى فهم اعمق عند المتعلمين.

رابعاً : المقترحات

يقترح الباحث اجراء دراسات مكملة للبحث الحالي وهي:
١- اجراء دراسة تحليلية لمحتوى كتاب نشاطات العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مهارات الفهم العميق.
٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية اخرى.

المصادر

١- عدس ، عبدالرجمن (١٩٩١) اساسيات البحث التربوي ط٣ عمان دار الفرقان

٢- سعادة ، جودت احمد وعبدالله محمد إبراهيم ، ٢٠١٤ ، المنهج المدرسي المعاصر ، ط٧ ، دار الفكر ، ناشرون وموزعون ، عمان .

٣-العساف ، صالح بن حمد (٢٠٠٦) : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، ط٤ ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

٤-محمد ، محمد كمال (٢٠١٦): مهارات القراءة الفاعلة والفهم العميق وعلاقتها بعادات العقل المنتجة عند طلبة المرحلة المتوسطة ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم ، جامعة بغداد..

٥-سمعان، نادية (٢٠٠٦). أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم وأثناء إعداده، الجمعية المصريةللتربية العلمية، المؤتمر العلمي العاشر، ٥٩٥-٦٣٣

٦-حسين ، سمير محمد (١٩٨٣) ــ تحليل المضمون ، القاهرة

٧- العساف ، صالح بن حمد (٢٠٠٦) : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، ط٤ ، مكتبة العبيكان ، الرياض

٨-للقاني ، احمد ، والجمل ، علي ، المصطلحات (٢٠٠٣) معجم التربوي المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب

٩-أحمد، محمود حافظ (٢٠١٣). أثر استراتيجية تعلم الأقران في تدريس التاريخ على تنمية مفهوم الذات والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية

١٠- الزهراني ، امير سعد محسن(٢٠٢٢) العلاقة بين التفكير النقدي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة ، مجلة الاستاذ ، المجلد ٦١، العدد ٤

١١-- زيتون ، عايش محمود (٢٠١٠) : الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها ، دار الشروق ، عمان .

١٢- سويد ، عبد المعطي ، ٢٠٠٣ ، مهارات التفكير ومواجه الحياة ، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان

١٣- الجبوري ,حسين محمد جواد. *منهجية البحث العلمي ,مدخل لبناء المهارات البحثية* .دار صفاء للنشر والتوزيع .عمان . الاردن، .٢٠١٢.

١٤- الجادري , عدنان ,ويعقوب عبدالله ابو حلو. *الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية*. دار إثراء للنشر والتوزيع ,عمان، ٢٠٠٩

١٥- العزاوي ، رحيم يونس كرو ، *مقدمة في منهج البحث العلمي* ، ط١ ، دار دجلة ، عمان ، ٢٠٠٨م .

١٦- الهاشمي ,عبد الرحمن , ومحسن علي عطية. *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية* ,دار صفاء للنشر والتوزيع .عمان .الاردن ،

١٧- سمارة ، عزيز وآخرون ، *مبادئ القياس والتقويم في التربية* ، ط٢ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩م

١٨- سعد ، نهاد صبيح ، *الطرق العامة في تدريس العلوم الاجتماعية* جامعة البصرة ، كلية التربية ، ١٩٩٠م

١٩- الزوبعي ، عبد الجليل ومحمود احمد الغنام ،(١٩٨١)، منـــاهج البحـــث فـــي التربية ، ج١ مطبعة جامعة بغداد ، العراق

٢٠- البغدادي ، محمد رضا ، *الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق* ، دار القطر العربي ، ١٩٩٨م

٢١- الدليمي ، احسان عليوي ، وعدنان محمود المهـــداوي ، *القيـــاس والتقـــويم* ، جامعة ديالى ، العراق ، ٢٠٠٥م .

٢٢—عيال ، ياسين حميد ، جاسم ، خالد جمال ،٢٠١٩ الخصائص المعيارية لاختبار الاستدلال الاستقرائي لطلبة الجامعة وفق نظرية الاستجابة لفقـــرة الاختبـــار ، مجلة الأستاذ ، المجلد ،٥٨ ، عدد ٤

٢٣- احمد، بيدا محمد ، ٢٠٢٠ ، التفكير الابداعي وعلاقته بالانجاز في الرياضيات ، مجلة الاستاذ، المجلد ٥٩ العدد ١

٢٤- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨): القياس النفسي (النظريـــة والتطبيـــق) ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي

1-Borich D. (2001):- Vital impression: the KPM approach to children educational, available

2-Bloom , B.S , and Other , ers , "*Hand book on formative and summative Evaluation of student learning*" , New York , McGraw Hill , 1971 .

3-Jazeeh, A. S., Mahmood, M. A., Jasim, K. J., & Shamkali, N. B. (2021). Arabic Language Department Students' Cognitive Structure Under Corona Virus (COVID-19) Pandemic. Psychology and Education Journal, 58(3), 1529-1539

4-Arnout, Boshra A. ; Jasim, Khalid J. & Al-Dabbagh, Zeyad S. (2020). The Problems of Applying Psychological, Educational and Political Measurement Instruments in light of the Prevalence of the Coronavirus. Dialogo 6 (2):23-32

5-Ramez,fahmi mohamed , (2017)he effectiveness of the use of children's stories for the development of creative thinking Kindergarten model,223(2),531

6-Abbas. F. A &. Muhammad. A, & Khalid,J.Jasim. (2022). The Use of Psychometric Scale Theory in Formulating Gilliam Scale GARS-3 for Diagnosing Autism Spectrum Disorder. ALUSTATH JOURNAL FOR HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, 61(4), 364–385.

القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

رشا ياس خضر

أ.د. أنعام موسى لفته الهنداوي

جامعة بغداد/ كلية الآداب

قسم علم النفس

القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

رشا ياس خضر

أ.د. أنعام موسى لفته الهنداوي

المستخلص

يهدف البحث الحالي على التركيز على الكشف عن القيادة السامة لدى المدراء كما يراها العاملون في القطاع الحكومي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور- إناث) حيث تكونت عينة البحث الحالي من (٤٠٠) موظف وموظفة وموظفة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية للاختيارالمتساوي من وزارات محافظة بغداد، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الإرتباطي البسيط، للتعرف على القيادة السامة وأعتمدتا نظرية القيادة السامة لشمديت لبناء مقياس القيادة السامة، إذ بلغ عدد فقرات مقياس القيادة السامة (٣٠) فقرة بصيغتها النهائية، ثم تم تحليل البيانات بأتباع الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد أشارت النتائج الى ان لدى عينة البحث مستوى من القيادة السامة ودال احصائياً، وهناك فروق دالة احصائياً في القيادة السامة بين العاملين الذكور والإناث ولصالح الذكور الذين سجلوا درجة اعلى في القيادة السامة، وفي نهاية البحث قدمت الباحثتان بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: القيادة السامة، العاملين في القطاع الحكومي

Toxic Leadership among Government Sector Workers

Rasha Yas Khader , College of Arts, University of Baghdad.
Rashayas1983@gmail.com

Prof. Dr. Anam Musa Lafteh al-Hindawi

Abstract

The current research aims to focus on detecting toxic leadership among managers as perceived by government sector workers

according to gender variables (Male-female). The current research sample consisted of 400 staff members (males and females) selected in the random manner of equal selection from the ministries of Baghdad governorate. To achieve the research objectives, the two researchers used the simple correlative descriptive approach to identify toxic leadership and adopted the Toxic Leadership Theory of Schmidt to build a toxic leadership scale (30) items in its final form, then data analyzed by following the social Statistical Package for Social Sciences (SPSS), the results indicated that the research sample had a level of toxic leadership, and there were statistically significant differences in toxic leadership between male and female workers and for males who scored higher in toxic leadership, and at the end of the research the two researchers made some recommendations and suggestions.

Keywords: Toxic Leadership, Government Sector Workers

أولاً. مشكلة البحث:

عندما نفكر في الأنواع المختلفة من القادة، فإن الصور التي تتبادر إلى اذهاننا: أولئك القادة الذين تمكنوا من قيادة بلدانهم بنجاح في ظل ظروف صعبة ، وآخرون أخفقوا في التعامل مع أزمة تؤدي في مرحلة ما إلى انهيار الدولة أو المؤسسة. وبالنظر إلى مخزون ذاكرة هؤلاء القادة، قد يتم تقسيمهم إلى قادة جيدين وقادة سيئين ، وقادة ننظرلهم على انهم قدوة ، وقادة يعدهم التاريخ نقاطًا سوداء في زمانهم.

ركزت نظريات القيادة لعدة سنوات على جانبها الإيجابي، مما أدى إلى التحيز للقيادة. لكن الحقيقة هي أن هناك أيضًا بعض أنواع القيادات السيئة. هذه الأنواع من القيادات هي عينات عن السلوكيات غير المنتجة وغير الفعالة في المنظمات (Zagross & Jamileh, 2016; Omar, & Ahmad, 2020). تم دراسة القيادة السامة من بين هذه السلوكيات غير الفعالة التي تعكس الجانب السلبي المظلم للقيادة (Ozer et al , 2017).

أن مصطلحات القيادة الأستبدادية والمسيئة هي من المصطلحات التي كانت موجودة منذ السبعينيات والنقاشات حول أشكال القيادة السلبية كشفت عن ان القيادة السامة تحدث كظاهرة صريحة (Maxwell, 2015). لذلك ركزت الدراسات الحديثة حول القيادة السلبية وغير الفعالة على فهم سلوكيات القيادة الضارة بالموظفين وكذلك المنظمات (Mehta & Maheshwari, 2013).

تسعى الى استكشاف تقييم مستوى القيادة السامة كما يراه العاملين في القطاع الحكومي والتي تساهم في مقاومة سلوك الموظف من تأثير القيادة السامة أو التأثر بها. يمكن استخدام توصيات هذه الدراسة لتطوير تلك الخصائص التي تظهر أفضل وعد للحد من التأثير السلبي للقيادة السامة.

ثانياً. أهمية الدراسة:

يميل القادة السامون إلى "التدخل في قدرة الآخرين على أداء العمل (على غرار الطريقة التي قد يتداخل بها السم مع قدرة الفرد على العمل، وبالتالي يعد سامًا) بدلاً من قيادة الأتباع بنجاح نحو أهداف مدمرة كما يفعل القادة المدمرون (Milosevic , 2020 et al).

وفي دراسة أجريت على ٤٠٠ من الموظفين الذين يعمل ٣٩٪ منهم في المؤسسات الصحية، قيل إن ٩٤.٧٪ من المشاركين كان عليهم التعامل مع شخص أظهر خصائص سامة في مكان العمل (Ozer et al , 2017). علاوة على ذلك، تهدد القيادة السامة رفاهية الأفراد والمنظمات على حد سواء، وهذا يخلق حاجة ملحة لفهم طبيعة وتطور القيادة السامة والمنظمات المعنية (Brouwers & Paltu , 2020).

وتهدف دراسة لبيهري وآخرون (2018) .Behery et al إلى التحقيق في تأثير القيادة السامة على سلوك المواطنة التنظيمية؛ واستخدمت الدراسة التزام التابع وثقته للتوسط في تأثير القيادة السامة والنتائج التنظيمية. تم جمع البيانات من خلال استبيان، بيهري وآخرون Behery et al.، استخدم أيضًا وصلتين عبر الإنترنت لجمع البيانات

عبر الإنترنت حيث يتكون حجم العينة من ٦٦٠ موظفاً وكان مجتمع العينة شركات خاصة وعامة مقرها الإمارات العربية المتحدة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، وعدم القدرة على التنبؤ كأبعاد للقيادة السامة ترتبط سلبًا بسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو الانتماء، لكن الأبعاد الأخرى للقيادة السامة (لم يكن للنرجسية والترويج الذاتي أي علاقة مهمة مع بعدي سلوك المواطنة التنظيمية؛ أشارت الدراسة أيضًا إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو التحدي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بشكل إيجابي مع ثقة الأتباع. وأخيرًا، بحثت الدراسة تجريبيًا ومفاهيميًا كيف ينظر التابعون ويتفاعلون مع الأنواع المختلفة من القيادة السامة في ثقافة جماعية.

ويؤكد كل من (Malik et al , 2019) و (Zaabi et al , 2018) أن دراسة الجانب المظلم من شخصية القائد لها دور مهم في مساعدة المنظمات على تحديد أولئك الذين لديهم القدرة على القيام بسلوكيات منحرفة وضعف أداء العمل. نظرًا لأن القادة يتمتعون بخصائص سامة يجعلون العمل أكثر تعقيدًا وإجهادًا.

وأخيراً، تؤكد دراسة لكل من (Abou Ramadan & Eid , 2020) و (Webster et al. , 2016) على أهمية منظمات الرعاية الصحية لدراسة سلوك القيادة والمزيد من الأبحاث المتعلقة بالقيادة المدمرة وعلاقتها بنتائج الوظائف والأداء التنظيمي، حتى تتمكن من التعرف على الميول السامة في القائد قبل أن تخلق أي تأثير سلبي كبير. في هذا السياق، وجهت هذه الدراسة لتقييم سمية القيادة في قطاعين مختلفين للرعاية الصحية وتحديد تأثيرها على الذكاء العاطفي للممرضات وكذلك سلوكيات المواطنة التنظيمية.

يستمد البحث أهميته العلمية كونه يمثل محاولة للإسهام في التأصيل النظري لموضوع القيادة السامة ومناقشة الآثار السلبية المترتبة على هذه المتغير من خلال قياس التأثير المباشر للقيادة السامة على العاملين في القطاع الحكومي . وتتاح للإدارة

على جميع مستويات القيادة التنظيمية فرصة التأثير، بطريقة إيجابية، على استجابات الموظفين السلوكية للقيادة السامة وتحسين أداء المنظمة وصحتها. من خلال توفير بعض الفهم لكيفية مساعدة بعض الخصائص الشخصية لموظفيهم في الحفاظ على السلوكيات والمواقف الإيجابية، ومن خلال تقديم استراتيجيات لتطوير هذه السمات، يساعد هذا البحث المديرين على تبني موقف استباقي في مواجهة القيادة السامة. حتى في الحالات التي يكون فيها القائد الأعلى مصدر السمية، قد يتمكن المزيد من القادة المبتدئين من تبني بعض هذه التوصيات محليًا وبالتالي تقليل التأثير على تقاريرهم المباشرة والحد من الأضرار السامة للقيادة. توفر هذه الدراسة أيضًا إضاءة إضافية لكيفية إلحاق القيادة السامة الضرر بالمنظمة، مما يساهم في إلقاء العبء على المديرين للاعتراف بها كمخاطر مؤسسية.

وفي ضوء ما سيتوصل إليه البحث من نتائج سوف يتم تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تساعد متخذي القرار في الحد من ممارسة هذه السلوكيات داخل القطاع الحكومي، وتجنب الآثار السلبية المترتبة عليها حتى تستطيع المؤوسسات الحكومية تحقيق أهدافها.

ثالثاً. أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد القيادة السامة وتأثيرها على العاملين في القطاع الحكومي من خلال:

١. قياس مستوى القيادة السامة كما يراه العاملين في القطاع الحكومي.

٢. قياس مستوى القيادة السامة وفق متغير الجنس (ذكور- اناث).

رابعاً. حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بموظفي (٤) وزارات (ذكور- اناث) من وزارات الدولة في محافظة بغداد وهية (وزارة الصحة- وزارة الشباب والرياضة- وزارة الثقافة- وزارة العدل) لسنة ٢٠٢٢- ٢٠٢٣.

خامساً. تحديد المصطلحات:

القيادة السامة Toxic Leadership:

ذكرت شميديت **(Schmidt, 2008)** أن القيادة السامة بوصفها "نرجسية ومروجة ذاتية تنخرط في نمط لا يمكن التنبؤ به من الإشراف والتعسفية والاستبدادية" (p. 57). القادة السامون يقللون بشكل عام من شأن أقرانهم ويوبخونهم ويتنمرون عليهم. يجعلون أنفسهم ناجحين للغاية. إنهم يعتزمون إظهار صورتهم الذاتية للآخرين. إنهم محرومون من التعاطف والحساسية والإنسانية. الترويج الذاتي، والإشراف التعسفي، وعدم القدرة على التنبؤ، والنرجسية، والقيادة الاستبدادية هي سمات نموذج القيادة السامة (2008,2014) Schmidt.

قدمت **شميدت (2008) Schmidt** تعريفًا عمليًا للقيادة السامة: القادة السامون هم: (١) من يظهروا مجموعة واسعة من المشاعر الشديدة في نمط لا يمكن التنبؤ به (٢) يفتقرون إلى الذكاء العاطفي (٣) يتصرفون بطرق غير حساسة ثقافيًا و/أو بين الأشخاص (٤) مدفوعون في المقام الأول بالمصلحة الذاتية (٥) يؤثرون على الآخرين من خلال استخدام تقنيات إدارية سلبية (على سبيل المثال: الادارة المصغرة- أي عدم الثقة في قدرة المرؤوسين على إنهاء المهام دون إشراف).

وعرّفها **ويكر (Whicker, 1996)** في الأدب على أنها القائد الغير متوافق والقلق والخبيث.

وكما عرّفها **والتون (Walton, 2007)** بأنها سلوك استغلالي ومسيء ومدمر ونفسي وربما فاسد وسام من الناحية القانونية. من وجهة نظر والتون (Walton 2007)، القيادة السامة هي سلوك استغلالي، مسيء، مدمر ونفسي – وربما قانونيًا – فاسد وسام.

عرّف **ويلسون ستاركس (2003) .Wilson-Starks, K. Y** القيادة السامة على أنها نهج قيادي يضر بالأفراد والشركة داخل المنظمة من خلال حماس السموم والإبداع والاستقلالية والتعبير المبتكر.

وعرّف الخبراء القيادة السامة بأنها "أسلوب مختلف، مع سلوكيات مسيئة لأستثارة الآخرين أو السيطرة عليهم" (**Berdahl et al., 2018**). يركز هذا الأسلوب على الاحتفاظ بالمنصب من خلال التحكم المكثف ومحاولة التأثير على السلوكيات السامة (**Milosevic et al., 2020**).

وعرّف **ماهيشواري ومهيتا** (**Mehta and Maheshwari (2014** القيادة السامة بأنها سلسلة من السلوك المتعمد للقائد الذي يعطل الأداء الفعال للمنظمة ويهدف إلى إذلال المرؤوسين أو الأتباع بهدف أستحصال الأهداف أو المصالح الشخصية.

كما وتم تعريفها على أنها نوع سلبي من القيادة له تأثير سلبي على الموظفين – مما يؤدي إلى تدهور شامل في الأداء (**Reyhanoğlu & Akın, 2016, pp 442–459**).

وأخيراً عرّف **ريد** (**Reed, 2004**) القيادة السامة بأنها عدم اهتمام واضح برفاهية المرؤوسين. إنها شخصية أو تقنية بين الأشخاص تؤثر سلبًا على المناخ التنظيمي.

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف شمديت (**Schmidt, 2008**) تعريفاً نظرياً للقيادة السامة.

التعريف الأجرائي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص (المستجيب) عن طريق اجاباته على فقرات مقياس القيادة السامة و المستعمل لتحقيق اهداف البحث الحالي.

سادساً. الأطـــــــــــــــار النظـــــــــــري:

مقدمة:

تعد القيادة عاملا هاما في تحقيق الأهداف التنظيمية، وتنسيق شؤون الموظفين، وتوجيه موارد المنظمة لتحسين الكفاءة والأداء. حيث اهتم الكثير من الباحثين ,على أهمية القيادة وكيف أثرت على مختلف الموظفين والمنظمة DeCelles & Pfarrer, 2004; Krasikova et al., 2013; Schyns & Schilling, 2013). ركزت الكثير من هذه الدراسات على أساليب القيادة الإيجابية بكل انواعها مثل القيادة الخادمة

والقيادة الديمقراطية والقيادة التحويلية والقيادة الأخلاقية والقيادة الكاريزمية والقيادة الديمقراطية وتأثيرها الإيجابي على نواتج تنظيمية مثل الرضا الوظيفي والإنتاجية والأداء والإبداع (Braun et al., 2013; Luthans & Avolio, 2003; Conger, Kanungo & Menon, 2000; Foels et al., 2000). ومع ذلك، لا يوجد اشارات تذكر عن أساليب القيادة الضارة أو المدمرة وتأثيرها السلبي على الموظفين والمنظمة. جادل كل من بوميستر وآخرون (Baumeister et al., 2001) وكونتريراس وإسبينوزا (Contreras & Espinosa, 2019) أن مواقف الفرد وسلوكياته تتأثر بالجوانب السلبية أكثر من الجوانب الإيجابية مما يعني أن القائد الضار يؤثر على الموظفين أكثر من كونه جيدًا أو كاريزميًا أو قائدًا خادمًا. لذلك، أولت الدراسات الحديثة اهتمامًا كبيرًا لدراسة تأثير القيادة السامة أو الضارة على المنظمات والموظفين العاملين فيها.

نظريات القيادة السامة:

١. نموذج شميديت للقيادة السامة (Schmidt's Model of Toxic Leadership 2008):

كان الهدف البحثي لشميدت Schmidt هو فهم السلوكيات المحددة والفريدة للقائد السام المحددة والفريدة التي لها تأثيرات سلبية على التابعين وفي أنماط يمكن التنبؤ بها إلى حد ما. استنادًا إلى عمله النوعي مع بعض الوحدات العسكرية، وجد شميدت أن القادة السامين يوصفون على أفضل وجه بأنهم "ترجسيون ومروجون ذاتيون ينخرطون في نمط لا يمكن التنبؤ به من الإشراف التعسفي والاستبدادي" (Schmidt, 2008, P. 57). ادعى شميدت (Schmidt, 2008) أن القيادة السامة تنطوي على خمسة أبعاد فريدة هي الإشراف المسيءsupervision (abusive)، والقيادة الاستبدادية (authoritarianleadership) ، والنرجسية (narcissisim) ، وعدم القدرة على التنبؤ (unpredictability) ، والترويج الذاتي (self– promotion).

خلص شميديت (Schmidt , 2008, p.42) إلى أن القيادة السامة هي مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن مجموعة من السلوكيات المدمرة. وتم وضع تعريفًا عمليًا محددًا بوضوح للقيادة السامة بالإضافة إلى مقياس موثوق لقياسه.

صرح شميدت أن القيادة السامة تختلف عن بنى القيادة الأخرى وأن أبعادها تتنبأ بشكل كبير بالاحتفاظ بالموظفين والروح المعنوية وموافقة المشرف. استخدمت الدراسة ٢٤١ مشاركًا. ٢٣ من هؤلاء ، شارك في اقرار مختلف المهن داخل الجيش، في مناقشات جماعية وجعلهم الباحث يجرون مسحًا حول القادة والمشرفين السامين باستخدام أسئلة شبه منظمة. كان المشاركون الـــ ٢١٨ المتبقون من جامعة كبيرة في وسط المحيط الأطلسي.

أشارت نتائج شميدت إلى أن القادة السامين هم مروجون ذاتيون نرجسيون ينخرطون في نمط غير متوقع من الإشراف المسيء والاستبدادي. و ذكر الباحث أن التعريف مهم لأنه كان المرة الأولى التي تمكنت فيها الدراسة من تعريف المفهوم من الناحية الأجرائية. بالإضافة إلى ذلك، يشير شميدت إلى أن هذا التعريف الموحد للقيادة السامة يسمح للمنظمات بتوصيف الاتجاهات السامة في قادتها قبل أن تؤثر سلبيتها على المنظمة. قد يمكّن التعرض المبكر للاتجاهات السامة كبار المشرفين من إعادة تدريب القادة الذين ربما يكونون سامين قبل أن يؤثروا بشدة على مرؤوسيهم. وفيما يلي هي:

١. **الإشراف المسيء (abusive supervision):** يتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية للقادة معادية لمرؤوسيهم. تشمل أمثلة هذه السلوكيات مظاهر عامة عن الغضب والسخرية الشخصية والتعليقات المدمرة. ولا يشمل الاعتداء الجسدي.

٢. **القيادة الاستبدادية (authoritarian leadership):** تتضمن سلوكيات القائد التي تقيد استقلالية المرؤوسين ومبادراتهم.و القادة السامون يديرون مرؤوسيهم. فالقيادة هنا لا تمكِّن موظفيها من الحصول على ملكية العمل وحدها، وغالبا ما تكون غير راغبة في تفويض أي شيء ما عدا العمل الأساسي والروتيني. يطالب القادة الاستبداديون بالامتثال التام لجداول أعمالهم وإجراءات التشغيل الخاصة بهم.

٣. الترويج الذاتي (self– promotion): يتضمن سلوكيات تعزز مصالح القادة الخاصة (خاصة لرؤساء المستويات العليا) والتي تقلل من التهديدات من المنافسين و/أو المرؤوسين الموهوبين.

٤. عدم القدرة على التنبؤ (unpredictability): يتضمن اظهارمجموعة واسعة من السلوكيات التي تعكس التحولات الدراماتيكية في الحالات المزاجية. وهذا ما يفسره كذلك حقيقة أن القادة السامين يغيرون مزاجهم بسهولة، فهو دافيء ومرحب بلحظة واحدة، وبالحظة الثانية يكون شرير وقاسي. مما يؤدي الى ارتباك الموظفين من خلال هذا السلوك، ولا يعرفون سلوكه المتوقع، وعدم القدرة على التنبؤ يبقي الجميع في حالة توتر طوال الوقت. في الواقع، يخلق هذا السلوك تأثيرًا نفسيًا يشبه ماتم وصفه سابقا من قبل سليجمان «بالعجز المتعلم » (Seligman & Maier, 1967).

٥. النرجسية (narcissism): تتضمن امتلاك صورة ذاتية عظيمة، وعدم القدرة على التعاطف مع الآخرين، والأزدراء بقدرات وجهود الآخرين. هم غالبًا ما يتجاهلون ويقللون من اقتراحات موظفيهم، على افتراض أنه إذا لم تكن الفكرة ملكهم، فهي ببساطة ليست جيدة. يفترض القادة السامون أيضًا أنهم فوق القواعد ويتجاهلون السياسات بشكل صارخ. لكنهم بالطبع يتوقعون من الجميع اتباع الإجراءات القياسية.

٢. نموذج باديلا وهوكان وكايزر للقيادة السامة (المثلث السام) Padilla, Hogan & Kaiser (2007) Model for Toxic Leadership (Toxic Triangle):

قدم باديلا وهوجان وكايزر مفهوم المثلث السام. يدرك المؤلفون أن القيادة من أي نوع تنبع من تفاعل دافع الفرد للقيادة، ورغبة المرؤوسين في التوجيه والسلطة، والأحداث التي تدعو إلى القيادة. هذا الرأي ثابت مع منظور الأنظمة الذي يركز على التقاء القادة والأتباع والظروف بدلاً من مجرد خصائص القادة الأفراد. شكل كل من باديلا وهوكان وكايزرPadilla, Hogan & Kaiser نظامًا لشرح آثار القادة المدمرين حيث اضاف عاملا جديد تضمن ثلاثة مكونات رئيسية: "القادة المدمرون" destructive leaders" و"الأتباع المستعدونsusceptible followers"" و"البيئات المواتية,("conducive environments) (Padilla, Hogan& Kaiser, 2007,

pp. 176-194). ويمكن أن يكون هناك التقاء بينهما في المكون الأول، يشير الباحثون إلى أن بعض الخصائص مثل الكاريزما يمكن أن تؤدي إلى "السمية".بينما يوضح العنصر الثاني العلاقة بين القائد المدمر وأتباعه والتأثيرعلى بعضهم البعض. ويسلط الجزء الثالث من المثلث السام الضوء على عوامل البيئة التي تؤثرعلى سلوكيات القائد "السامة"(Padilla, 2007; Hogan, 1990; Kaiser. 2006).

ومع ذلك، من المهم فهم نقطة رئيسية واحدة: حتى لو كان للقائد بعض السمات السلبية، فهذا لا يعني أنه سيكون "قائدًا مدمرًا" (Padilla, Hogan & Kaiser, 2007). ففي بعض الأحيان يمكن للقادة أن يكونوا كاريزميين أو نرجسيين ومع ذلك يكونون قادة "جيدين". وفي السياق ذاته، يمكن للقائد أن يقدم بعض عوامل "السمية" في موقف معين (على سبيل المثال أثناء الأزمة) ولكن يمكن تأهيله كقائد "جيد" في حالات أخرى. والواقع أن "حتى أكثر القادة سمية ليسوا سامين طوال الوقت" (Lipman-Blumen 2005, p. 2).

سابعاً. منهجية البحث:

ستستعرض الباحثتان في هذا الفصل الأجراءات المتخذة لتحقيق اهداف البحث من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وتصميم نموذج الأستبانة والوسائل الأحصائية. واعتمدت الباحثتان في البحث الحالي (المنهج الوصفي الارتباطي)، نظراً لأنه يتناسب مع الدراسة الحالية والإجراءات المتبعة والاهداف التي تسعى اليها الدراسة, كما ان المنهج الوصفي الارتباطي هو من أكثر المناهج شيوعاً واستخداماً في البحوث التربوية والنفسية، ويعدُّ المنهج الوصفي (Descriptive Research) طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (النوايسة، ٢٠١٥، ص ٨٩)، ويؤكد الباحثون أهمية منهج البحث من حيث إن قيمة البحث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الذي يتبعه الباحث (ملحم , ٢٠٢١، ص ٢٤٦).

ثامناً. مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من (٤٠٠) موظف وموظفة من وزارات الدولة (مركز الوزارات) في محافظة بغداد موزعين تبعاً لمتغير الجنس.

تاسعاً. عينة البحث:

وتتألَّفُ عينة البحث الحالي من (٤٠٠) موظَّف وموظفة وهيه عينة البناء للبحث موزعين على (٤) وزارات، وقد تم اختيارهم بطريقَة عشوائية طبقية، كما كانت عينة النتائج مكونه من (٢٠٠) موظف وموظفة (١٠٠) ذكور و(١٠٠) واناث .

عاشرا. أداة البحث:

تحقيقاً لمتطلبات البحث الحالي فقد وجب ان تكون هناك أدوات لقياس متغير البحث وهو (القيادة السامة) من الفقرات التي تم الحصول عليها من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغير, وفيما يلي وصف الاجراءات التي تم القيام بها:

إجراءات بناء مقياس القيادة السامة:

وقد تمكنت الباحثتان من الحصول على أداة جاهزة لقياس (القيادة السامة) واعتمدت الباحثتان على مقياس (Schmidt, 2008) أعتماداً على الأطار النظري وفقاً لنظريته (القيادة السامة) حيث عرفها على انها "نرجسية ومروجة ذاتية تنخرط في نمط لا يمكن التنبؤ به من الإشراف والتعسفية والاستبدادية" (p. 57). إلاّ أنها معدة على بيئات أجنبية، لذا سوف تقوم الباحثتان بتعريب المقياس وتكييفه على البيئة العراقية لغرض استخدامه في قياس القيادة السامة، وذلك من خلال تناول الأبعاد التالية للقيادة السامة (الأشراف المسيء، النرجسية، الترويج الذاتي، عدم القدرة غلى التنبؤ والقيادة السلطوية).

وبالأعتماد على الأطر النظرية ونظرية القيادة السامة لـــشميت (Schmidt, 2008)، تم تحديد خمسة أبعاد للقيادة السامة وهي:١. الأشراف المسيء: ويتمثل بالفقرات من (١-٧) من المقياس،٢.القيادة السلطوية: وتتمثل بالفقرات من (١-٦) من المقياس، ٣. النرجسية: وتتمثل بالفقرات من (١-٥) من المقياس، ٤.الترويج

الذاتي: ويتمثل بالفقرات من (١-٥) من المقياس، ٥. عدم القدرة على التنبؤ: ويتمثل بالفقرات من (١-٧) من المقياس.

اعداد فقرات المقياس:

وفقاً لنظرية القيادة السامة لـــشميت (Schmidt, 2008)، تم أعداد فقرات المقياس من حيث الوضوح وقصر الفقرات، وتمثيلها لمجتمع البحث. وتمكنت الباحثة من اعداد المقياس بصورته الأولية والذي تكون من (٣٠) فقرة. ولغرض التعرف على الدرجة التي يحصل عليها المستجيب، قامت الباحثة بالأستعانة بمقياس ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الإجابة من (١ = موافق بشدة) و (٥ = غير موافق على الأطلاق).

الصدق:

اولا: الصدق الظاهري(Face Validity) :

وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما قامت الباحثتان بعَرْضِ مقياس القيادة السامة على مجموعة من المحكمين؛ حيث تمَّ الأخذ بجميع ملاحظات الأساتذة المحكمين فيما يتعلَّقُ بتعديل بعض الفقرات.

ثانيا : صدق البناء (Construct Validity) واستخراج البنية العاملية للمقياس:

ولتحقيق صدق البناء فقد استعملت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المكونات الرئيسية من اجل التحقق من طبيعة البنية العاملية لمقياس القيادة السامة المكون من ٢١ فقرة حيث اخضعت ٤٠٠ استمارة الى التحليل العاملي. وقد اسفر التحليل عن جودة وصلاحية مصفوفة الارتباطات الخاصة بالتحليل على وفق المعايير الاتية:

- ان اغلب معاملات الارتباط كانت اعلى من (٠.٠٠٥) وهي دالة احصائيا مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يشير الى توفر الحد الادنى من الارتباطات بين المتغيرات.
- ان قيمة مؤشر كايزر ماير اولكن Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy لكفاية المعاينة بلغت (٠.٩٢٠) وهو يزيد عن (٠.٥٠) مما يشير الى ملائمة عينة البحث وكفايتها لإجراء التحليل العاملي.

– ان قيمة مربع كاي في اختبار برتليت Bartlett's test of Sphericity للتحليل العاملي بلغت (٣٠١١.٨٤٩) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١) ودرجة حرية (٢١٠) (تيغزة، ٢٠١٢، ص٣١).

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.920
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3011.849
	Df	210
	Sig.	.000

(تيغزة ، ٢٠١٢ ، ص٣١)

وقد اسفرت التحليل العاملي لمكونات المقياس بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس عند وجود اربعة عوامل تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤٧٠-٠.٧٣٦) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

ت	العامل	عدد الفقرات	قبل التدوير		بعد التدوير	
			الجذر الكامن	التباين المفسر	الجذر الكامن	التباين المفسر
١	الأول	9	7.216	34.360	4.175	19.881
٢	الثاني	4	1.729	8.231	2.993	14.252
٣	الثالث	4	1.288	6.134	2.480	11.812
٤	الرابع	4	1.097	5.225	1.681	8.005
	المجموع	21				

بلغ عدد فقرات العامل الاول ٩ فقرات وعدد فقرات العامل الثاني والثالث والرابع ٤ فقرات وبموجب ما تمخضت عنه نتائج التحليل بعوامله الأربعة وفقراتها فقد تم تسمية العامل الأول بعامل (الترويج الذاتي) والثاني بعامل (الإشراف المسيء) والثالث (النرجسية) والرابع بعامل (القيادة السلطوية) والجدول يوضح ذلك.

جدول (٢) التحليل العاملي مقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي وتشبعاته على المجالات

التسلسل	العامل	الفقرة	التشبع	التسلسل	العامل	الفقرة	التشبع
١	الأول	23	٠.711	14	الثالث	19	0.773
٢	الأول	29	0.673	15	الثالث	17	0.662
٣	الأول	22	0.649	16	الثالث	14	0.658
٤	الأول	24	0.632	17	الثالث	26	0.566
٥	الأول	28	0.631	18	الرابع	12	0.667
٦	الأول	٣٠	0.613	19	الرابع	25	-0.645
٧	الأول	21	0.601	20	الرابع	15	0.556
٨	الأول	27	0.548	21	الرابع	8	0.470
٩	الأول	20	0.531				
١٠	الثاني	5	0.794				
١١	الثاني	4	0.720				
١٢	الثاني	2	0.698				
١٣	الثاني	6	0.646				

التحليل العاملي: وهناك نوعان شائعان من التحليل العاملي وهما التحليل العاملي الاستكشافي Explorative,Factor Analysis والتحليل العاملي التوكيدي confirmatory Factor Analysis وقد استعانت الباحثتان بأسلوب التحليل العاملي التوكيدي وسيتم ذكر أسباب ذلك بعد توضيح التحليل العاملي التوكيدي .

٢- التحليل العاملي التوكيدي (confirmatory Factor Analysis)

من اجل التثبت من صحة الانموذج النظري المتبنى في البحث وتقويم ودرجة صلاحيته والتأكد من مديات مطابقته مع البيانات المستقاة من العينة تم استخدام اسلوب التحليل العاملي التوكيدي. اذ يشترط التحليل العاملي التوكيدي ما يأتي:

١- وجود اطار نظري يفسر الظاهرة ومفاهيمها ومتغيراتها وعواملها.

٢- وجود تحديد دقيق للعوامل المكونة لها وذات مسميات متأصلة بالظاهرة .

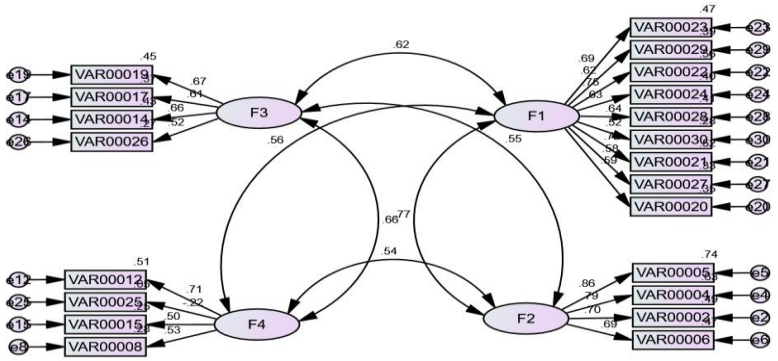
٣- وجود مجموعة من المؤشرات المواقف أو الفقرات المكونة لكل عامل والتي يجب ان تتشبع عليه دون العوامل الاخرى. وعند اخضاع العوامل التي عنها التحليل العاملي الاستكشافي الى التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القيادة السامة ظهرت المؤشرات الاتية (**تيغزة،٢٣٦،٢٠١٢**). وفيما يلي جدول يوضح مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي

جدول (٣) يوضح مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

ت	مؤشر جودة المطابقة	القيمة	قيمة درجة القطع (معيار القبول)
١	مربع كاي (χ^2/df)	٢.١٣٠	يجب ان تقل قيمته عن ٥ أي غير دالة. القيمة صفر تعني مطابقة تامة
٢	GFI مؤشر حسن المطابقة	٠.٩١٥	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر من ٠.٩٠
٣	AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	٠.٨٩٣	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر ٠.٨٠
٤	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب	٠.٠٥٣	قيمة المؤشر تساوي أو اقل ٠.٠٥
٥	CAICمحك المعلومات المتسق لايكيك	المفترض : ٧٢٥.٣٩٨ المشبع: ٣٢١٨.٩٨٤	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع
٦	AIC محك المعلومات لايكيك	المفترض :٤٨٥.٨٠٧ المشبع:	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع

		٣١١٤.١٦٣	
٧	ECVIمحك المعلومات المتسق لايكيك	المفترض ١.٢١٨: المشبع: ٧.٨٠٥	تقل قيمة النموذج المفترض عن قيمته للنموذج المشبع
٨	RMR مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	٠.٠٩٢	قيمة المؤشر تساوي اقل من٠.١ . القيمة صفر تعني مطابقة تامة
٩	PGFI مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي	٠.٧٢٥	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر٠.٥٠ والأفضل ٠.٦٠
١٠	PNFI مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠.٧٦١	قيمة المؤشر تساوي أو اكبر٠.٥٠ والأفضل ٠.٦٠

ومن خلال كل المؤشرات السابقة يمكن الاستنتاج بان اغلب مؤشرات المطابقة تدل على وجود مطابقة مقبولة للنموذج . وبالتالي فان النموذج النظري قد تاكدت مطابقته للمجتمع من خلال مقايسة بيانات العينة للمؤشرات الاحصائية المعتمدة في التحليل العاملي التوكيدي . وعليه فإن الاستنتاج الناشئ من هذه النتائج ، يقود إلى تبني الرؤية النظرية الآتية،إن مقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي في البحث الحالي يمكن يؤشر تطابقا مقبولا بين النموذج النظري المعتمد في الاختبار وبين البيانات الناتجة من العينة المختارة. وبذلك يكون التحليل العاملي التوكيدي قد وفر إسناداً قوياً لصدق البناء لهذا الاختبار .والشكل يوضح ذلك



شكل رقم (١) يوضح مقياس القيادة السامة حيث يمثل الرمز F1 الترويج الـــذاتي والرمز F2 : الإشراف المسيء و:F3 النرجسية و:F4 القيادة السلطوية

ثبات المقياس:

وقد تم الإشارة الى وجود طرائق عدة لقياس الثبات، إذ يرى كرونباخ (Cronbach) أن اتساق درجات الاستجابات يتم عن طَريق سلسلة من القياسات، منها: الاتساق الداخلي (Internal Consistency) ويتحقق مثل هذا النوع من الثبات اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه، والاتساقُ الخارجيُّ (External Consistancy) فإنَّهُ يتحقَّقُّ عند إعطاء النتائج نفسها، وذلك إذا ما أُعيد تطبيقُهُ في أثناء مدة زمنية (Holt & Irving, 1971, P. 60). تم استخراج الثبات بطريقتي الفا كرونباخ وإعادة الاختبار والجدول (٤) يوضح ذلك

أ. **طريقة أعادة الاختبار:**

لقد قامت الباحثتان بأستخراج ثبات مقياس القيادة السامة عن طريق اعاد الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) موظفاً وموظفة, تم اختيارهم بطريقة عشوائية بعد مرورشهر من تطبيق الاختبار الأول عليهم , وهي مدة مقبولة , وتم استعمال معامل أرتباط بيرسون بين درجات الافراد في الاختبار الاول ودرجات الاختبار الثاني إذْ بلغ

معامل الثبات(0.87) يعد الثبات جيداً عندما يتراوح (٠.٩٠-٠.٠٧٠) (بركات ,١٩٨٣, ص١٤٧).

ب. معامل الفا كرونباخ:

تُعدَ طريقة الفاكرونباخ من اكثر طرائق الاتساق الداخلي ويُعدَ ايضاً من أنسب المقاييس لأستخراج الثبات عند استعمال طريقة ليكرت في القياس فهي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس (Anstasi &Urbina,1997, p.95) ويُعدَ تطبيق معادلة الفاكرونباخ على قيم درجات العينة كلها لمقياس القيادة السامة إذْ بلغت قيمة ثبات الفاكرونباخ لمقياس القيادة السامة (٠.٨٩٣) (Guo & Wang,2018, p.629).

وهي قيمة ثبات جيدة اذا ما قورنت بدراسة سابقة .

جدول (٤) يوضح قيمة ثبات مقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

الطريقة	عدد افراد العينة	عدد الفقرات	معامل الثبات
الفا كرونباخ Cronbach's Alpha	400	30	0,893
التجزئة النصفية	400	11	0,831
إعادة الاختبار test-retest	30	30	0.87

وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه

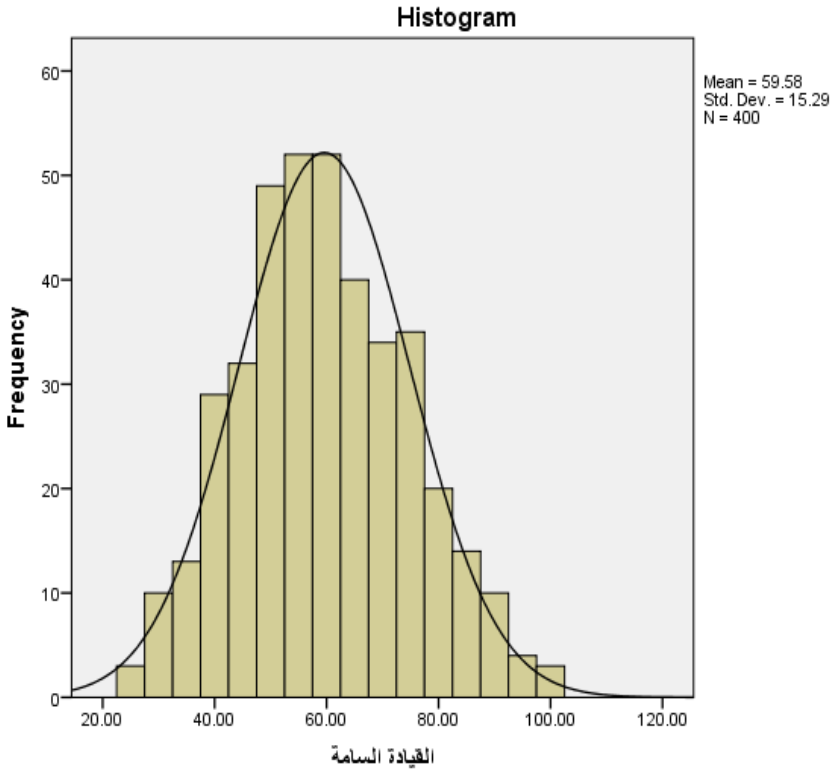
المؤشرات الاحصائية لمقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

تم الحصول على تلك المؤشرات من خلال تطبيق الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لجميع افراد عينة البحث والبالغ عددها (٤٠٠) عامل وعاملة في القطاع الحكومي ، والجدول (١٠) يبين المؤشرات الإحصائية المقياس القيادة السامة .

جدول(٥) المؤشرات الإحصائية لمقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي

المؤشرات	القيادة السامة
Valid N العدد	400
عدد الفقرات	0
Mean الوسط االحسابي	59.5825
Median الوسيط	58.0000
Mode المنوال	54.00[a]
Std. Deviation الانحراف المعياري	15.28962
Variance التباين	233.773
Skewness الالتواء	.213٠
Std. Error of Skewness الخطأ المعياري للالتواء	.122٠
Kurtosis التفرطح	-.336٠
Std. Error of Kurtosis الخطأ المعياري للتفرطح	.243٠
Range المدى	76.00
Minimum اقل درجة	25.00
Maximum اكبر درجة	101.00
Sum المجموع	23833.00

ومن مؤشرات التفرطح والالتواء التي تم استخراجها لمقياس القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي والتي تقترب من القيمة المعيارية للتوزيع الاعتدالي، ومن خلال التقارب الموجود بين درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، ممكن ان نستنتج ان تقارب خصائص توزيع درجات افراد عينة البحث الحالي من خصائص التوزيع الاعتدالي، مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس وبالتالي امكانية تعميم النتائج، والمدرج التكراري في الشكل(٢) يوضح ذلك.



عرض النتائج وتفسيرها

الهدف (١) قياس مستوى القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي وتقويم دلالته الإحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان بتطبيق مقياس القيادة السامة على أفراد عينة البحث التطبيقية البالغة ٢٠٠ عامل وعاملة في القطاع الحكومي، ولقد اظهرت نتائج البحث ان متوسط درجات القيادة السامة لدى العاملين المشمولين في البحث هو٥٥.٠٦٥٠ بانحراف معياري مقداره ١١.٢٣٤٨٥ وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس (*) والبالغ (٦٣). يلاحظ انه اصغر من المتوسط الفرضي للمقياس. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة (البياتي ، ١٩٧٧، ص٢٥٤) تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) ولصالح المتوسط الفرضي كما يوضح الجدول (٦)

جدول (٦) الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات القيادة السامة لدى العاملين في القطاع الحكومي والمتوسط الفرضي للعينة:

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار t لدلالة الفروق	النتيجة
القيادة السامة	55.0650	11.23485	63	- 9.988	دالة
• درجة الحرية N-1=199 • القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة 0.05=1.960					

ومن الجدول اعلاه تبين ان عينة البحث تتمتع بالقيادة السامة ودال إحصائيا وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ozer et al, 2017)، حيث أجريت هذه الدراسة على ٤٠٠ من الموظفين الذين يعمل ٣٩٪ منهم في المؤسسات الصحية، قيل إن ٩٤.٧٪ من المشاركين كان عليهم التعامل مع شخص أظهر خصائص سامة في مكان العمل، واتفقت ايضاً مع دراسة Brown (2019) حول «منظور الموظف: نهج ظاهري لما بعد آثار القيادة السامة» وأظهر أن بعض الأعضاء غادروا البيئة التنظيمية بسبب تجربة القيادة السامة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة دراسة مع نتائج دراسة(Labrague, et al. 2020). تم تطبيق هذه الدراسة على ٧٧٠ ممرضة من خمسة عشر مستشفى في وسط الفلبين. واظهرت نتائج هذه الدراسة أن الممرضات العاملات مع مدير يتميز بالسمية أظهرن نية أعلى بترك العمل، ومستويات أعلى من التوتر، ومستويات متكررة من التغيب عن العمل، ومستويات أقل من الرضا عن العمل.

وكذلك كانت نتائج هذه الدراسة متسقة مع دراسة (Naeem & Khurram, 2020)، اللذين أجريا في دراستهما «تأثير القيادة السامة على نية ترك العمل: الدور الوسيط للرفاهية النفسية ومشاركة الموظفين»، أن معظم المشاركين أفادوا أنهم تعرضوا للقادة سلوكيات ضارة في مكان عملهم

كما كانت نتائج هذه متسقة مع دراسة Abou Ramadan & Eid (2020)، اللذين أجريا دراسة بعنوان «أسلوب إدارة النزاعات القيادية السامة والالتزام التنظيمي

بين طاقم تمريض العناية المركزة». اللذين أفادا بأن الترويج الذاتي للقيادة السامة والأبعاد الاستبدادية تمثل فرقًا ذا دلالة إحصائية.

وعلى العكس من ذلك، كانت نتائج الدراسة هذه الدراسة مختلفة مع دراسة Abdallah & Mostafa (2021)، اللذين أجريا دراسة حول «آثار القيادة السامة على الذكاء العاطفي لممرضات وحدات العناية المركزة وسلوكيات المواطنة التنظيمية الخاصة بهم»، وكشفا أن غالبية كادر الممرضات أدركوا أن قادتهم لديهم مستوى قيادة سام منخفض.

بالإضافة إلى ذلك، اختلفت هذه الدراسة مع دراسة Al-Masry et al. (2018)، الذين أجروا دراسة حول «العلاقة بين المناخ التنظيمي والإرهاق الوظيفي للممرضات» ووجدت أن كادر الممرضات راضين عن القادة الذين شجعوهم على بناء علاقات جيدة بين الموظفين، وقدموا فرصًا للتدريب، وحلوا المشاكل، واهتموا بمطالبهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بموجب الاطار النظري لنموذج شمديث للقيادة السامة حيث ترى أن القيادة السامة هي مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن مجموعة من السلوكيات المدمرة، وأن الاحساس بسمية القيادة ناتجة من التشبث بالمصلحة الذاتية والجهل والمزاج السلبي والانانية.

وهذا يعني ان أفراد العينة يخضعون للقيادة السامة ودال احصائياً وهذا مايظهر واضحاً في مؤسساتنا حيث تفشي المحسوبية والفساد الاداري والابتعاد عن تغليب المصلحة العامة، اضافة الى وجود الاحزاب السياسية فالمدراء لايتقلدون المناصب الادارية الا بوجود دعم من الاحزاب المنتمين اليها وبالتالي يكون غير مؤهل للقيادة ويكون مجرد تابع ومطيع ينفذ اوامر القيادات الحزبية الداعمة له وحتى مستواهم العلمي يكون متدني وخبراتهم قليلة وبالتالي يخفف احساسه بالدونية اوالمستوى المتدني من الاداء بالتسلط واستخدام الاساليب المؤذية مما يؤدي الى سلوك سام وغير طبيعي ياثر سلبا على اداء التابعين والعاملين لديه في المؤسسة.

ومما تقدم يتبين أن الموظفين الذين يعملون مع مدير سام ممكن أن يظهروا رغبتهم بتغير مكان عملهم والانتقال الى اقسام أو وزارات اخرى، وتكون لديهم مستويات أعلى من التغيب وتقل لديهم الرغبة في الأنتاجية وتطوير مستوى العمل.

الهدف (٢) التعرف على الفروق في القيادة السامة على وفق متغير الجنس لدى العاملين وتقويم دلالته الإحصائية:

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسط درجات القيادة السامة للمجموعتين على وفق متغير الجنس، حيث ظهر ان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين تساوي ٢.٣٨٨ وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ١.٩٨٠عند درجة حرية ١٩٨ ومستوى دلالة ٠.٠٥. مما يشير الى ان هناك فروق دالة احصائيا في القيادة السامة بين العاملين الذكور والاناث ولصالح الذكور الذين سجلوا درجة اعلى في القيادة السامة والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في قياس القيادة السامة لدى العاملين على وفق متغير الجنس

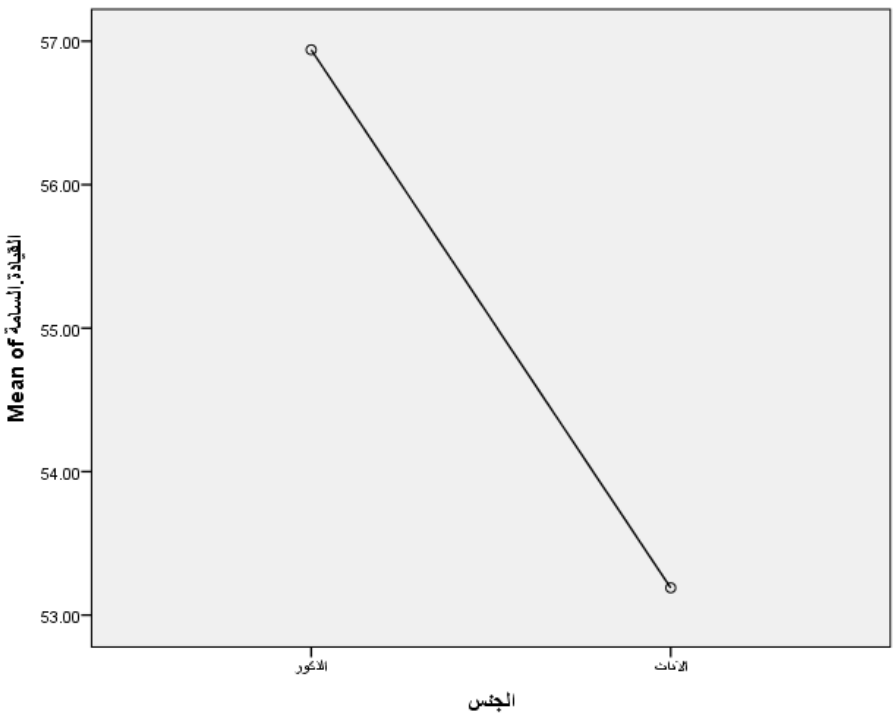
المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار التائي
القيادة السامة	الذكور	100	56.9400	10.46284	2.388
	الاناث	100	53.1900	11.71091	

- درجة الحرية N1+N2-2=198
- القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة 0.05=1.980

ومن الجدول اعلاه يتضح ان تفسير النتائج عن القيادة السامة ذات دلالة احصائية لصالح الذكور وذلك لان المجتمعات العربية تفضل تولي المناصب والمهام للذكور وهذا لاننا نعيش في مجتمع ذكوري لايزال اكثر القادة الاداريين يفضلون ان يكونوا من الذكور من جانب اخر ان المسؤليات المفروضة على المرأة خارج العمل تجعل الاغلب منهم بعيدين عن المناصب القيادية لذلك نادرا ماتكون هناك قيادات من العنصر النسوي وهذا مايؤكد ان القيادات السامة تكون لدى العنصر الذكوري بشكل اكبر.

وكانت هذه النتيجة متسقة مع دراسة (**Ortega, 2017**) والتي أظهرت ان الذكور قد أبلغوا عن سمية أكثر من الإناث لأن العديد من الذكور يشعرون بأنهم أقوى من الإناث، وبالتالي فهم أكثر استعدادًا لرؤية الإساءة والإبلاغ عنها.

وعلى العكس من ذلك، كانت نتيجة هذه الدراسة مختلفة مع دراسة كل من(**Ortega, Hogh, Pejtersen, and Olsen (2009**) التي تظهر أن القيادة السامة تنفذ من قبل كل من المشرفين وزملاء العمل. أظهرت دراستهم أيضًا أن هذا السلوك يحدث بسهولة أكبر في المهن ذات النسبة المرتفعة بين الجنسين بغض النظر عن كونها أنثوية (مثل التمريض والتعليم وأمانة المكتبات) أو المهن الذكورية (مثل الهندسة والعسكرية والسياسة) مقارنة بالوظائف التي يعمل فيها الناس مع الرموز أو العملاء.



شكل (٧) يوضح الفرق في القيادة السامة على وفق متغير الجنس

• التـــــــــــــوصيـــــــــــــات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثتان بما يأتي :-

١. على القادة توخي الحذر والاعتناء بالتفاصيل الصغيرة والتفاصيل الكبيرة أيضًا لمرؤسيهم .
٢. المحاولة الجاهدة للقضاء على نقص التواصل، بين المشرفين والمرؤوسين وجميع الوحدات داخل مكان العمل، في محاولة للقضاء على السلوكيات السلبية حيث يتبع الموظفون رئيسهم في كل شيء على سبيل المثال إذا جاء المدير متأخرًا، يأتي الموظفون في وقت متأخر من اليوم التالي.

المقترحـــــــــــــــــــــــات:

واستكمالاً لمتطلبات البحث الحالي تقترح الباحثتان ما يأتي:-

١. اجراء دراسات لقياس العلاقة الأرتباطية بين القيادة السامة وعدد من المتغيرات النفسية (كصمت العاملين، التنمر في مكان العمل، ترك العمل، التغيب، الفساد الأخلاقي).
٢. اجراء دراسات مشابهه على فئات مجتمعية آخرى (كالقادة العسكريين، والهيئات التدريسية، والسلطات التنفيذية الحكومية العليا).

المصادر العربية :

١. زكريا حسين النوايسة, & ختام محمد العيدي. (٢٠١٥). درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المراكز الصحية التابعة لمديرية صحة محافظة الكرك كما يراها العاملون فيها.
٢. د. ماجد ملحم أبو حمدان. (٢٠٢١). أصالة منهجية البحث العلمي الاجتماعي عند ابن خلدون. مجلة جامعة دمشق للآداب و العلوم الإنسانية, ٣٧(٣).
٣. تيغزة، امحمد بوزيان. (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. دار المسيرة،عمان ،الاردن ص٣١ .

٤. أحمد, & لطفي بركات. (١٩٨٣). موقف الغزالي من التنشئة الروحية للناشئة. أ. م. د.

٥. ماجد عبد الستار البياتي. (٢٠١٠). علاقة اتجاهات طلبة قسم علوم الحياة بتحصيلهم الدراسي. مجلة ديالى للبحوث الانسانية, ١(٤٦).

٦. فالح العنزي, ه., هزاع, عبد الله السويكت, & أحمد. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل الدور التربوي لأندية مدارس الحي من وجهة نظر القادة والمشرفين. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٧(٨), ٢٩٣-٣٢٧.

٧. المصري, ع. ك., & عصام كمال. (٢٠١٨). مفهوم السعادة من التفلسف العقلاني إلي التصوف العرفاني (عند الإمام أبو حامد الغزالي). المجلة العلمية بكلية الآداب, ٢٠١٨(٣٣), ٧٦٣-٨١١.

المصادر الاجنبية :

1. Zagross, H., and Jamileh, Z. (2016): Relationship between toxic Leadership and job stress of knowledge workers, Studies in Business and Economics, 11(3): 84-89. 74.
2. Omar, A., and Ahmad, U. (2020): The Role of Toxic Leadership and Perceived Organizational Support on Academic Staff's Psychological Distress, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10(12): 958 – 980
3. Ozer, O., Uğurluoğlu, Ö., Kahraman, G., and Avci, K. (2017): A Study on Toxic Leadership Perceptions of Healthcare Workers, Global Businessand Management Research: An International Journal, 9 (1): 12-23.
4. Maxwell, S.M. (2015). An exploration of human resource personnel and toxic leadership. (Doctoral dissertation). College of Management and Technology, Walden University .
5. Mehta, S. & Maheshwari, G.C. (2013). Consequence of toxic leadership on employee job satisfaction and organizational commitment. The Journal Contemporary Management Research, 8(2), 1-23. 117.
6. Milosevic, I., Maric, S., & Lončar, D. (2020). Defeating the toxic boss: the nature of toxic leadership and the role of followers.

Journal of Leadership & Organizational Studies, 27(2), 117-137 . .٧٥

7. Ozer, O., Uğurluoğlu, Ö., Kahraman, G., and Avci, K. (2017): A Study on Toxic Leadership Perceptions of Healthcare Workers, Global Businessand Management Research: An International Journal, 9 (1): 12-23 15.
8. Brouwers, M., and Paltu, A. (2020): Toxic Leadership: Effects on job satisfaction, commitment, turnover intention and organizational culture within the South African manufacturing industry, SA Journal of Human Resource Management, 18(1):1-11. 7 .
9. Behery, M., Al-Nasser, A. D., Jabeen, F., & El Rawas, A. S. (2018). TOXIC LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR: A MEDIATION EFFECT OF FOLLOWERS'TRUST AND COMMITMENT IN THE MIDDLE EAST. International Journal of Business & Society, 19(3.(
10. Malik, M. S., Sattar, S., Younas, S., & Nawaz, M. K. (2019). The workplace deviance perspective of employee responses to workplace bullying: the moderating effect of toxic leadership and mediating effect of emotional exhaustion. Review of Integrative Business and Economics Research, 8(1), 33-50.
11. Zaabi, H. H. A., Elanain, H. M. A., & Ajmal, M. M. (2018). Impact of toxic leadership on work outcomes: An empirical study of public banks in the UAE. International Journal of Public Sector Performance Management, 4(3), 373-392.
12. Abou Ramadan, A., & Eid, W. (2020). Toxic leadership: conflict management style and organizational commitment among intensive care nursing staff. Evidence-Based Nursing Research, 2(4), 46-59.
13. Webster, V., Brough, P., & Daly, K. (2016). Fight, flight or freeze: Common responses for follower coping with toxic leadership. Stress and Health, 32(4), 346-354.
14. Schmidt, A. A. (2008). Development and validation of the toxic leadership scale. University of Maryland Master Thesis .

15. Walton, M. (2007). Leadership Toxicity - An Inevitable Affliction of Organizations? Organizations & People, 14 (1), 19-27.
16. Whicker, M. L. 1996, "Toxic Leaders: When Organizations Go Bad", New York: Doubleday.
17. Wilson-Starks, K.Y. (2003). Toxic leadership, trans leadership, Retrieved from: http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf
18. Schmidt, A. A. (2014). An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
19. Berdahl, J. L., Cooper, M., Glick, P., Livingston, R. W., & Williams, J. C. (2018). Work as a masculinity contest. Journal of Social Issues, 74(3), 422-448.
20. Mehta, S., & Maheshwari, G.C. (2014).Toxic Leadership: Tracing the destructive trail. International Journal of Management, 5(10), 18-24.
21. Reyhanoğlu, M., & Akın, Ö. (2016). Toksik Liderlik Örgütsel Sağlığı Olumsuz Yönde Tetikler mi? İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 5(3), 442-459.
22. Reed, G. E. (2004).Toxic leadership. Military Review, 84, 67-71 .
23. DeCelles, K. A., & Pfarrer, M. D. (2004). Heroes or villains? Corruption and the charismatic leader. Journal of Leadership & Organizational Studies, 11(1), 67-77.١٢٣ .
24. Krasikova, D. V., Green, S. G., & LeBreton, J. M. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. Journal of management, 39(5), 1308-1338.١٢٤ .
25. Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. The Leadership Quarterly, 24(1), 138-158.
26. Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. The leadership quarterly, 24(1), 270-283

27. Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. Positive organizational scholarship, 241(258), 1-26..
28. Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 21(7), 747-767.١٢٨ .
29. Foels, R., Driskell, J. E., Mullen, B., & Salas, E. (2000). The effects of democratic leadership on group member satisfaction: An integration. Small Group Research, 31(6), 676.-
30. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. Review of general psychology, 5(4), 323-370.
31. Contreras, F., & Espinosa, J. C. (2019). The blurred edge between the bright and dark side of leadership. Revista Espacios, 40(7), 1-7.
32. Padilla, A. & Hogan, R, & Kaiser, R. (2007). 'The toxic Triangle: Destructive leaders, Susceptible Followers, and Conducive Environments', The leadership quarterly, vol. 18, no. 3, pp. 176-194. 41.
33. Hogan, R., Raskin, R., & Fazzini, D. (1990). The dark side of charisma.
34. Kaiser, F. G. (2006). A moral extension of the theory of planned behavior: Norms and anticipated feelings of regret in conservationism. Personality and Individual Differences, 41(1), 71-81.
35. Lipman-Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders. Why we follow destructive bosses and corrupt politicians — and how we can survive them. Oxford: Oxford University Pr
36. Brown, F. W., and Moshavi, D. (2002). Herding academic cats: faculty reactions to transformational and contingent reward leadership by department chairs. J. Leadership. Stud. 8, 79–93. doi: 10.1177/107179190200800307.
37. Menon, (2000). Personal mastery in ethical leadership. Med. & L., 19, 855 .170.

38. Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of experimental psychology, 74(1), 1.
39. Holt, S. M. (1971). Gothic and Grotesque Elements in the Fiction of Thomas Wolfe. 201.
40. Irving, G. C. J., & Cosgrove, D. J. (1971). Inositol phosphate phosphatases of microbiological origin. Some properties of a partially purified bacterial (Pseudomonas sp.) phytase. Australian Journal of Biological Sciences, 24(3), 547-558.
41. Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological testing. Prentice Hall/Pearson Education.
42. Deng, Z. L., Deng, J., Zhuang, X., Wang, S., Li, K., Wang, Y., ... & Li, X. (2018). Diatomic metasurface for vectorial holography. Nano letters, 18(5), 2885-2892.
43. Labrague, L. J., Nwafor, C. E., & Tsaras, K. (2020). Influence of toxic and transformational leadership practices on nurses' job satisfaction, job stress, absenteeism and turnover intention: A cross-sectional study. Journal of Nursing Management, 28(5), 1104-1113.
44. Ortega, A., Høgh, A., Pejtersen, J. H., & Olsen, O. (2009). Prevalence of workplace bullying and risk groups: a representative population study. International archives of occupational and environmental health, 82, 417-426.
45. Abou Ramadan, A., and Eid, W. (2020).Toxic Leadership: conflict management style and organizational commitment among intensive care nursing staff, Evidence-Based Nursing Research, 2 (4):46-59.
46. Abdallah, S., and Mostafa, S. (2021(. Effects of toxic Leadership on intensive care units staff nurses' emotional intelligence and organizational citizenship behaviors, Tanta Scientific Nursing Journal, 22 (3): 211-240.
47. Al-Masry, R., El-Demerdash, S., and Hamdy, A. (2018). Relation between organizational climate and staff nurses' job burnout, Unpublished Master Thesis, Faculty of Nursing, Tanta University.
48. Ortega, A. (2017). Academic libraries and toxic leadership. Chandos Publishing.

49. Naeem, F., and Khurram, S. (2020). Influence of toxic Leadership on turnover intention: The mediating role of psychological well-being and employee engagement, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS), 14 (3): 682-713.

أثر استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معاهد الفنون الجميلة

محمد طارق ابراهيم المشهداني

amrmr5533@gmail.com

أ.د نازبدر خان السندي

جامعة بغداد /كلية التربية ابن الرشد للعلوم الانسانية

أثر استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معاهد الفنون الجميلة

محمد طارق ابراهيم المشهداني

أ. د ناز بدر خان السندي

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى تعرف " اثر استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معاهد الفنون الجميلة" وللتحقق من هذا البحث صاغ الباحث الفرضية الصفرية الاتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية اللذين درسوا وفق استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل مادة علم النفس التربوي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة اللذين درسوا وفق الطريقة التقليدية للمادة نفسها في التحصيل
- اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار البعدي.
- وقد قام الباحث بإجراء تكافؤ لمجموعتي البحث في عدد من المتغيرات وهي (العمر الزمني للإطلاب محسوبا بالأشهر ، اختبار الذكاء (رافن)، المعرفة المسبقة)
- وبعد اكمال تجربة الدراسة اجرى الباحث تطبيق اختبار التحصيل لمادة علم النفس التربوي لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية, والضابطة) وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستعمال .

Abstract

The current research aims to identify "the effect of educational support strategy on the achievement of educational psychology among students of fine arts institutes." To verify this research, the researcher formulated the following zero hypothesis:

"There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the students of the experimental group who studied according to the strategy (educational supports) in the achievement of the subject of educational psychology and the average scores of the students of the control group who studied the same subject in the traditional way in achievement"

The current research identifies the first-grade students at the Institute of Fine Arts for the academic year (2022-2023), which is taught according to the vocabulary of educational psychology to be taught for the first grade at the Institute of Fine Arts, and the study began on Tuesday 15/11/2022.

الفصل الاول

اولاً- مشكلة البحث :

من المتعارف عليه ان مادة علم النفس التربوي لصف الاول معهد الفنون الجميلة من المواد التي لها اثر كبير في حياة الطالب الاجتماعية والثقافية والنفسية، وان الاهتمام بتدريس مادة علم النفس التربوي يعد علامة بارزة لأهتمام الامم وتحضرها، لاسيما ان اغلب المجتمعات تعاني من تحولات كبيرة في انظمتها السياسية والتربوية والتعليمية ومنها على نحو خاص المجتمع العراقي الذي عانى كثيراً من هذه التحولات نتجية النزوح والهجرة ومشاكل وفوضى كبيرة.

ظهرت هناك بعض الدراسات التربوية التي تشير الى انخفاض في مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الاول معهد الفنون الجميلة في مادة علم النفس التربوي، لذى فأننا بأمس الحاجة الى مواكبة التطور الحاصل في المجال التربوي وذلك من خلال تفعيل واستعمال استراتيجيات وطرق حديثة في التدريس تعمل هذه الاستراتيجيات على جعل الطالب محور العملية التعليمية حتى يصبح الطالب قادراً على تنمية ما لديه من افكار وخبرات وقدرات تعمل على المساعدة في الحصول على تحصيل دراسي جيد على ضوء الرؤية الحديثة في مجال التربية والتعليم ، وهذا ما أكدته الدراسات ان هناك مشكلات وصعوبات تدل على انخفاض مستوى تحصيل الطلاب في مادة علم النفس التربوي مثل دراسة (خالد ٢٠٢١)) ودراسة (عبد اللطيف ٢٠١٩) ودراسة (عبد الصاحب ٢٠١٣) وان الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس مادة علم النفس التربوي والتي تركز على الحفظ والاسترجاع للمادة تعد هي الجزء الكبير من المشكلة فضلاً عن ان مادة علم النفس التربوي تواجه بعض الصعوبات وذلك لوجد في مفرداتها تجارب ونظريات.

وفي ضوء ما تقدم أجرى الباحث العديد من المقابلات مع مدرسي ومدرسات مادة علم النفس التربوي بعد الزيارات التي قام بها الى معاهد الفنون الجميلة، مستفسراً عن الطرق التدريسية السائدة في تدريس مادة علم النفس التربوي واطلاع الباحث على سجلات الدرجات للطلاب للسنوات السابقة وجد هناك تدني في مستواهم التحصيلي وهذا حاصل بسبب اعتمادهم الطرق التقليدية المتبعة في تدريس هذه المادة والتي مازالت تتسم بالجمود والتلقين والحفظ والاسترجاع، ولتأكد من تدني مستوى التحصيل في مادة علم النفس التربوي عند طلاب معاهد الفنون الجميلة الصف الأول. قدم الباحث استبانة موجهة إلى عدد من مدرسي ومدرسات ممن يدرسون هذه المادة، وتتكون هذه الاستبانة من ثلاثة اسئلة مفتوحة تضمنت متغير التحصيل وكيف يتم تدريس هذه المادة، وتوصل الباحث إلى أن المدرسين يعتمدون على الطرق التقليدية في تدريس هذه المادة،

وذلك لعدم معرفتهم بالطرائق والاستراتيجيات الحديثة ولغرض إكمال المنهاج في الموعد المحدد وأيضاً عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة داخل المؤسسات التربوية.

ومما تقدم يستخلص الباحث ان تدريس مادة علم النفس التربوي بالطريقة التقليدية تعاني من جوانب ضعف كثيرة، ولهذا قرر الباحث إجراء دراسة تعتمد على استراتيجية حديثة في التدريس وهي استراتيجية (السنادات التعليمية) التي تعد غير مألوفة على المؤسسات التعليمية والتي تؤكد على التفاعل داخل غرفة الصف بين المدرس والطالب في المواقف التعليمية المعينة.

ويحدد الباحث مشكلة بحثه بالسؤال الاتي:-

هل لاستراتيجية (السنادات التعليمية) اثر في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الأول معهد الفنون الجميلة في مادة علم النفس التربوي؟

ثانياً – اهمية البحث :

وتتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية :

١. الاستفادة من استراتيجية (السنادات التعليمية) لتدريس طلاب معاهد الفنون الجميلة
٢. عدم وجود بحوث ودراسات سابقة عراقية. بحسب علم الباحث، تناولت استراتيجية (السنادات التعليمية) في تدريس مادة علم النفس التربوي
٣. اهمية التحصيل للطلبة كونه هدفاً من أهداف العملية التعليمية ومعرفة مدى اكتساب الطلبة للمعرفة والمعلومات التي تلقوها.
٤. أهمية مادة علم النفس التربوي وذلك لكونها من المواد الاساسية في اعداد وتهيئة الطلبة لمهنة التدريس في المستقبل.
٥. أهمية اعداد طلبة معاهد الفنون الجميلة على وفق استراتيجيات حديثة ومنها (السنادات التعليمية)

٦. يأتي هذا البحث استجابة للتوجهات العربية والمحلية والعالمية التي تنادي بضرورة استعمال استراتيجيات وطرق وأساليب حديثة في العملية التعليمية.

ثالثاً- **هدف البحث :**

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر استراتيجية(السنادات التعليمية) في تحصيل مادة علم النفس التربوي عند طلاب معاهد الفنون الجميلة.

رابعاً- **حدود البحث :**

يتحدد هذا البحث في :-

١- معاهد الفنون الجميلة – بغداد، معهد الفنون الجميلة/الكاظمية المقدسة / الكرخ الثالثة – بغداد – للبنين ،الدراسة الصباحية،
٢- طلاب الصف الاول ، معهد الفنون الجميلة الكاظمية المقدسة / للبنين
٣- الفصل الأول والثاني والثالث من كتاب علم النفس التربوي المقرر من وزارة التربية العراقية للعام:٢٠١٣/٢٠١٤ طبعة الثانية ٢٠١٨.
٤- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ .

سادساً- **تحديد المصطلحات:**

اولاً – الأثر :

١.عرفه ابن منظور / الأثر بالتحريك ما يعني الشي والتأثير ابقاء في الشي اي ترك فيه اثراً او الاثار الاعلام الاثيرة من الدواب العظيمة الاثر في الارض بصفتها او حافزها بيئة الاثار.(**الزبيدي ٢٠٠٩ :١٣**)

٢.(شحاته وزينب) بأنه:

"محصلة تغير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود"(**شحاته وزينب؛ ٢٠٠٣: ٢٢**)

٣.ابراهيم(٢٠٠٩):

"قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فأن العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية"

(ابراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠)

التعريف النظري للأثر:

هو ارتباط وثيق بين عاملين نتيجة التفاعل بينهما يحدث تغيراً في العامل الثاني عند المتلقي في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية

التعريف الاجرائي للأثر:

التعرف على اثر استراتيجية السنادات التعليمية في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معاهد الفنون الجميلة .

ثانياً/السنادات التعليمية Educational Scaffold : عرفها كل من :-

١- (Vegotsky,1978) : أدوات تدعيمية ممزوجة بخطوات يقوم فيها المدرس أو القرين الأكثر قدرة وكفائه بأنواع التوجيه والمساندة للمتعلم للانتقال من مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة الى مستوى التطور المحتمل حدوثه من خلال مشكلة توجيه مدرسي والتعاون مع الأقران. نقلاً عن (**الخزرجي ،٢٠١٥: ١٠)**

٢- **(Englert,et,al(1991)** : بأنها تقديم العون الوقتي الذي يحتاجه المتعلم في لحظة ما أثناء التعلم لكي يكتسب بعض المهارة والقدرات التي تمكن تؤهله لمواصلة التعلم بمفرده. نقلاً عن (**رزوقي وفاطمة٢٠١٢،:١١)**

٣- زيتون (٢٠٠٣) :- هي عبارة عن خطوات ممزوجة بأدوات نشطة تدعم المتعلم للانتقال من المستوى الراهن، الى المستوى الذي يليه ،في سياق اجتماعي

ثقافي يكون فيه نشطاً ومتفاعلاً بحيث تدعم البناء المعرفي والمهارى لديه ومن غيره لا يقوم هذا البناء. (**زيتون ،٢٠٠٣: ١١٣**)

التعريف النظري للاستراتيجية السنادات التعليمية :-

قد تبنى الباحث تعريف فيجوتسكي كتعريف نظري لاستراتيجية السنادات التعليمية لانه تعريف شامل ووصف السنادات التعليمية وصفاً دقيقاً.

التعريف الاجرائي لاستراتيجية السنادات التعليمية :-

هي مجموعة من الخطوات التي يتبعها الباحث في تدريس موضوعات البحث (الفصل الاول علم النفس التربوي والفصل الثاني التعلم والفصل الثالث التذكر والنسيان) لطلاب المجموعة التجريبية والتي تعزز بتقديم انشطة عملية وتلميحات لفظية وبطاقات تعليمية ووسائط تعليمية تساعد جميعها على التفكير والتعلم الذاتي بغية الحصول على مستوى جيد من التحصيل.

ثالثاً/التحصيل

١.زاير وداخل(٢٠١٣)

"القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظفها في حل اكبر عدد من الاسئلة التي توجه اليه. **(زاير وداخل؛ ٢٠١٣: ١٥٣)**

٢.الجلالي (٢٠١١)

" نشاط عقلي معرفي يستدل عليه من خلال إجابات المتعلم على الاختبار التحصيلي والذي يطبق في نهاية التجربة" **(الجلالي؛ ٢٠١١: ٢٥)**

(webester).٣

"انجاز الطالب نوعياً وكمياً خلال فصل دراسي معين"

(webester,1971.:16)

التعريف النظري للتحصيل:-

هو كل ما يمتلكه المتعلم من خبرات ومعلومات يمكن أن يوظفها في إيجاد الحلول الموجه اليه

التعريف الاجرائي للتحصيل:-

بأنها مجموعة من المهارات والخبرات والمفاهيم والحقائق والنظريات التي يمتلكها طلاب الصف الأول في مادة علم النفس التربوي وتمكنهم من الإجابة على الاختبار التحصيلي الذي يعده الباحث لأغراض البحث مقاسا بالدرجات التي يحصل عليها طلاب معهد الفنون الجميلة

رابعاً/مادة علم النفس التربوي

١ عرفتها وزارة التربية (٢٠١١):-

"المادة التعليمية المقرر تدريسها من قبل وزارة التربية، لطلبة الصف الأول، معاهد الفنون الجميلة، وذلك لما لها أهمية في تزويد المعلمين بأفضل المعلومات التي يحتاجون أليها لتيسير عملية التعلم في المواقف المختلفة".

التعريف الاجرائي لمادة علم النفس التربوي :-

وهي تلك المادة الدراسية التعليمية المقرر تدريسها لطلبة الصف الأول معهد الفنون الجميلة ويتم تدريسها من الفصول الاول والثاني والثالث من مفردات مادة علم

النفس التربوي وفي الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ ويتم تدريسها لطلاب عينة البحث بهدف تأهيلهم وإعدادهم لمهنة التدريس في مادة التربية الفنية.

خامساً : معاهد الفنون الجميلة /

عرفته وزارة التربية العراقية(٢٠١٤) :-

وهي إحدى المؤسسات التربوية التابعة إلى وزارة التربية تهدف إلى اعداد وتهيئة كوادر فنية متخصصة لتدريس مادة التربية الفنية في المدارس المرحلة الابتدائية فضلاً عن العمل في حقول فنية تابعة لمؤسسات ثقافية أخرى، ويضم المعهد العديد من الأقسام ومنها (قسم التمثيل وقسم الفنون التشكيلية وقسم الفنون السينمائية وقسم الفنون الموسيقية وقسم الفنون الخط العربي والزخرفة).وتكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات ويمنح المتخرج شهادة _دبلوم_حسب التخصص.(**وزارة التربية؛ ٢٠١٤:.٨٧**)

الفصل الثاني الاطار النظري:

يتناول الباحث في هذا الفصل النظرية البنائية الاجتماعية واستراتيجية (السنادات التعليمية) كخلفية نظرية لهذا البحث.

اولا/ **استراتيجية السنادات التعليمية:**

تعد السنادات التعليمية هي إحدى استراتيجيات والتطبيقات التدريسية للنظرية البنائية، حيث يتم التركيز فيها على كيفية اكتساب المعارف وعلى عمليات صنع القرار وعلى صنع المعنى للظواهر المتنوعة في مختلف المجالات وتركز أيضا أهمية البناء الاجتماعي وعمليات تشجيع المنافسة في الصفوف الدراسية والنظر الى المتعلم نظرة واسعة وشاملة حيث أكدت استراتيجية السنادات التعليمية بأن التعلم لا يتم لا يتم الا من خلال التعرف على جميع الخبرات السابقة للمتعلمين والانطلاق منها للتركيز على

عمليات التعلم النشط والتعلم الاجتماعي سواء كان هذا مع المدرس او مع الأقران ومن ثم إعادة تنظيم هذه الخبرات لينتقل إلى مرحلة الاعتماد على نفسه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تحقيق استمرارية عمليات التعلم من خلال تقديم جميع المساعدات للمتعلم؛

(الشهري. ٢٠١٥: ٢١)

الهدف من استراتيجية السنادات التعليمية:

تهدف استراتيجية السنادات التعليمية الى اتاحة الفرصة للمتعلم لتنمية مهاراته العقلية، وقدراته الخاصة، ومن أهمها:

١- تساعد الطالب على حل المشكلات المعقدة التي تواجهه.

٢- تمكن الطالب من فهم المواقف الجديدة التي يتعرض لها.

٣- تمكن الطالب من الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة التي تواجهه.

٤- تعمل على تقويم الحقائق والمعلومات بشكل إيجابي.

٥- تساعد الطالب في استخلاص نتائج جديدة في للمشكلات.

(p, Azih & Nowsu,٢٠١١: ٣٧).

٦- تعمل على تشخيص الحاجات التعليمية وتحديد الطرائق والاساليب التي يمكن أن تساعد في تحقيقها.

٧- توظف الأساليب والأدوات المختلفة التي تعمل على تسهيل وتيسير الوصول الى مستوى الاتقان في التعلم.

٨- امداد الطلاب بالمساعدة اللازمة التي تعينهم على إتمام مهماتهم التعليمية، وعلى أعلى مستوى من الجودة.

٩-تعمل على توسيع مجال التعلم وتحويله من التعلم التقليدي الاصم، الى التعلم البنائي (التعلم ذي المعنى) (٩٢ : ١٩٩٩, Green field).

ويوضح(Perkin) ان من أهداف السنادات التعليمية هي عملية تساعد المتعلمين على عبور بين ما يعرف وما يحاول معرفته وذلك لحل جميع المشكلات وتخطيها وذلك عن طريق تقديم المساعدات من قبل المعلم او الكتاب او مجلة او قرين وغير ذلك من المصادر المعروفة والمتاحة للجميع، كما تهدف السنادات التعليمية إلى ضرورة التعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين، وتقديم المساعدة للمتعلم من قبل أصحاب الخبرة الأكبر عمراً ليتمكن من التعلم وتجاوز الكثير من المشكلات والمراحل ذات الصعوبة وذلك عن طريق تقديم المساعدة. (Perkins., 1991.,18_23)

خطوات استراتيجية السنادات التعليمية:

يرى الباحث ان استخدام السنادات التعليمية تتطلب التعرف على المعارف والخبرات السابقة للطلبة، واستخدامها لجعل محتوى الدرس الجديد داخل منطقة النمو الوشيك، وعلى هذا فالسنادات التعليمية قد تكون غير ذات فائدة، إذا كان المتعلم لا يمتلك بعض المعارف الأساسية الخاصة بالمادة العلمية، فيبدأ المعلم اولاً بما يعرفه المتعلم ثم البناء عليه.

وان للسنادات التعليمية العديد من الخطوات والإجراءات الآتية :

حددها *(Rosenshine, B; & Meister, 1992:20)* خطواتها بالاتي:

الخطوة الأولى:-

١.استخدام التلميحات والتساؤلات المثيرة للتفكير مع المتعلمين في بعض عناصر الدرس.

٢. استنتاج عنوان الدرس مع المتعلمين.

الخطوة الثانية:-

١. إعطاء نموذج تدريسي (أعلام المتعلمين بطريقة التدريس).

٢. البدء بعرض موجز وملخص للأفكار الرئيسية

الخطوة الثالثة:-

الممارسة الجماعية الموجهة للمتعلمين تحت توجيه وأشراف المدرس:

من خلال تقسيم المتعلمين الى اربع مجاميع توزع الأنشطة المساندة للتعلم وتبدأ كل مجموعة تتحدث عن نفسها.

الخطوة الرابعة:-

إعطاء التغذية الراجعة:

١. مراجعة خطوات التعلم لكل مجموعة أمام المتعلمين جميعهم.

٢. تصحيح إجابات المتعلمين الخاطئة التي قد تظهر بأنفسهم بعد مراجعة خطوات التعلم.

الخطوة الخامسة:-

زيادة مسؤولية المتعلمين:

من خلال الإزالة التدريجية للسنادات التعليمية عبر زيادة مسؤولية المتعلمين اذا ستعرض كل مجموعة رأيها في موضوع معين

الخطوة السادسة:-

الممارسة المستقلة للمتعلمين:

من خلال التوسيع وتعميق فهم المتعلم للموضوع عبر طرح بعض الأسئلة المختلفة.

وهناك خطوات أخرى لقطامي:- وهي الاتية

١- تنظيم المهمة, أو تنظيم الموضوع .

٢- بناء المهمة, أو الموضوع على نحو تزداد فيه المتطلبات بالتدريج .

٣- إبقاء مستوى الصعوبة ثابتاً. وتزويد المتعلمين بالسنادات التعليمية عبر بطاقات مصورة, أو التمثيل البياني للنص يساعدهم في إكمال المهمة.

٤- العمل على أزاله السنادات التعليمية بصورة تدريجية.

٥- تقديم تغذية راجعة من خلال مراجعة خطوات التعلم. **(قطامي .٢٠١٣:٨٥)**

ثانيا: النظرية البنائية الاجتماعية:

يعد العالم فيجوتسكي مؤسس النظرية البنائية الاجتماعية، ولد هذا العالم في روسيا عام ١٨٩٦ وحصل على شهادة الأدب من موسكو جامعة امبريال ١٩١٧م، وبعد تخرجه من الجامعة على الى بلاده ومسقط رأسه، عمل في معهد علم النفس بموسكو واشترك في تطوير برامج تعليمية كثيرة وبشكل واسع لاسيما في برامج تعليم الأطفال الصم والبكم، توفي بمرض خطير وهو مرض السل عام ١٩٣٤م، لم تصل افكار فيجوتسكي إلى العالم العربي بسبب السياسة التي كانت سائدة في الاتحاد السوفيتي ولذلك لم يعرفها الغرب الا ألا عام ١٩٥٨م ولم تنشر الا عام ١٩٦٢م

(Blunden:2001,1)

ان المحور الرئيسي في هذه النظرية، هو عامل التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دوراً مهما واساسياً في تطوير عملية الإدراك، إذ يرى فيجوتسكي ان مستوى التطوير والتأهيل يتقدم عندما يذهب المتعلمون في السلوك الاجتماعي، وذلك ان عملية التطوير

يلزمها تفاعل اجتماعي كامل ومدى المهارة التي تنتهي بتوجيه بالغ تتجاوز ما يمكن أن يعمله المتعلم لوحده وذلك يؤدي إلى التطور الحاصل في المعرفة، من خلال ذلك يتضح لنا أن المعرفة هي عملية اجتماعية علمية ثقافية توجه تفكير المتعلم، وتعينه على تكوين المعنى عبر التفاعل الاجتماعي مع الأشياء والأحداث مت خلال حواسه التي تساعد في عملية ربط المعرفة السابقة مع المعرفة الجديدة والتي تتضمن العديد من الأفكار والمخططات، لأنه من غير المعقول الفصل بين افكار المتعلم والمكونات الاجتماعية المحيطة به وما حوله. **(Kearsley;1996,2)**

ومن خلال ذلك يعد العالم فيجوتسكي من أبرز علماء النظرية البنائية الاجتماعية، فالتعلم البنائي الاجتماعي، وهي عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلمين كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن ما يحدث من تفاعل اجتماعي وشخصي، حيث أن عملية التعلم تتأثر بالآخرين، والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً بارزً وهاماً في عملية إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات. **(راشد والهادي والنجدي؛ ٢٠٠٥: ٣٩٣)**

المبادئ التي بنيت عليها النظرية البنائية الاجتماعية فيما يأتي:

١. يبني المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا, أذ لا يتلقى المعرفة بشكل سلبي وإنما يتشكل المعنى داخل بنينه المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم.

٢. المعرفة القبلية محور الارتكاز, أذ يبني المتعلم المعرفة من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لدية من معلومات, وأفكار بشكل يتفق مع المعنى الصحيح.

٣. التأكيد على النشاط الاجتماعي, وتأثيره المهم في وعي المتعلم.

٤. تفاعل المتعلم مع اقرأنه في البيئة يعزز نموه المعرفي ويحفزه.

(Emest, 1994:62)

٥. تعد الأدوات التعليمية المساندة أنشطة تعليمية تتوسط العمليات العقلية عند المتعلم.

٦. نمو التنظيم الذاتي عند المتعلم من خلال استيعاب الإجراءات والعمليات العقلية التي التحدث في أثناء التفاعلات الاجتماعية.

٧. معرفة الحقيقية يبدا بنائها في سياق ذات معنى لذلك تركز عملية التعلم على الحقائق المترابطة وليس على الحقائق المنفصلة. (ryder.2005:1)

من خلال مما سبق يتضح للباحث ان البنائية الاجتماعية توكد على أهمية بناء المعرفة عند المتعلمين عبر المشاركة الاجتماعية والتفاعل داخل الصفوف الدراسية وعدم عزل المتعلم عن اقرأنه في بناء المعرفة وتشجيع التعلم من خلال الأدوات والأساليب والطرق التعليمية المساندة, تحت رعاية وإشراف المدرس لدوره في بناء المعرفة في عقول المتعلمين.

دراسات سابقة:

١. **(دراسة السعيدي, ٢٠١٢)**

هدفت الدراسة إلى معرفة (أثر استراتيجية السنادات التعليمية في إكساب طالبات معهد أعداد المعلمات المهارات الحاسوبية وتنمية استطلاعهن الحاسوبي) وللوصول إلى هذا الهدف اختيرت عينة من طالبات الصف الأول في معهد إعداد المعلمات في مدينة الموصل, وبلغ مجموع أفرادها (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة لكل مجموعة وأجريت عملية التكافؤ على مجموعتي بالبحث في متغيرات (الذكاء , درجة الاختبار القبلي للاستطلاع الحاسوبي, توفر جهاز الحاسوب) ودرست المجموعة التجريبية على وفق السنادات التعليمية والمجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية وهيأت المستلزمات الضرورية للبحث والمتمثلة بتحديد المادة العلمية, وصياغة الأهداف

السلوكية في المجالين المعرفي والمهارى للمادة المحددة وتحليل المحتوى للوصول إلى المهارات الحاسوبية وأعداد العروض الإلكترونية للمادة العلمية وأعداد الخطط التدريسية الخاصة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة وتطلب البحث إعداد أداتين الأولى استمارة ملاحظة للمهارات الحاسوبية إذ جزأت المهارات الحاسوبية إلى مهارات فرعية تنفذ بخطوات إجرائية على وفق زمن معين يمكن حسابه بوساطة مؤقت يدوي إلكتروني وقد تكونت الاستمارة بصيغتها النهائية من(٣٧) فقرة تقيس أغراضا مهارية محددة تأكد من صدقها وثباتها, أما الأداة الثانية فهي مقياس الاستطلاع الحاسوبي وتكون بصيغته النهائية من (٤٠) فقرة موزعة على (٨) مجالات متعلقة بالحاسوب, وقد اتسم المقياس بالصدق والثبات وبعد التأكد من الخصائص السايكومترية.

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بمساعدة برنامج الحزم الإحصائية SPSS أظهرت النتائج ما يأتي:

١. وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق السنادات التعليمية والمجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اكتساب المهارات الحاسوبية ومهاراتها الفرعية (عدا مهارة الأجهزة الملحقة) ولصالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية الاستطلاع الحاسوبي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء تلك النتائج خرج الباحث بعدد من الاستنتاجات منها فاعلية السنادات التعليمية في إكساب المهارات الحاسوبية, وتنمية الاستطلاع الحاسوبي, وأوصى الباحث بأعداد دورات تدريبية لمدرسي الحاسوب ومدرساتها حول كيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة ولاسيما استراتيجية السنادات التعليمية فضلا عن

الاعتماد على الجانب المهارى في تدريس مادة الحاسوب وتطبيقاتها (السعيدي, ٢٠١٢: ٩٠-١١٠)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته:

يعرض الباحث في هذا الفصل الاجراءات التي قام بها لتحقيق هدف البحث , من حيث الاعتماد على التصميم التجريبي المناسب , واختيار مجتمع البحث وعينته ,وتكافؤ مجموعتي البحث , وتحديد المادة العلمية , ووضع خطط تدريسية لكل مفهوم , وصياغة الاهداف السلوكية للمادة العلمية , كذلك اعداد اداة البحث مع مراعاة اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

اولاً- منهج البحث :

منهج البحث : هو جميع الاجراءات التي يقوم بها الباحث للتحقق من صحة الفروض التي وضعت لاكتشاف العلاقات الجديدة بين الظاهرة المراد دراستها , والظواهر ذات الصلة لتسهيل عملية حل هذه المشكلة التي تواجه الانسان(الجابري ,وصبري, ٢٠١٥: ٧).

حيث اعتمد الباحث منهج البحث التجريبي المكون من المجموعتين المتكافئتين الاولى التجريبية والثانية الضابطة , لتحقيق هدف البحث , وان منهج البحث التجريبي يعتبر الاسلوب المناسب لإجراءات البحث وصولا الى النتائج والمنهج التجريبي : هو المنهج الذي يستخدم التجربة في اختيار فرض يقرر علاقة بين متغيرين من خلال الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره (الحلبوسي،٢٠١٦: ٧١).

ثانياً-التصميم التجريبي :

يعتبر التصميم التجريبي من الخطوات الاساسية الاولى التي تقع على عاتق الباحث في اجراء دراسته اذ ان سلامة التصميم التجريبي وصحته يعتبران الضمان الاساسي الدقيق للوصول الى نتائج في غاية الدقة حيث يتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ,وظروف العينة ,التصميم التجريبي هو برنامج عمل يسير عليه الباحث في تطبيق تجربته في ضل الظروف والعوامل التي تحيط بالظاهرة المراد دراستها (الجابري،وصبري,٢٠١٥: ٧٣).

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين ذات الاختبار البعدي ,اذ استعمل الباحث استراتيجية (السنادات التعليمية) في تدريس المجموعة التجريبية ,اما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختبار (التحصيل) على طلاب مجموعتي البحث ,كما موضح في الشكل (٣)

الشكل (٣) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	استراتيجية السنادات التعليمية	التحصيل	اختبار التحصيلي البعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية	التحصيل	

هنا يقصد الباحث بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم المجموعة التي يتعرض طلابها الى المتغير المستقل استراتيجية (السنادات التعليمية) والمجموعة الضابطة التي

تدرس طلابها وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) ويقصد الباحث بالتحصيل (المتغير التابع) الذي يقاس بواسطة اختبار تحصيلي اعده الباحث بنفسه ويطبقه بعد انتهاء التجربة .

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته :

١- مجتمع البحث :

ان تحديد مجتمع البحث يعد من الخطوات الاساسية والمراحل الاولى المهمة وهذا يتطلب حصر المجتمع وتحديده تحديداً واضحاً ودقيقاً ,لأن لكل مجتمع خصائص أو خاصية واحدة تميزه عن غيره من المجتمعات الاخرى , ويقصد بمجتمع البحث هو مجتمع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها , او هو جميع الافراد او الاشياء اللذين يكونون موضوع مشكلة البحث ,والمجتمع قد يكون افراد ,او انشطة تربوية او علمية ,فإذا درس الباحث المشكلات التي تواجه طلبة المدرسة الثانوية فمجتمعة يكون طلبة المدارس الثانوية في العراق(محمد،٢٠٠١: ١٤٨).

ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الاول في معاهد الفنون الجميلة، معهد الفنون الجميلة للبنين الصباحي الكاظمية المقدسة/ بغداد/ الكرخ الثالثة / في محافظة بغداد .

٢- عينة البحث :

العينة هي انموذج يشمل جانباً او جزاً من وحدات المجتمع الاصلي المعني بالبحث وتكون مماثلة له , لأنها تحمل صفاته المشتركة ,وأن هذا الجزء او الانموذج يغني الباحث عن دراسة كل وحدات المجتمع الاصلي ومفرداته(الجابري، وصبري،٢٠١٥: ١٥١).

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث :

بما ان طلاب المجموعتين (التجريبية , الضابطة) من معهد واحد ,ومن وسط اجتماعي متشابه في كثير من المجالات , كذلك اعمار الطلاب كانت متقاربة , لكن الباحث قام بأجراء تكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة البحث منها ,وقد حصل الباحث على البيانات التي تخص متغير العمر من خلال توزيع استمارة معلومات على الطلاب.

(العمر الزمني محسوبا بالشهور ، الذكاء ، معرفة سابقة)

٤-اداة القياس:

ضبط هذا العامل عن طريق استعمال اداة قياس واحده للمجموعتين (التجريبية, والضابطة) وهي (اختبار التحصيل) وفي ضل الظروف نفسها، فضلا عن ذلك قام الباحث بنفسه بتصحيح إجابات طلاب عينة البحث وهذه الإجراءات تقلل من تأثير اداة القياس.

٥-العمليات المتعلقة بالنضج:

ليس لهذا العامل أثر في سير تجربة البحث ، وذلك لان مده التجربة قصيره اذ استغرقت فصلا دراسيا كاملا اي (الفصل الدراسي الاول) وهذه المدة قصيره لا تسمح بظهور هذا العامل وان افراد العينة يتعرضون للقدر نفسه من النمو.

٦- الاجراءات التجريبية

لقد حرص الباحث على جعل هذا العامل غير مؤثر على سير التجربة، وتمثل ذلك من خلال ما يأتي:

أ- سرية البحث: اتفق الباحث مع ادارة المعهد ومدرس المادة على المحافظة على سريه التجربة، لما لها من تأثير في دقه النتائج فلم يخبر الطلاب عن طبيعة البحث وهدفه، بل بين للطلاب على انه مدرس جاء نقلاً من معهد ثاني كي لا يتغير نشاطهم او تعاملهم مع التجربة، ومن ثم يؤثر في نتائج التجربة .

ب- تحديد المادة الدراسية: حدد الباحث المادة الدراسية نفسها للمجموعتين (التجريبية ,الضابطة) وهي الفصل الاول ,الثاني , الثالث ، من كتاب علم النفس التربوي للصف الاول معهد فنون جميلة.

ج- مدة التجربة: كانت مده التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث وهي النصف الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) اذ بدأت التجربة في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٣/١١/١٥ وانتهت في يوم الخميس المصادف ٣٠ /١/٢٠٢٣ .

د- توزيع الحصص: سيطر الباحث على أثر هذا العامل في التجربة من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث فقد درس الباحث أربع حصص أسبوعيا بمعدل حصتين لكل منهما، فاتفق الباحث مع اداره المعهد على تنظيم حصص المجموعتين (التجريبية والضابطة) على يومي (الاحد , الثلاثاء).

ثامناً- اجراءات تطبيق التجربة :

من اجل سلامة التصميم التجريبي وحفاظا عليه اثناء تطبيق التجربة قام الباحث بالإجراءات الاتية:-

١ــ باشر الباحث بتطبيق التجربة في يوم المصادف ١٥/ ١١/ ٢٠٢٢ بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة ملحق (١ــ ب) من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى وقبول معهد الفنون الجميلة للبنين اذ تم الاتفاق مع ادارة المعهد وتعاون رئاستي الاقسام (الفنون التشكيلية الفنون الموسيقية) على تنظيم جدول الحصص بواقع كل شبعة حصتين في ــالاسبوع وجدول(٥) يوضح ذلك .

٢ ــ حصل الباحث على معلومات الطلاب من طريق استمارة التي اعدها حيث وشملت على المعلومات الاسم والعمر كما مبين في ملحق (٥).

٣ــ قام الباحث بتطبيق اختبار معرفة السابقة على المجموعتين التجريبية والضابطة، وهو متكون من(٢٠) فقرة من اختيار من متعدد في يوم الاحد ١٣/ ١١/٢٠٢٢ بهدف معرفة التكافؤ في هذا المتغير.

٤ــ قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء (رافن) في يوم الاثنين المصادف ١٤/ ١١/ ٢٠٢٢ على المجموعتين الضابطة والتجريبية لغرض معرفة التكافؤ بينهما .

٥ــ حرص الباحث على تدريس المجموعتين بنفسه من اجل سلامة التجربة وتجنب الاثار الذي يحصل نتيجة اختلاف المدرس .

٦ــ قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية السنادات التعليمية على ضوء الخطط الذي اعدها الباحث لهذا الغرض ملحق (١٤).

٧ــ قام الباحث بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية على الخطط التدريسية المعدة من اجل ذلك ملحق (١٤) .

٨ـــ لم يسمح للطلاب الانتقال بين مجموعتي البحث لان ذلك غير ممكن ومخالف لتعليمات ادارة المعهد .

٩ــ حرص الباحث مع ادارة المعهد ومدرس المادة على سرية التجربة وعدم اخبار الطلاب بأهداف البحث وطبيعته من اجل عدم التأثر بنتائج البحث .

١٠ــ كانت مدة التجربة فصل دراسي واحد حيث بدأت التجربة في يوم الثلاثاء ١٥/١١/ ٢٠٢٣وانتهت في يوم الخميس ٣٠/ ١/ ٢٠٢٣ ملحق (٢)

١١ــ طبق الباحث الاختبار التحصيلي في يوم الاثنين المصادف ٢٩/ ١/ ٢٠٢٣ على كلا المجموعتين في نفس الوقت وفي قاعتين منفصلتين وقد اشعر الطلاب بموعد الاختبار قبل اسبوع من اجراءه وقد اشرف الباحث على سير الاختبار والاجابة على تساؤلات الطلاب .

تاسعاً- الوسائل الاحصائية : استخدم الباحث برنامج (Spss)

الفصل الرابع

عرض النتائج والتوصيات والمقترحات

اولاً- عرض النتيجة :

صحح الباحث اجابات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية ,والضابطة) في فقرات اكتساب المفاهيم باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين , توصل الباحث الى النتائج الموضحة في الجدول (١٣)

الجدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة مان وتني لاختبار التحصيل لمجموعتي البحث

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني		متوسط الدلالة ٠.٠٥
							المحسوبة	الجدولية	
الاختبار التحصيلي	التجريبية	١٨	٥٠.٦٦٦	٢.٣٢٦	٤٩٤.٥٠	٢٧.٤٧	٠.٥٠٠	٩٩	ذي دلالة
	الضابطة	١٨	٣٩	٤.٥٨٨	١٧١.٥٠	٩.٥٣			

يتبين من الجدول (١٣) ان متوسط طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٥٠.٦٦٦) والانحراف المعياري بلغ (٢.٣٢٦)، اما متوسط طلاب المجموعة الضابطة بلغ (٣٩) والانحراف المعياري بلغ (٤.٥٨٨) , وبلغت قيمة مان ويتني المحسوبة (٠.٥٠٠) وهي اكبر من الجدولية البالغة (٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يؤكد على وجود فرقاً ذا دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية ولذلك رفضت الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية اللذين درسوا على وفق استراتيجية (السنادات التعليمية) في التحصيل لمادة علم النفس التربوي ومتوسط طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) للمادة الدراسية نفسها في تحصيل مادة علم النفس التربوي .

ثانياً – تفسير النتيجة :

نستدل من خلال النتيجة السابقة التي عرضها الباحث الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة علم النفس التربوي وفق استراتيجية (السنادات التعليمية) على طلاب المجموعة الضابطة اللذين درسوا المادة نفسها في مادة علم النفس التربوي وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) ان سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة نعزوه الى الاسباب التالية.

١–ان تدريس الطلاب وفق استراتيجية (السنادات التعليمية) يجعل الطلاب محور العملية التعليمية ويزيد من قدرة الطلاب على بناء معرفتهم من خلال القيام بطرح الاسئلة مما يجعل تعلمهم قائم على الفهم وهذا يودي الى ترسيخ المعلومة بطريقة منظمة بحيث يمكن استدعائها وتطبيقها في مواقف مشابه في اوقات اخرى.

٢-استراتيجية (السنادات التعليمية) لها الدور البارز في زيادة تركيز الطلاب والتفاعل بإيجابية مع المنهج الدراسي وهذا يؤدي الى زيادة في التحصيل الدراسي عند الطلاب.

٣-ان استراتيجية (السنادات التعليمية) اثبتت فاعليتها في نتائجها الايجابية التي حققتها في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طلاب الصف الاول معد الفنون الجميلة مقارنة بتدريس الطلاب بالطريقة التقليدية.

٤-ان تدريس الطلاب وفق استراتيجية (السنادات التعليمية) يجعل جميع الطلاب مشاركين في الحصة الدراسية دون استثناء.

٥-ان استراتيجية (السنادات التعليمية) تعزز الدافعية عند الطلاب للتفاعل المشترك وفهم الطلاب لبعضهم البعض كذلك تنشط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة من اجل الفهم.

ثالثاً – الاستنتاجات :

بناءأ على النتائج التي توصل اليها الباحث في بحثه الحالي استنتج الباحث الاستنتاجات الاتية:

١-ان استعمال استراتيجية (السنادات التعليمية) في التدريس ادى الى نتائج ايجابية في الاختبار التحصيلي لدى الطلبة اللذين يدرسون وفق استراتيجية (السنادات التعليمية) أكثر من الطلبة اللذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية.

٢-ان تطبيق استراتيجية (السنادات التعليمية) في الحصة الدراسية تجعل الطالب محور العملية التعليمية وهذا ما تنادي به النظرية البنائية و استراتيجيات التعلم النشط الحديثة.

٣-ان التدريس وفق استراتيجية (السنادات التعليمية) ادى الى الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب، بحيث جعل جميع الطلاب يشاركون في الحصة الدراسية دون استثناء.

رابعاً – التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي

١-تبني وزارة التربية للاستراتيجيات تدريس حديثة مثل استراتيجية (السنادات التعليمية) في تدريس طلاب الصف الاول معهد الفنون الجميلة لمادة علم النفس التربوي لما لها من فاعلية في رفع مستوى التحصيل.

٢-التأكيد على تشكيل لجنة بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي للاستفادة من ذوي الاختصاص في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة لرفدهم بما هو جديد من استراتيجيات تدريس حديثة وتطبيقها في المدارس لما لها من اهمية فاعلة التحصيل.

٣- ضرورة اهتمام وزارة التربية بإقامة دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات على استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس مثل استراتيجية (السنادات التعليمية) في الصف الدراسي لأنها اثبتت فاعليتها في التحصيل.

خامساً – المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي

١-تبني وزارة التربية للاستراتيجيات تدريس حديثة مثل استراتيجية (السنادات التعليمية) في تدريس طلاب الصف الاول معهد الفنون الجميلة لمادة علم النفس التربوي لما لها من فاعلية في رفع مستوى التحصيل.

٢-التأكيد على تشكيل لجنة بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي للاستفادة من ذوي الاختصاص في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة لرفدهم بما هو جديد من استراتيجيات تدريس حديثة وتطبيقها في المدارس لما لها من اهمية فاعلة التحصيل.

٣- ضرورة اهتمام وزارة التربية بإقامة دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات على استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس مثل استراتيجية (السنادات التعليمية) في الصف الدراسي لأنها اثبتت فاعليتها في التحصيل.

المصادر:

المصادر العربية:

١. الويشي الدكتور فتحي **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**
٢. خطايبة عبدالله محمد واخرون ٢٠١١ **تعليم العلوم للجميع ط٣** دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن
٣. زيتون الدكتور عايش محمود ٢٠٠٧ **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم د**ار الشروق للنشر والتوزيع عمان الاردن
٤. الفراء، اسماعيل صالح، (٢٠١٢) مهارات قراءة الصور لدى الاطفال ، جامعة القدس فلسطين
٥. دروزة افنان نظير ٢٠٠٠ **النظرية في التدريس وترجمتها علميا ط١** دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الاردن
٦. فرمان ،شذى عادل ، منال محمد ابراهيم (٢٠١٣) **اتجاهات حديثة في التدريس الجامعي** ،ط١، جامعة بغداد كلية التربية ابن الرشد.
٧. صبري، داود عبدالسلام ،السندي ،ناز بدر خان٢٠١٢، **التربية العملية المشاهدة والتطبيق جامعة بغداد كلية التربية .**

٨. العدوان زيد سليمان الحوامدة محمد فؤاد ٢٠١١ **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ط١** دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.
٩. امبو سعيدي عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي ٢٠٠٩ **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية ط١** دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.
١٠. عطية علي محسن ٢٠٠٨ **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** دار الصفاء للنشر والتوزيع.
١١. زاير سعد علي سما تركي داخل ٢٠١٣ **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ج١ ط١** دار المرتضى للنشر والتوزيع المتنبي بغداد العراق.
١٢. جامعة بغداد ٢٠١٦ المؤتمر الدولي الرابع وتحت شعار الاصلاح التربوي رؤية مستقبلية في التعليم العالي كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .
١٣. .جامعة بغداد ٢٠١٨ المؤتمر السادس وتحت شعار بعلوم التربية تسمو الامم كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .

المصادر الاجنبية:

14. Egged, P. et. al. **Strategies for Teachers –Information Modles in the Classroom,** (Englewood Cliffs. N. J. Prentice - Hall, Inc.),1997
15. Alibali, M (2006), **Does Visual Scaffolding Facilitate Students'** Mathematics Learning, Evidence From Early Algebra.
16. Webester , A. Merriam ,**The New international dictionary of English language in Abridged with seven language** ,McGraw-Hill, New York, 1971.
17. SHARON M. Collins**.,Behavioral Sciences Building**:Experiences, Identity, and Theory. New York: Oxford University Press, 2008.
18. Blunden, A. (2001), **The Vygotsky School "Spirit, Money And Modernity**" Seminar, University Of Melbourne.
19. Kearsley, Greg (1996), **Learning With Software(Pedagogies And Practice Bock**, From Social Development Theory (I. Vygotsky), Http://Trp. Psychology. Org / vygotsky . html.

السعي للطمأنينة لدى المرضين والممرضات

هدى ناظم حذيه

hhudasph@gmail.com

أ.د.غادة ثاني عبد الحسن

ghadaalhasan24@gmail.com

السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات

هدى ناظم حذيه

أ.د.غادة ثاني عبد الحسن

الكلمات المفتاحية: ١-السعي للطمأنينة. ٢-الممرضين والممرضات.

ملخص البحث

تناول البحث الحالي السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات، فوفقًا لما أشار إليه ماسلو فان السعي للطمأنينة هو رغبة الفرد ليكون محبوبًا من الآخرين وله مكانته بينهم، وإدراكه بأن بيئته صديقته وعدم شعوره بالإحباط والتهديد والخطر والقلق والسعي المستمر لخفض التوتر للوصول إلى حالة الاستقرار النفسي، وهو ما تحدث عنه جوينر بأنه الميل المستقر نسبيًا لسعي الفرد للحصول على تأكيدات من الآخرين بأن المرء محبوب و/أو محبوبه، أو جدير بالثقة، بغض النظر عما إذا كان هذا التأكيد قد تم تقديمه بالفعل أم لا، وعليه سعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف الآتية:

١.التعرف على السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات.

٢.التعرف على السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ولغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس السعي للطمأنينة المؤلف من (٢٥) فقرة بالاعتماد على التعريف ونظرية الحاجات لماسلو، وتم عرض المقاييس على عدد من المحكمين من اجل استخراج الصدق الظاهري وتمت الموافقة على (٢٠) فقرة لمقياس السعي للطمأنينة، ولغرض استخراج الخصائص السايكومترية تم التطبيق على عينة مؤلفة من (٤٣٤) فرد من الممرضين والممرضات في المستشفيات، التي تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة وبعد ذلك تم تحليل الفقرات للمقياس

باستخدام أسلوب المجموعتان المتطرفتان وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية تم قبول جميع الفقرات البالغ عددها (٢٠) فقرة، أما مؤشرات الثبات فبلغ مؤشر الثبات بطريقة الفا كرونباخ (٠.٧٤٠) وطريقة التجزئة النصفية (٠.٦٢٢)، وبعد تطبيق المقياس وإجراء التحليل الاحصائي حسب الاهداف توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

١.أن الممرضين لديهم سعي للطمأنينة.

أ.ليس هناك فروق دالة احصائيا في السعي للطمأنينة بين الذكور والاناث.

وبعد تفسير النتائج وضعت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.

Seeking reassurance among nurses.

Huda Nazim Hisea

Prof. Dr.GHADA THANI ABED-ALHASAN

key words :1-Seek reassurance. 2. Nurses.

Abstract

The current paper Seeking security for nurses to print and nurses based on what Maslow showed that the adherence of willingness is mainly the tendency of a person to be attracted and loved by others and having his status among them; beside having awareness that this environment is his unique friend without sensing with frustration, threat, danger, anxiety, as well as the keep-on pursuit to diminish stress in order for him to reach a state with Psychological stability. Joyner indicated that the relatively stable tendency of an individual actually lies in searching for assurances from others to ensure that the person is lovable or trustworthy, regardless of whether this assurance has been actually provided or not.

The current paper seeks to realize the following goals:

1. knowing the pursuit of reassurance of nurses.
2. Determining the pursuit of reassurance of nurses according to the variables Gender (male, female)

As to fulfill the current paper's objectives, there would have been scales, so the researcher has set a scale of reassurance pursuit composing of (25) items based on the definition and Theory of Needs by Maslow The researcher, and for the purpose of getting psychometric characteristics, the application has been applied to a sample of (434) male and female nurses in hospitals, which have been selected using the simple random sampling method, as the scales have been presented to a number of arbitrators in order to extracting apparent reliability, and (20) items for the pursuit seeking of reassurance and (25) items for the scale of life's satisfaction have been approved. After that, the items have been analyzed for the scales using the two extreme groups' method, and relationship of the paragraph to the total score. All (20) items have been accepted for the scale of reassurance pursuit As for the stability indicators, the stability index for the scale of reassurance pursuit by Cronbach's alpha method reached (0.705) and the half-partition method (0.676). After applying the scale and statistical analysis of the objectives, the researcher has reached the following results:

1. Nurses seek reassurance.
2. There are no statistically significant differences in the pursuit of reassurance between males and females.

After identifying the results, the researcher has placed some recommendations and suggestions.

الفصل الاول

مشكلة البحث

أن انعدام إحساس الفرد بالطمأنينة يجعله يواجه صعوبة في حياته بما فيها من مشكلات وعوائق وصعوبات في القيام بأعماله ومهامه، إذ أن فقدان الطمأنينة يجعل استجابته للمواقف الخارجية متداخله مع قلقه ومخاوفه والصراع الذي يعانيه (العبيدي، ٢٠١٩، ص ٤٤٨)، إذ أن من علامات إشباع حاجة الفرد للأمن شعوره بالاطمئنان على صحته وشعوره بثقته بمن يحيط به، وباستمرار مقومات سعادته في المستقبل ماديا واجتماعيًا.

لذلك تبرز لدى الفرد حاجة استعادة الطمأنينة المفقودة، كما وأن فقدان الطمأنينة يعتمد بدرجة كبيرة على الظروف المحيطة بالشريحة المعنية، وشريحة الممرضين هم من إبرز الشرائح المعرضة للضغط المستمر وفقدان الطمأنينة، وبهذا يكون السعي للطمأنينة لديهم جليًا ويشكل أبرز الحاجات لديهم كونه يمثل أحد جذور الأمان الاجتماعي للأفراد، وتعد أمرًا ضروريًا للنمو النفسي وللصحة النفسية السوية في شتى مراحل الحياة (أبو هدروس والفرا، ٢٠١٧، ص ٣٨١).

أهمية البحث

أن السعي للطمأنينة هو محاولات الفرد المستمرة للحفاظ على حياته وإشباع حاجاته الأولية من طعام وشراب وإشباع الرغبات الجنسية والابتعاد بنفسه بعيدًا عن مواطن الخطر كلما أمكن ذلك، مع الحصول على الأمن المعنوي الذي يتمثل في إحساس الفرد بالأمن والرضا وعدم القلق والتوتر والشعور بالسعادة والتمتع بالصحة النفسية (Abdulmajeed, 2004, p. 25).

لذلك فإن السعي للحصول على الطمأنينة شيء بالغً الأهمية وخاصة عند الأفراد الذين يعانون من الاعتلال سواء الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والوسواس القهري

أو الأمراض الفسيولوجية العضوية التي تجعل الأفراد يظنون بأنهم عبءٌ على ذويهم، ففي مقال صدر عام (١٩٩٩) لخص من خلالها الدراسات حول الاكتئاب وكيفية انحلال العلاقات، فقد وصف كل من جونير وميتالسكي وكاتز (Joiner, Metalsky, Katz) إلى أن ظاهرة السعي للطمأنينة والسعي المفرط للطمأنينة (Excessive Reassurance Seeking "ERS") تعد ميلًا مستقرًا نسبيًا للسعي بشكلٍ مفرط من أجل الحصول على تأكيدات وتطمينات من الآخرين بأن الأفراد محبوبين ومرغوبين وأنهم جديرين بالثقة، وبغض النظر عما إذا كانت هذه التأكيدات قد تم تقديمها بالفعل أم لا (Shaver et al, 2005, p. 343)، ويرى كل من جونيور وشميت (Joiner & Schmidt, 1998) إن الدوافع وراء السعي المفرط للطمأنينة تشبه الدوافع لتطوير الشخصية الاجتماعية (Joiner & Schmidt, 1998, p.533)، ومن جانب اخر فإن السعي للطمأنينة حسب رأي جونير وشميت (Joiner & Schmidt, 1998) هو أن المستويات العالية من السعي للطمأنينة أو السعي المفرط للطمأنينة (Excessive Reassurance Seeking "ERS") كانت تنبؤية بشكل كبير للزيادات في أعراض الاكتئاب

.(Joiner & Schmidt, 1998, p534)

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي ما يأتي:

١.التعرف على السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات.

٢.التعرف على السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات تبعاً لمتغير:

الجنس (ذكور، اناث).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بكل من الممرضين والممرضات المستمرين في العمل في المستشفيات الحكومية في محافظة بغداد في جانبي الكرخ والرصافة، ومن كلا الجنسين من (الذكور، والاناث)، وللعام ٢٠٢٢.

تحديد المصطلحات:

أولاً: السعي للطمأنينة (Reassurance Seeking)

عرفها كل من:

١.ماسلو (Maslow, 1970)

"هو رغبة الفرد بأن يكون محبوباً من الاخرين وله مكانته بينهم، وأدراكه بأن بيئته صديقته وعدم شعوره بالإحباط والتهديد والخطر والقلق، والسعي المستمر لخفض التوتر للوصول إلى حالة الاستقرار النفسي" (Maslow, 1970, p. 36).

٢.جوينر وآخرون (Joiner et al, 1999)

"بأنه الميل المستقر نسبياً لسعي الفرد للحصول على تأكيدات من الآخرين بأن المرء محبوب و/أو محبوبه، أو جدير وجديرة بالثقة، بغض النظر عما إذا كان هذا التأكيد قد تم تقديمه بالفعل أم لا" (Shaver et al, 2005, p. 270).

٣.جوينر جونيور وميتالسكي (Joiner Jr & Metalsky, 2001)

"هو بنية متماسكة بشكل معقول وقابلة للتكرار، وصالحة، ويمكن تمييزها من المتغيرات الشخصية ذات الصلة" (Joiner Jr & Metalsky, 2001, p.371).

•التعريف النظري تم تبنى: تعريف ماسلو (Maslow, 1970)

•التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السعي للطمأنينة.

الفصل الثاني

مقدمة

ان مفهوم السعي للطمأنينة تم ذكره أول مرة في أدبيات الاكتئاب وانحلال العلاقات وأيضاً في العلاقة مع الشريك، وبدأ الباحثون في مجموعة متنوعة من المجالات بتناول مفهوم السعي وخاصة في علم النفس وتناوله بكثرة في الأبحاث المتعلقة بعلم النفس المرضي وما الدور الذي يؤديه السعي للطمأنينة، ففي مقال صدر عام ١٩٩٩م اختص بدراسة الاكتئاب وانحلال العلاقات، وصف لنا كل من جوينر (Joiner)، وميتالسكي (Metalsky)، كاتز (Katz)، وبيتش (Beach) ظاهرة السعي للطمأنينة والطمأنينة المفرطة (ERS) بأنها "الميل المستقر نسبياً للسعي بشكل مفرط ومستمر للحصول على تأكيدات من الآخرين بأن المرء محبوباً وجدير بعلاقة الطمأنة، بغض النظر عما إذا كان هذا التأكيد قد تم تقديمه بالفعل أم لا، وفي عدد من الدراسات تم ربط مفهوم السعي للطمأنينة أو مفهوم السعي للطمأنينة المفرطة (ERS) بالاكتئاب بشكل متزامن ومستقبلي مستندين الى الافكار التي قدمتها كوين (Coyne, 1976) التي استندت في افكارها على الابحاث التي وضعها جوينر وزملائه (Joiner et al, 1999) إذ أن الأفراد غير المكتئبين ولكن المصابين باضطراب بسيط في الكلام يميلون إلى الشك في قيمتهم الخاصة ويطلبون من شريكهم في العلاقة أن يطمئنهم، وان الطمأنة التي يتبعها إهمال أو شك، تؤدي بالنتيجة إلى مزيد من الانزعاج والاحباط للشريك، مما يؤدي إلى الدخول في حلقة مفرغة يمكن أن تؤدي إلى الاكتئاب عند طالب الطمأنينة والمزيد من عدم الرضا من جانب مقدم الطمأنينة (Schachner et al, 2005, p.343).

نظرية الحاجات (needs Theory):

هرم ماسلو للحاجات الانسانية

سوف نقدم عرضاً موجزاً عن الحاجات الإنسانية التي ذكرها ماسلو (Maslow) التي تبدأ من قاعدة الهرم والمتمثلة بالحاجات الفسيولوجية، وتنتهي عند قمته الهرم والمتمثلة بالحاجات التي يمليها المجتمع على الفرد أي (الحاجة الى تحقيق الذات) التي لا يصل إليها الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الموجودة في أسفل الهرم ومن ثم يصل إلى قمة الهرم، ولان الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فهو يستمد شعوره بالأمان والطمأنينة من خلال ارتباطه بأفراد الجماعة، حيث يكون الفرد رأي جيد عن نفسه وعن احترام الافراد الآخرين له والشعور بالكفاية والجدارة والتقبل من خلال تفاعله مع الآخرين (السلطاني، ٢٠١٧، ص ٦٣)، والشكل (١) يوضح ذلك

شكل (١)

هرم ماسلو للحاجات الانسانية

وعليه لا بد من الدخول في تفصيل تلك الحاجات وعلى النحو الاتي:

١.الحاجات الفسيولوجية والجسمية (Physiological Needs):

تَقَع هذه الحاجات في قاعدة الهرم وتُعد من أهم الحَاجات وأخطرها في حَياة الفرد، وهي حاجات مرتبطة ببقاء الانسان على قيد الحياة (كالحاجة الى التنفس وتناول الطعام

والماء والدفء والراحة... الخ)، فإذا شعر الفرد بالعطش فأنه يذهب لتناول الماء، وإذا شعر بالجوع فإنه يتجه الى تناول الطعام (السلطاني، ٢٠١٧، ص ٦٤)، ويقول عنها مسرمان (Masserman) أن كل السلوك تدفعه حاجات فسيولوجية للكائن الحي وتوجهه نحو اشباعه، لما لها في اهمية حفظ النفس وحراسة للجسد (الألوسي، ١٩٨٨، ص ٨٠).

٢.حاجات الأمن (Safety Needs):

تظهر حاجات الأمن بشكل تلقائي حالما تشبع الحاجات الأساسية (الفسيولوجية) وخاصة لدى الأفراد الراشدين، وتتمثل في توفير البيئة المساندة للأمن المادي والعاطفي، وتفادي الخوف والقلق، وتوفير الحماية من الأذى الجسدي والانفعالي، وأن إشباع هذه الحاجات يساعد في التَحرُر من الخَوف والوصول الى حالة الاطمئنان العام المتعلق باي جانب من الجوانب الشخصية وبخاصة في الجانبين الجسمي والعقلي.

يصف كيتس الشخص الأمن "بانه لا يشعر بالتوتر بل بالرضى والهدوء وهو يحب الناس ويرجو لهم الخير، ويأنس إليهم ولذلك فهو ليس بسريع التأذي، وهو يتكلم ويتصرف بطريقة طبيعية تلقائية" (الألوسي، ١٩٩٠، ص ٣١-٣٢).

٣.حاجات الحُبِ والانتماء "الحاجات الاجتماعية" (Belongingness and Love Needs):

تأتي هذه الحاجة بالدرجة الثالثة من بين الحاجات الأخرى، ويعبر الفرد عن هذه الحاجة بطرائق مختلفة عن طريق بناء علاقات الحنان والتقرب من الأخرين كالأصدقاء أو الازواج أو الجماعات وهكذا، اذ أن الفرد عندما يشبع الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمان والأمن بشكلٍ كافٍ، مع تحقيق مستويات مرضية من الإشباع، تظهر له المرتبة تالية من الحاجات، فيبدأ الفرد يشعر بحاجته للأصدقاء، للحبيبة، للأطفال، للعلاقات الحنونة بصفة عامة، وحتى الإحساس بالمشاركة التي إذا لم تشبع يشعر بعكسها، ويصبح أكثر عرضة للوحدة، ولأنواع شتى من القلق الاجتماعي،

وفي حياته اليومية يعبر عن تلك الحاجات في رغبته بالزواج، وتكوين أسرة، وأن يكون جزء من المجتمع، وأعضاء في المؤسسة الدينية، كأعضاء في جماعة دينية، أو في فريق رياضي بالنادي، كما يمثل جانباً من بحثه عن العمل او من خلال علاقة مع صديق معين او محب او زواج (هريدي، ٢٠١١، ص ٢٥٩).

٤.حاجة التقدير والاحترام (The need for appreciation and respect):

ويقصد بها حاجات الفرد ورغبته في تكوين صورة إيجابية عن نفسه واعتراف الآخرين به وبأهميته بين الناس، ويصل الشخص لهذه الحاجة من السلم الهرمي إذا كان محظوظاً بقدرٍ كافٍ بحيث يشبع حاجاته الفسيولوجية وحاجته الى الأمن والانتماء والحب، عندها فان الحاجة للتقدير سوف تسيطر على حياته. (جابر، ١٩٩٠، ص ٥٨٦).

٥.تحقيق الذات (Self -Actualization):

وامتداداً لما سبق فأن الفرد يكون مستعداً للانتقال إلى المرحلة الأخيرة من نموه وتحقيق جميع إمكانيته وقابلياته، اذ يرى ماسلو ان جميع الافراد يمتلكون ذات الفرصة لتحقيق إمكانياتهم عندما يتحررون من التقييدات التي تفرضها عليهم الثقافة المحيطة بهم أو المجتمع الذي يعيشون فيه، لذا على الفرد أن يكون مطمئناً في تصوراته عن ذاته وان يكون محبا للاخرين وأن يعرف نفسه ويمتلك معرفة حقيقية لجوانب القوة والضعف في شخصيته كما ويعرف مهاراته وقدراته المختلفة(شلتز، ١٩٨٣، ص٢٩٦).

• الدراسات السابقة

اولاً: الدراسات العربية

على حد علم الباحثة لم تجد دراسات عربية تناولت السعي للطمأنينة، لذا اكتفت بعرض الدراسات الأجنبية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

١.دراسة فيتزجيرالد (FitzGerald, 2018)

Attachment and Reassurance Seeking in Obsessive-Compulsive Disorder

العنوان: التعلق والسعي للطمأنينة الساعية في اضطراب الوسواس القهري، استهدفت الدراسة معرفة دور العوامل التنموية في سلوك السعي المفرط للطمأنينة، حيث استهدفت عينة الدراسة ١٧١ فرداً مشاركاً غير إكلينيكياً، تتراوح اعمارهم بين (١٧و ٥٣ عاماً) موزعين على ١٢٧ انثى و ٤٤ ذكر، كذلك التعرف على أثر حالات عدم الامان المرتبطة المحددة والواسعة التي يتم تنشيطها تجريباً في سلوك البحث عن الطمأنينة في عينة من (٨٠) مشاركاً غير سريري تتراوح اعمارهم بين(١٨ و ٤٢ عاماً) منهم ٥٣ اناث و٢٧ ذكور، وتم تقديم المقاييس في هذهِ الدراسة في استبيان عبر الانترنت، وكذلك تم استخدام مقياس (DASS-21 & Lovibond,1995) لقياس الاكتئاب وقلق التعلق وتم استخدام مقياس (RSS; Rector et al., 2011) لقياس السعي للطمأنينة المتكون من ٣٠ فقرة الذي يتألف من ثلاثة فروع: عدم اليقين بشأن أتخاذ قرار، والتعلق، والقلق العام، وتم استخدام استبيان المعتقدات الوسواسية (OBO-44 OCCWG,2005) والمتكون من ٤٤ فقرة.

وقد حصلت المقاييس على ثبات عال باستخدام ألفا كرونباخ وتم استخدام العديد من الوسائل الاحصائية منها تحليل الانحدار وتحليل التباين واختبار Tukey HSD.

واظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين قلق التعلق والبحث المفرط عن الطمأنينة وبأن هناك علاقة بين قلق التعلق وسلوك السعي للطمأنينة الذي ينتج عن فرط النشاط المزمن للتعلق، وقدمت الدراسة ايضاً دعماً لمسار غير مباشر بين قلق التعلق والسعي المفرط للطمأنينة من خلال المعتقدات المتعلقة بالوسواس القهري (FitzGerald, 2018).

٢.دراسة فاولر وجاسوريك (Fowler, Gasiorek,2017)

Depressive symptoms, excessive reassurance seeking, and relationship maintenance Craig Fowler.

العنوان: أعراض الاكتئاب، والسعي المفرط للطمأنينة وصيانة العلاقات.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن اعراض الاكتئاب والسعي المفرط للطمأنينة وتأثيرها على صيانة العلاقات.

حيث استخدمت عينة مكونة من ١٤٣ زوجاً من جنسين مختلفين ومتنوعين عرقياً، واكتشفت عواقب أعراض الاكتئاب لدى الأفراد والسعي المفرط للطمأنينة لديهم من خلال، أ. الجهود التي يبذلونها هم وشركاؤهم للحفاظ على علاقتهم، ب. الرضا المبلغ عنه من كل طرف في العلاقة.

وتم تحليل البيانات باستخدام امتداد لنموذج الاعتماد المتبادل بين الساعي والشريك (APIM)، ووجدت تأثيرات الاكتئاب على الرضا وسلوك الحفاظ على العلاقات، واكتشفت أيضًا تأثيرات فاعلة مهمة للسعي للطمأنينة على سلوك صيانة العلاقة.

حيث كان هناك دليل غير متسق على آثار الشريك والآثار غير المباشرة المتوقعة، كما واشارت النتائج إلى أن الاكتئاب والميل الى السعي المفرط للطمأنينة قد يمارسان تأثيرات معاكسة على تفعيل الحفاظ على العلاقة، بالنسبة لكل من الرجال والنساء، فان الاكتئاب هو مؤشرا سلبيا على الحفاظ على العلاقة المبلغ عنها ذاتيا، في حين كان السعي المفرط للطمأنينة مؤشرا إيجابيا للحفاظ على العلاقة، وتقترح هذه الدراسة أنه يمكن اعتبار السعي للطمأنينة شكلاً من أشكال الحفاظ على العلاقة في حد ذاته (Fowler & Gasiorek,2017).

الفصل الثالث

يشتمل هذا الفصل على وصف الإجراءات التي قامت بها الباحثة التي تتضمن تحديد مجتمع البحث وطريقة اختيار العينة التي تمثله، وتوضيح كيفية بناء مقياس السعي للطمأنينة، وتنفيذ الشروط الواجب توفرها فيه من خلال استخراج الصدق والثبات لكي تكون صالحة لتحقيق اهداف الدراسة، بالإضافة الى الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها.

أولا: مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بالممرضين والممرضات في مستشفيات بغداد والبالغ عددهم (6834)

ثانيا: عينة البحث

تتألف عينة البحث من (٤٣٤) ممرض وممرضة موزعين على مختلف المستشفيات في بغداد، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم الاخذ بالمتغيرات الديموغرافية وهي: (الجنس، العمر، التحصيل الدراسي، سنوات الخدمة، الحالة الاجتماعية)، للعينة حيث بلغت عينة الذكور (١٣٥) ذكوراً، والاناث بواقع (٢٩٩)، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع العينة بحسب المستشفى والجنس

ت	المستشفيات	الهيئة التمريضية		
		ذكور	اناث	المجموع
١	مدينة الطب	٢٢	٣٩	٦١
٢	الكندي	٢٢	٣٧	٥٩

٣	الشيخ زايد	١٧	٣٧	٥٤
٤	الكرخ	١٧	٣٧	٥٤
٥	الحكيم	١٧	٣٧	٥٤
٦	مدينة الامامين الكاظمين	٢١	٣٨	٥٩
٧	الأطفال	١٥	٣٧	٥٢
٨	الزهراء للولادة	٥	٣٧	٤٢
	الاجمالي	١٣٥	٢٩٩	٤٣٤

•حجم العينة:

ان اختيار حجم العينة يتم باستخدام أحد الاسلوبين التاليين:

الأول: بالاعتماد على رأي المتخصصين وخبراتهم.

الثاني: يتم تحديد حجم العينة بالاعتماد على بعض الشروط الإحصائية، فجرت العادة في العديد من الدراسات الارتباطية انها تعتمد على رأي المختصين من الاحصائيين الذين يتمتعون بخبرة عالية فأشار هنرسون (١٩٧١) انه لكي تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي يجب ان تكون العينة على الأقل (٤٠٠) شخص من المجتمع وبالاعتماد على ذلك اختيرت عينة البحث (إسماعيل، ٢٠٢٠، ص٩٧).

ثالثا: أداة البحث لمقياس السعي للطمأنينة (Reassurance Seeking)

من اجل التمكن من قياس متغير البحث (السعي للطمأنينة) وتحقيق أهدافه تطلب ذلك وجود مقياس، ولم تجد الباحثة الا مقياس واحد لقياس السعي للطمأنينة وهو لا يتلائم مع عينة البحث كونه معد لقياس عينة من المضطربين بالوسواس القهري وهذا لا يتماشى مع مجتمع البحث الحالي، مما تطلب من الباحثة بناء مقياس للسعي للطمأنينة وفق الخطوات الاتية:

- أولاً: تحديد متغير السعي للطمأنينة نظرياً:

لقد قامت الباحثة بتحديد التعريف النظري للسعي للطمأنينة من خلال تبني تعريف ماسلو (Maslow,1970) لمتغير السعي للطمأنينة المشار إليه في الفصل الأول صفحة (٢٩)، وذلك لأنها اعتمدت على إطاره النظري في هذا المتغير، وبشكل يلائم وطبيعة المجتمع وهم الكادر التمريضي، وتم استخدام أسلوب البدائل (طريقة ليكرت).

- ثانياً: جمع فقرات مقياس السعي للطمأنينة وإعدادها:

لقد قامت الباحثة ببناء (٢٥) فقرة عن طريق الاستعانة بنظرية ماسلو (Maslow,1970) للسعي للطمأنينة، فضلاً عن الدراسات السابقة التي اعتمدتها الباحثة، وقد اعتمدت الباحثة في إعداد هذه الفقرات على طريقة ليكرت، وكان لكل فقرة (٣) بدائل للإجابة، وهكذا جاء بناء هذا المقياس مع ما أكده العديد من الباحثين المتخصصين في القياس النفسي من أن إعداد الفقرات ذات الاختيار المتعدد يعطي للمستجيب فرصة اختيار البديل الذي يتساوق مع طريقة تفكيره عبر اختياره للبديل الذي يراه مناسباً له (Liman, 2006, p.20).

إعداد الاستمارة:

لغرض اعداد الاستمارة قامت الباحثة بالآتي:

١.تحديد اوزان البدائل حيث تم اعتماد بدائل ثلاثية وهي (تنطبق عليُ، تنطبق عليُ احياناً، لا تنطبق عليُ)، وكانت الاوزان هي (٣، ٢، ١) إذ كانت الفقرة بالاتجاه الإيجابي، في حين تكون الاوزان (١، ٢، ٣،) إذ كانت الفقرة بالاتجاه سلبي أي تحتسب لها الدرجة بالترتيب العكسي، لذلك فأن زيادة درجة المستجيب على المقياس تعني زيادة في السعي للطمأنينة.

٢.اعداد التعليمات الخاصة بالمقياس: ففي الصورة الأولية للمقياس تم توجيه المستجيب الى ضرورة قراءة كل فقرة من الفقرات ووضع إشارة تحت البديل الذي ينطبق

عليه ومن ثم بينا له بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة او خاطئة بالإضافة الى ذلك طلب من المستجيب تدوين بعض البيانات الشخصية مثل (الجنس، الفئة العمرية، التحصيل، سنوات الخدمة، الحالة الاجتماعية).

•صلاحية الفقرات:

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس السعي للطمأنينة المكون من (٢٥) فقرة، قامت الباحثة بعرض الاداة على (١١) محكماً من ذوي الاختصاص في علم النفس في الاستبانة التي تم اعدادها لهذا الغرض وكما موضح في ملحق (١) و (٢) ، وبعد استعادة الاستبانة من الأساتذة المحكمين تم تحليل آرائهم بخصوص صلاحية الفقرات، فتم إبقاء الفقرات التي حظيت على بنسبة اتفاق (٨٠%).

ويتضح من خلال بيانات ان مجموع الفقرات الصالحة (٢٠) فقرة، وتم اعتمادها واخذت الباحثة بجميع التعديلات اللغوية التي اقترحها الأساتذة المحكمين، فتم إعادة صياغة بعض الفقرات وفق هذه الاقتراحات وعليه أصبحت جميع الفقرات مستوفية لشروط الصدق الظاهري والنابع من هذا الاجراء، اما فيما يخص بدائل المقياس فأبدى اغلبية المحكمين موافقتهم على عددها واوزانها، وقد قامت الباحثة بتحديد اتجاه فقرات مقياس السعي للطمأنينة ذات الاتجاه السلبي، والفقرات ذات الاتجاه الإيجابي.

للتحقق من وضوح الفقرات وتعليمات المقياس ولتحديد الوقت الذي يستغرقه المستجيب للإجابة، قامت الباحثة بتطبيق مقياس السعي للطمأنينة على عينة استطلاعية عشوائية المؤلفة من (٢٠) ممرض وممرضة، فأتضح من ذلك ان جميع فقرات مقياس السعي للطمأنينة وتعليماته واضحة ومفهومة وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة هو (٨) دقائق.

•تحليل الفقرات:

تعتمد رصانة الاختبار الى اقصى ما يمكن ان تقيسه الفقرات التي يتكون منهـا، لذلك من اللازم ان يتم تحليل كل فقرة من الفقرات لكي نستخلص الفقرات التي تـتلاءم مع الأسس والغايات المنطقية التي تم بناء الأداة من اجلها فتحليل الفقرات يعـد جـزء اساسي ومكمل لكل من ثبات المقياس وصدقه (إسماعيل، ٢٠٢٠، ص ١٠١).

ولأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة والكشف عن دقتها في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بتحليل فقرات المقياس إحصائياً والكشف عن تمييزها، فـالفقرات التـي تمتلك قوة تميزية هي الفقرات التي تميز بـين المسـتجيبين ذوي الـدرجات العاليـة والمستجيبين ذوي الدرجات الواطئة في المفهوم الذي تقيسه الفقرات، وفي حالة عـدم قدرة الفقرة على التمييز على وفق هذه الصورة فإنَّها تكون عديمة الفائدة ويجب حذفها من الصورة النهائية للمقياس، وهناك اجرأين مناسبين في عملية تحليل الفقرات وهمـا أولًا: المجموعتان المتطرفتان (Extreme Groups Method) والتي بينت أن جميع فقرات مقياس السعي للطمأنينة ذات دلالة إحصائية.

ثانيا: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ويقصد بها إيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة من فقـرات المقيـاس والأداء على المقياس بأكمله، إذ إنَّ من مميزات هذا الأسلوب ان يقدم مقياساً متجانسـاً في فقراته، ويمكن التحقق من صدق المقياس عن طريق ارتباط فقراته بمحك خارجي أو داخلي وأفضل محك داخلي هو الدرجة النهائية للمقياس نفسه، ولغرض التحقق مـن صدق المقياس اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس التي تُعدُّ محكًا داخلياً يمكن عن طريقها استخراج معاملات صدق فقرات المقياس، إذ جرى استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باسـتعمال عينة التحليل ذاتها للفقرات والبالغة (٤٣٤) ممرض وممرضة فتبين أَنَّ جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة (٠.٠٥)

وبعد الحصول على النتائج ومقارنة معاملات الارتباط بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط تبين أَن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) .

-وبموجب معيار التمييز وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي فقد بلغ عـــدد الفقـــرات مقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات بصيغته النهائية ٢٠ فقرة.

•الصدق:

يعد الصدق من صفات الاختبار الجيد، فيقصد به ان الاختبار يقيس مـــا صـــمم واعد لقياسه فعلاً وهذا يعني انه يقيس الغرض المخصص دون غرض اخر (مشـــتت، ٢٠١٨، ص ١)، وتم تحقيق الصدق بالاتي:

أولاً: الصدق الظاهري:

ويقصد به الصورة العامة للاختبار او مدى مناسبة هذا الاختبار للمستجيبين ويمكن ذلك من خلال تعليماته الواضحة ومدى دقتها بالإضافة الى انه يتطابق مع الهدف الذي صمم لاجله وسبق وعرضت تفاصيله في الصفحات السابقة (مشتت، ٢٠١٨، ص ٣).

ثانياً: صدق البناء واستخراج البنية العاملية للاختبار

لتحقيق صدق البناء فقد استعملت الباحثة التحليل العـــاملي الاستكشـــافي بطريقـــة المكونات الرئيسية من اجل التحقق من طبيعة البنية العاملية لمقياس السعي للطمأنينـــة المكون من (٢٠) فقرة حيث اخضعت (٤٣٤) استمارة الى التحليل العاملي، وقد اسفر التحليل عن جودة وصلاحية مصفوفة الارتباطات الخاصة بالتحليل على وفق المعايير الاتية:

-ان اغلب معاملات الارتباط كانت اعلى من (٠.٠٠٠٥) وهي دالـــة احصـــائياً مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يشير الى توفر الحد الادنى من الارتباطات بين المتغيرات.

-ان قيمة مؤشر كايزر ماير اولكــن (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) لكفاية المعاينة بلغت (٠.٧٥٢) وهو يزيد عن (٠.٥٠) مما يشير الى ملائمة عينة البحث وكفايتها لأجراء التحليل العاملي.

-ان قيمة مربع كاي فــي اختبــار برتليــت (Bartletts test of sphericity) للتحليل العاملي بلغت (١٢٢١.٦٠٤) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالــة (٠.٠٠٠) ودرجة حرية (١٩٠) (تيغزة، ٢٠١٢، ص٣١)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

يوضح قيمة اختبار كايزر وبارتليت (KMO and Bartlett's Test) لقياس صلاحية مقياس السعي للطمأنينة للتحليل العاملي

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.752٠
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	
	Df	190
	Sig.	.000

وقد أسفر التحليل العاملي لمكونات المقياس بعد التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس عند وجود ستة عوامل تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤٥٨-٠.٧١٤) والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج التحليل العاملي لمقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات

ت	العامل	عــــــدد الفقرات	قبل التدوير		بعد التدوير	
			الجـــــذر الكامن	التبـــاين المفسر	الجـــذر الكامن	التبـــاين المفسر
١	الأول	٥	3.578	17.889	2.070	10.349
٢	الثاني	٤	1.671	8.357	1.962	9.808

٣	الثالث	٣	1.494	7.472	1.797	8.985
٤	الرابع	٣	1.322	6.612	1.672	8.361
٥	الخامس	٣	1.203	6.017	1.455	7.277
٦	السادس	٢	1.064	5.320	1.377	6.887

بلغ عدد فقرات العامل الاول (٥) فقرة وعدد فقرات العامل الثاني (٤) فقرات اما العامل الثالث والرابع والخامس فقد تكون من (٣) فيما تضمن العامل السادس فقرتان فقط، وبموجب ما تمخضت عنه نتائج التحليل بعوامله الستة وفقراتها فقد تم تسمية العامل الأول بعامل (الخوف من المستقبل) والثاني بعامل (القلق) والثالث بعامل (التفاعل الاجتماعي) والرابع بعامل (التمكن المهني) والخامس بعامل (التركيز على الذات) والسادس بعامل (تحقيق الذات)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

التحليل العاملي لمقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات وتشبعاته على المجالات

التسلسل	العامل	الفقرة	التشبع	التسلسل	العامل	الفقرة	التشبع
١	الأول	١٥	0.714	١١	الثالث	١٠	0.754
٢	الأول	١٧	0.670	١٢	الثالث	٨	0.618
٣	الأول	١٤	0.611	١٣	الرابع	١٩	0.693
٤	الأول	٢	0.468	١٤	الرابع	٢٠	0.687
٥	الأول	١٨	0.458	١٥	الرابع	١٢	0.510
٦	الثاني	٦	0.687	١٦	الخامس	١٣	0.726
٧	الثاني	٧	0.666	١٧	الخامس	١١	0.504
٨	الثاني	٤	0.654	١٨	الخامس	٣	0.499
٩	الثاني	٥	0.573	١٩	السادس	١	0.708
١٠	الثالث	٩	0.790	٢٠	السادس	١٦	-0.630

- **ثبات المقياس**

ويقصد به مدى إعطاء الاختبار ذات الدرجات او القيم لذات الفرد او الافراد اذا ما تكررت عملية القياس، فهناك عدة طرق لحساب معامل الثبات (عوض، ١٩٩٨، ص ٥٣-٥٤) وعليه قامت الباحثة باستخراج الثبات بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

يوضح قيمة ثبات مقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات

الطريقة	عدد افراد العينة	عدد الفقرات	معامل الثبات
الفا كرونباخ Cronbach's Alpha	٤٣٤	٢٠	٠.٧٤٠
التجزئة النصفية split half	٤٣٤	٢٠	٠.٦٢٢

- وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه.

- **المؤشرات الاحصائية لمقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات**

تم الحصول على تلك المؤشرات من خلال تطبيق الحقيبة الاحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS) لجميع افراد عينة البحث والبالغ عددها (٤٣٤) ممرض وممرضة، والجدو (٦) يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس السعي للطمأنينة.

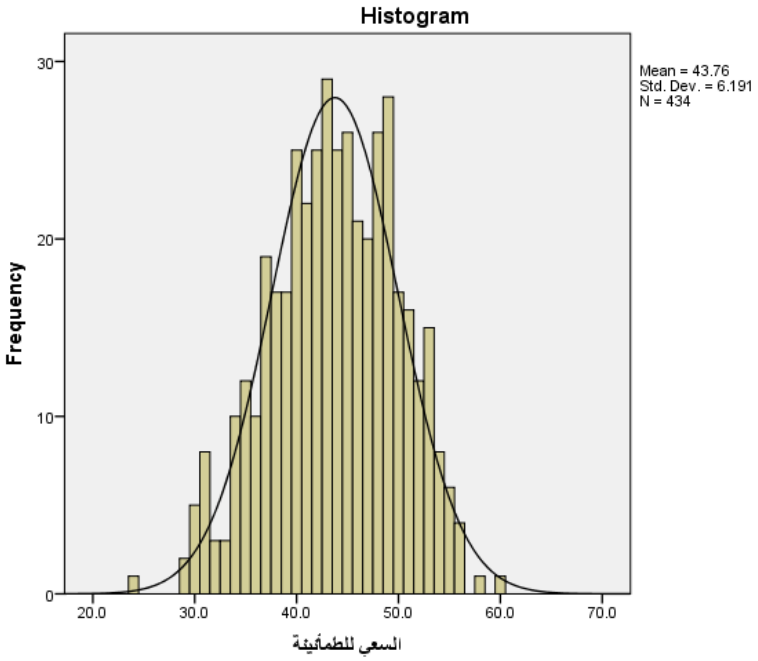
جدول (٦)

المؤشرات الإحصائية لمقياس السعي للطمأنينة

الؤشرات	السعي للطمأنينة
العدد (Valid N)	٤٣٤
المفقود (Missing)	٠
الوسط الحسابي (Mean)	٤٣.٧٥٨١

الوسيط (Median)	٤٤.٠٠٠٠
المنوال (Mode)	٤٣.٠٠
الانحراف المعياري (Std. Deviation)	٦.١٩١٢٥
التباين (Variance)	38.332
الالتواء (Skewness)	-0.195
الخطأ المعياري للالتواء (Std. Error of Skewness)	0.117
التفرطح (Kurtosis)	-0.378
الخطأ المعياري للتفرطح (Std. Error of Kurtosis)	0.234
المدى (Range)	36.00
اقل درجة (Minimum)	24.00
أكبر درجة (Maximum)	60.00
المجموع (Sum)	18991.00

ومن مؤشرات التفرطح والالتواء التي تم استخراجها لمقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات والتي تقترب من القيمة المعيارية للتوزيع الاعتدالي، ومن خلال التقارب الموجود بين درجات الوسط، والوسيط، والمنوال، ممكن ان نستنتج ان خصائص توزيع درجات افراد عينة البحث الحالي تقارب من خصائص التوزيع الاعتدالي، مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس وبالتالي امكانية تعميم النتائج، والمدرج التكراري في الشكل (٢) يوضح ذلك.



رابعًا: الوسائل الإحصائية

استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية SPSS في تحليل نتائج دراستها الحالية، وتتمثل الوسائل التي استعملتها بـــ :

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test Two Independent Smples) لإجراء تمييز الفقرات وكذلك المقارنة بين الذكور والاناث.

٢. معامل ارتباط بيرسون (Person's Correlation Coefficient) لاستخراج الثبات.

٣. الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test for one independent sample) .

٤. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha Formula)

٥. معامل سبيرمان براون : Equal – length Spearman Brown

٦. معادلة دلالة معامل الارتباط(t-Value)

٧. معامل الانحدار المتعدد (Step Wise Multiple Regression)

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

ستتناول الباحثة في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل اليها بعد ان تمت معالجتها احصائيا من خلال استخدام الحقيبة الإحصائية (SPSS) ووفقاً للأهداف التالية:

١. قياس مستوى السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات.

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس السعي للطمأنينة على عينة البحث التطبيقية البالغة (٤٣٤) ممرض وممرضة ان متوسط درجات السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات المشمولين في البحث هو (٤٣.٧٥٨١)، وبانحراف معياري مقداره (٦.١٩١٢٥)، عند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٤٠)، ويلاحظ انه أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٥٤)، تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥)، وبدرجة حرية (٤٣٣)، كما موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار t لدلالة الفروق	النتيجة
السعي للطمأنينة	٤٣.٧٥٨١	٦.١٩١٢٥	٤٠	١٢.٦٤٥	دالة

- درجة الحرية ٤٣٣=N١-
- القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة ٠.٠٥=١.٩٦٠
- تشير العلامة(*)على ان الفقرة مميزة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

(*) يقصد بالوسط الفرضي مجموع اوزان البدائل مقسومة على عددها ومضروبة في عدد الفقرات .

ويتضح من الجدول ان عينة البحث تحضى بمستوى مرتفع للسعي للطمأنينة ويمكن تفسير هذه النتيجة بموجب نظرية الحاجات حيث يرى ماسلو (Maslow) أن جميع الافراد لديهم نزعة في ان يكونوا مقبولين ومطمئنين في ارتباطاتهم مع الآخرين، ويتحقق ذلك بطرائق مختلفة فبعض الافراد يشبعون حاجاتهم من خلال الأصدقاء، والبعض الآخر يشبعون رغباتهم من خلال العائلة، واخرون يشبعون هذه الرغبة من خلال المنظمات الاجتماعية، اما في حالة غياب هذه العلاقات مع الآخرين فإن الافراد يشعرون بالعزلة أو الوحدة ويمكن تفسير هذه النتيجة ان ظروف عمل الممرضين والممرضات تتصف بالسعي الى كسب استحسان ممن يقدمون لهم الرعاية والكادر الطبي، فنجد أن بعضهم يسعون بدرجة معينه للحصول على الطمأنينة وبعضهم ممن ينون تحقيق ذواتهم ويفرطون في سعيهم لتحقيقها، والمسألة تكمن في مدى تقارب الرغبة والقدرة، حيث تتحدد درجة الطمأنينة وبيان الحصول عليها من فقدانها (أبو نصر، ٢٠١٢، ص ١٢٠)، حيث كتب في الأدبيات "يجب أن يضع الموسيقار موسيقاه والرسام يجب أن يرسم والشاعر أن يقول الشعر، إذا أراد أن يحيا بسلام إلى النهاية"(شلتز، ١٩٨٣، ص٢٩).

٢. التعرف على الفروق في السعي للطمأنينة على وفق متغير الجنس لدى الممرضين والممرضات

ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسط درجات السعي للطمأنينة للمجموعتين على وفق متغير الجنس، حيث ظهر ان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين تساوي (٠.٥٠٧) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨٠)، عند درجة حرية (٤٣٢) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا في السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات من الذكور والاناث، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في قياس السعي للطمأنينة لدى الممرضين والممرضات على وفق متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار التائي
السعي للطمأنينة	الذكور	١٤٤	٤٣.٩٧٢٢	٦.٢٥٥٥٦	٠.٥٠٧
	الاناث	٢٩٠	٤٣.٦٥١٧	٦.١٦٧١٧	

- درجة الحرية N1+N2-2=٤٣٢
- القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة ٠.٠٥=١.٩٨٠

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق النظرية المتبناة، حيث يرى ماسلو أن البشر جميعاً يسعون لإشباع حاجاتهم وإدامة هذا الاشباع بمحاولة المحافظة عليه (الرحو، ١٩٩٤، ص ٢)، وبهذا لم يعطي الأولوية لجنس دون آخر، وبموجب الإطار النظري فأن السعي للطمأنينة عند الممرضين هو سلوك واضح، بغض النظر عن جنسهم، وذلك كون بيئة المستشفيات التي هي بيئته ضاغطة تزيل تأثير الفروق في السعي للطمانينة حسب متغير الجنس.

وقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إيڤَير ودوزي (Evvaire&Dozois,2014) ودراسة شيڤَر (Shaver, 2005)، واختلفت مع نتائج دراسة فورنشك (Furnishuk,2017)، ودراسة لورد (Lord et al, 2019)، ودراسة كوينز (Kwynz, 2007).

أولاً: المصادر العربية:

١. إسماعيل، احمد كامل :) 2020 (السعي نحو الكمال والهوية المتوازنة وعلاقتهما بجودة الحياة، أطروحة دكتو ا ره، كلية الآداب – الجامعة المستنصرية.

٢. العبيدي، شيماء ناظم حمودي (٢٠١٩). الطمأنينة النفسية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل بعد احداث الموصل، جامعة الموصل/ كلية العلوم السياسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد ١٦، العدد (١).

٣. أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب& الفرا، معمر ارحيم (٢٠١٧). الطمأنينة النفسية كمتغيرٍ وسيط في العلاقة بين الانتماء الوطني وكلٍ من التضحية وسلوك حماية الذات لدى حفظة القرآن الكريم، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.

٤. السلطاني، سيف ناجح كريم (٢٠١٧). الهوية المرتهنة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

٥. الالوسي، جمال حسين .(١٩٩٠). الصحة النفسية، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.

٦. . ---------- . (١٩٨٨). الأسس النفسية لآراء الماروردي التربوية، مطبعة بغداد، بغداد.

٧. هريدي، عادل محمد. (٢٠١١). نظريات الشخصية، ط٢، مكتبة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٨. . جابر، عبد الحميد (١٩٩٠). نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة.

٩. شلتز، داون. (١٩٨٣). نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد.

١٠. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، ط١.

١١. عوض، عباس محمود (١٩٩٨): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر.

١٢. الرحو، جنان سعيد احمد (١٩٩٤). الامن النفسي للمراهقين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الرشد.

١٣. مشتت، رائد محمد (٢٠١٨): شروط الاختبار الجيد الأسس العلمية للأختبارات، محاضرات ماجستير.

ثانياً: المصادر الأجنبية

14 . Abdulmajeed, A. (2004). Abuse and Psychological Security among Primary School Pupils, Psychological Studies, 14 (23) 25-53.

15 . Schachner, D. A., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2005). Attachment style, excessive reassurance seeking, relationship processes, and depression. Personality and Social Psychology Bulletin, 31 (3), 343-359.

16. Joiner, T. E., &Metalsky, G. I. (1998). Reassurance seeking. Delineating a risk factor involved in the development of depressive symptoms. Unpublished manuscript.

17. Maslow, A.H. (1970). Motivation and Personality (2nd ed). New York: Harper&Row Publ.

18. Joiner, T. E., Jr., & Metalsky, G. I. (2001). Excessive reassurance seeking. Delineating a risk factor involved in the development of depressive symptoms. Psychological Science, 12 (5), 371-378.

19. Joiner, T. E., Jr., Metalsky, G. I., Katz, J.,&Beach, S. R. H. (1999a). Be (re)assured. Excessive reassurance seeking has (at least) some explanatory power regarding depression. Psychological Inquiry, 10, 305–308.

20. FitzGerald, K. M. (2018). Attachment and Reassurance Seeking in Obsessive-Compulsive Disorder (Doctoral dissertation, Swinburne University of Technology.(

21. Fowler, C., & Gasiorek, J. (2017). Depressive symptoms, excessive reassurance seeking, and relationship maintenance. Journal of Social and Personal Relationships, 34 (1), 91-113.

22. Anastasi A. (1976): **Psychological Testing**, Mumillan Puplishing. Co. Inc, New York.

تمايز مفهوم الذات لدى النازحين

كفاح حسن

د.عبد الحليم رحيم علي

تمايز مفهوم الذات لدى النازحين

كفاح حسن

د.عبد الحليم رحيم علي

المستخلص:

استهدف هذا البحث التعّرف على:

١- تمايز مفهوم الذات لدى النازحين.

٢- الفروق في تمايز مفهوم الذات لدى النازحين على وفق متغيري :

أ- الجنس (ذكور –الإناث).

ب- العمر(١٨-٣٠)،(٣١-٤٥)،(٤٦ فما فوق).

وتحقيقاً لأهداف البحث اعتمدت الباحثة نظرية بوين لبناء مقياس تمايز مفهوم الذات وكذلك من الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس الأخرى لتمايز مفهوم الذات ، إذ بلغ عدد فقرات مقياس تمايز مفهوم الذات(٤٤) فقرة بصيغتها النهائية وبلغت عينة البحث (٤٢٠) نازح ونازحة وقد اختيروا بالطريقة العشوائية في محافظات (نينوى–دهوك –السليمانية –اربيل)، وبعد استكمال الاجراءات من صدق وثبات بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (٠.٨١) لمقياس تمايز مفهوم الذات، وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً ظهرت النتائج بالشكل الآتي:

١- لدى عينة البحث الحالي تمايزمفهوم الذات ضعيف .

٢- لا توجد فروق في تمايز مفهوم الذات لدى النازحين على وفق متغيري(الجنس)

٣- هناك فرق ذو دلالة احصائية في تمايز مفهوم الذات على وفق العمر لصالح الفئة ٣١-٤٥

توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات أهمها:

- يمكن تفعيل دور المرشدين النفسيين المتواجدين في المخيمات من الندوات والمؤتمرات في عرض مفاهيم تمايز مفهوم الذات.

الكلمات المفتاحية: تمايز مفهوم الذات ،بوين ،النازحين

Self-Concept Differentiation among Displaced Persons

Kifah Hassan,abdul-haleem Raheem ali

Abstract

This research aimed to identify

1) Differentiation of the self-concept of the displaced.
2) Differences in the differentiation of the self-concept of the displaced according to two variables:
    a. A - Gender (males - females).
    b. B. Age (18-30), (31-45), (46 and above).

In order to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the theory of self-concept differentiation, as well as by reviewing previous studies and other measures of self-concept differentiation, as the number of paragraphs of the self-concept differentiation scale (44) paragraphs in its final form, and the research sample reached (420) displaced and displaced were chosen randomly in the governorates of (Nineveh - Dohuk - Sulaymaniyah - Erbil), After completing the procedures of honesty and stability, the stability coefficient reached the Cronbach's alpha method (0.81) for the self-concept differentiation scale, and after collecting and processing data statistically, the results appeared as follows:

1- The current research sample has a self-concept differentiation.
2- There are no differences in self-concept differentiation of the displaced according to the gender variable
3- There are differences self-concept differentiation of the displaced according to the variable of age

The researcher reached a number of recommendations, the most important of which are:

•The role of psychological counselors present in the camps can be activated through seminars and conferences in presenting the concepts of differentiating self-concept and personal identity.

مشكلة البحث:

لدى الناس العديد من الهويات الاجتماعية ، ويمكنهم التبديل بسهولة وسلاسة بين هذه الهويات. على سبيل المثال ، ليزا معلمة صارمة في مرحلة ما قبل المدرسة ولكنها زوجة حنونة وأم متساهلة في المنزل. سيتم استيعاب هذه الهويات المختلفة في مفهوم الذات (فرانسيس وآدامز ، ٢٠١٩). نتيجة لذلك ، يصبح مفهوم الذات أكثر تعقيدا وتنظيما جنبا إلى جنب مع التنشئة الاجتماعية للأفراد. وهكذا ، يتم تصور مفهوم الذات على أنه بنية معرفية متعددة الأوجه وديناميكية (Diehl et Donahue et al.,1993 al.,2001,) ، وتم نقل تركيز الدراسات من محتوى مفهوم الذات إلى البنية الذاتية في العقود الثلاثة الماضية. حتى الآن ، هناك العديد من نماذج البنية الذاتية ، مثل التعقيد الذاتي (Linville,1983) ، والتقسيم الذاتي (Showers,1992)، وتمايز مفهوم الذات (Donahue et al,1993) ، التي تسعى إلى شرح كيفية تنظيم مكونات مفهوم الذات وكيف ترتبط السمات الهيكلية التنظيمية لمفهوم الذات بالوظيفة التكيفية النفسية. وأكثر ما تمت دراسته على نطاق واسع هو أنموذج تمايز مفهوم الذات الذي يشير إلى الدرجة التي تكون بها ذات الفرد متغيرة أو متسقة عبر الأدوار المهمة شخصيا (Donahue et al,1993)

يشير تمايز مفهوم الذات إلى ميل الفرد إلى رؤية نفسه على أنه يمتلك خصائص شخصية مختلفة في أدوار أو سياقات اجتماعية مختلفة يمكن التعبير عن مؤشر تمايز مفهوم الذات (تمايز مفهوم الذات) على أنه التباين غير المشترك أو متوسط الارتباط المتبادل أو الاختلافات المطلقة بين هويات الأدوار (Donahue et al,1993).

ومن وجهة نظر بوين يتم تفسير تمايز الذات ، على أنه قدرة الفرد على تحديد وتمييز الذات أو الشخصية الفريدة للفرد عن العائلة الاصلية. هذه العملية تطور قدرة الفرد على تمييز الأفكار من

المشاعر ، مع الحفاظ على اتصال عاطفي مع عائلة المرء (Bowen,1978). ان الفرد الذي يؤسس ذاتا متباينة مجهزاً جيدا لتطوير منظور فريد من نوعه والحصول على إطار أخلاقي آمن يساعد على تنظيم العواطف (Skowron et.al, 2008)،

وفي نهاية المطاف ،سيكون شخص لديه أكثر تمايزاً وميلاً إلى اتخاذ قرارات أكثر واقعية وفصل الاحتياجات الشخصية عن التوقعات المتصورة للآخرين ، ومن ثم موازنة الاحتياجات الفردية والعمل الجماعي (Titelman,2014).

تم تحديد تمايز الذات لأول مرة كظاهرة نفسية من قبل منظر أنظمة الأسرة موراي بوين في ١٩٦٠، عدَ بوين تمايز الذات ليكون " حجر الزاوية... ومنها جميع المفاهيم السبعة الأخرى للواجهة النظرية ، "مما يجعله العنصر الأكثر حيوية في نظرية أنظمة الأسرة .

وجد بيلارسكا (٢٠١٦) أن وضوح مفهوم الذات يتوسط علاقة تمايز مفهوم الذات والشعور بالهوية ، أي أن تمايز مفهوم الذات يضعف الإحساس بالهوية من تقليل وضوح مفهوم الذات. واقترحت النتيجة أن اعتناق وجهات نظر ذاتية متنوعة من شأنه أن يعيق الحفاظ على الحس من الهوية من إثارة عدم اليقين والارتباك حول الذات.(Pilarska, 2017)

وانطلاقاً مما تقدم فإن مشكلة هذا البحث تتحددّ في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما تمايز مفهوم الذات لدى العوائل النازحة؟

٢. ما دلالة الفروق لتمايز مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس ؟

٣.ما دلالة الفروق لتمايز مفهوم الذات تبعا لمتغير العمر؟

أهمية البحث :

ويعد تمايز الذات وسيلة معرفية وسلوكية للسيطرة على الاستجابات، فهو عملية كف الاستجابة ينجم عنها تعزيز الذات في مواقف مختلفة، ويتأثر بالجانب المعرفي والثقافي والاجتماعي للفرد، كما أنه من المفاهيم المهمة التي تترك أثارها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد، وذوات الآخرين من عملية التفاعل بينهما في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، وأن هذا التغاير بين إدراك الفرد وإدراك الآخرين للأمور البيئية هو الذي يشعره باستقلاليته عن الآخرين،

ومن جانب آخر فأن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط (سهام الكعبي، ٢٠٠٧).

كما أن تمايز الذات يرتبط إيجابيًا بالكثير من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية، بينما الشخص المتمايز بشكل ضعيف فإنه يكون عرضه للوقوع تحت تأثير الآخرين، لأنه أقل قدرة على الاعتماد على أحكامه ومقترحاته الخاصة، فتمايز الذات يعكس إحساس الفرد بكونه وجودًا منفصلاً في البيئة.

وينمو تمايز الذات من إدراك الفرد لذاته ووعيه بأهميته ومكانته الاجتماعية، إذ إن الفشل في تنميته يسبب إعاقة واضحة في نمو الشخصية، كما يشير أريكسون Erikson إلى أن الأفراد يختلفون من إذ مواجهة المواقف اليومية، إذ أن لكل فرد طريقة معينة في التعامل مع هذه المواقف وفقًا لما يمتلكه من قدرات عقلية وإمكانات ذهنية تساعده في التعامل مع حل المشكلات التي تواجهه واعتماده على ذاته في اتخاذه القرارات الايجابية، كما تعكس قدرات الشخص العقلية كالذكاء وطريقة تفاعله مع الآخرين، فتنمية تمايز الذات ينبغي أن تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، وتنمية روح المبادرة والاستقلال والإبداع لديه (يوسف مصطفى، ٢٠٠٩).

ويسهم تمايز مفهوم الذات في تحقيق الفرد لذاته، إذ لا يتأثر الأفراد المتمايزون بعدم موافقة الآخرين لمواقفهم أو لآرائهم، بل يقومون بتطوير علاقات إيجابية مع الآخرين، حتى لو لم يقوموا بمبادلتهم ذلك، بينما الأفراد ذوو التمايز المنخفض قد يتخلّون عن تمايزهم في الاندماج مع الآخرين ليتخلّصوا من القلق والضغط الذي ربما يتولّد في حالة تمايزهم؛ لذا يكون تحقيقهم لذواتهم مرتبطًا برضا الآخرين (Abu Eite, 2019). لقد اوضحت دراسات متعددة اهمية تمايز الذات لرفاهية الفرد إذ أشارت دراسه (جبريل، ١٩٩٥) التي هدفت التعرف إلى الفروق في مفهوم الذات لدى المراهقين ذوي الاعاقة، تبعا إلى متغيرات الجنس، ونوع الإعاقة، وزمن حدوثها، تألفت العينة من (٢٥٦) مراهقاً نصفهم من ذوي الاعاقة والنصف الآخر من غير

ذوي الاعاقة، وأشارت النتائج الى وجود فروق في مفهوم الذات لدى المراهقين ذوي الاعاقة تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الاعاقة وزمن حدوثها.

وتشير دراسة أوباجي وبن يوسف (٢٠١٩)التي تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تمايز الذات والتفكير الابتكاري ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) طالب وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ، واستخدمنت في الدراسة أداتين الاولى مقياس تمايز الذات من إعداد الكعبي ، و الثانية مقياس التفكير الابتكاري من إعداد أبو زيد ، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تمايز الذات والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة الرشاد والتوجيه جامعة المدية ، ووجود مستوى تمايز الذات و التفكير الابتكاري مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة وعدم وجود اختلاف في درجات تمايز الذات باختالف المستوى الدراسي (ماجستير) لدى أفراد عينة الدراسة .

كما أشارت دراسة عباس وصالح (٢٠١٨)التي تهدف الى التعرف على مستوى تمايز الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية ، و تم اختيار عينه عشوائية من مجتمع البحث عددها (٦٠٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في قضاء بعقوبة التابعة لمديريه تربية ديالى ،وقد قام الباحثان ببناء مقياس تمايز الذات معتمداً على نظرية هرما وتكن وقد تكون المقياس من ٣٤ فقره موزعة على ثلاثة مجالات ، وتوصلت نتائج البحث أن العينة تمتلك مستوى ضعيفا من تمايز الذات .

وتشير دراسة ناوث وسكورون (Knauth ,2006)التي تهدف للتعرف على تأثير تمايز الذات وعلاقته في بعض المتغيرات مثل القلق المزمن وادمان المخدرات والسلوك الجنسي الخطر وكذلك حل المشكلات الاجتماعية ، وقد تكونت العينة من (١٦١) طالبا في المرحلة الثانوية في المدارس الامريكية في مدينة نيويورك لقياس تمايز الذات واستبانة لقياس سمة القلق المجرد وكذلك مقياس السلوك الجنسي الخطر ومقياس اخر لقياس تورط المراهقين بتعاطي المخدرات والكحول ، وقد أسفرت الدراسة أن المستويات العالية من تمايز الذات ترتبط بمستويات أقل من القلق المزمن وكذلك مستويات أعلي في حل المشكالت االجتماعية ، وكذلك ارتبط تمايز الذات العالي مع مستويات أقل من السلوك الجنسي وكذلك مستويات أقل في تعاطي المخدرات.

ويعد اريكسون من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بشكل واضح بالهوية، إذ يرتكز إطار إريكسون على توضيح مفهوم الهوية من التطرق للتمييز بين العديد من المسميات للهوية التي تتمثل بالآتي:

- هوية الأنا أو الذات: تتمثل في التمييز بين المعنى النفسي للاستمرارية.
- الهوية الشخصية:تتمثل في التمييز بين الخصوصيات الشخصية التي تفصل بين شخص وآخر.
- الهوية الاجتماعية: تتمثل في التمييز بين مجموعة من الأدوار الاجتماعية التي قد يؤديها الشخص، والمعروفة بالهوية الثقافية.

يتماشى تعريف كارل يونغ للهوية عن كثب مع إريكسون، في التأكيد على عناصر الماضي والحاضر والمستقبل للذات المتمرسة، كما يطور مفهوم النظرة العميقة للهوية، أي إدراك شخص لرأي الآخر عن الهوية، والتي تعدَ أنها مفيدة للغاية في التوجيهات الإرشادية، و عناصر الهوية لدى الشخص مع عناصر الذات والسمات الشخصية المعروضة إلى الآخرين.ويفصح مفهوم الهوية في علم النفس الاجتماعي عن تفسير جميع المواقف والسلوكيات التي يقوم بها الفرد داخل الجماعة التي ينتمي إليها، إذ يتم تشخيص مفهوم الهوية في علم النفس الاجتماعي بالرجوع إلى مفاهيم اجتماعية مهمة مثل السلوك الجمعي، ومستويات الإدراك.إذ يميز علم النفس الاجتماعي نوع من الهوية الجماعية للفرد، التي تتمثل بمقدار التقييم والتقدير الإيجابي الذي يحصل عليه الفرد من الفريق خاصته مما يزيد من مشاعر الولاء لهم، مع الاهتمام بجميع المؤثرات التي يمكن أن تزعزع مثل هذا المفهوم المشترك بين أعضاء الفريق الواحد، التي تتمثل بمثيرات وعوامل التمييز والتحيز التي تكون بمثابة مشكلات.

ويهتم علم النفس الاجتماعي بدراسه المثيرات الاجتماعية التي تضطر الفرد بأن يقوم يتغيير هويته، ومنها ما يجعل من ثقة الفرد تتزعزع بنفسة وبمفهومه الشخصي لنفسه ومهاراته، ومن الممكن أن مثل هذه العوامل والمثيرات من شأنها أن تؤدي لإفناء النفس من أجل التوافق والتناسب مع رأي الآخرين وبذل كل الجهد للوصول إلى المثالية المستحيلة .

درس باريت تمايز مفهوم الذات ولاحظ ارتباط التمايز العالي في المشاعر بقدرة افضل على تنظيم المشاعر لدى الافراد فضلاً عن انخفاض تقدير الذات السلبي وانخفاض عوارض العصبية والاكتئاب (Barrett et.al, 2001) .كما اوضحت الدراسات ان التمايز يرتبط ارتباطا ايجابيا بالرفاهية ويرتبط سلبيا بالاجهاد والعواطف السلبية واضطراب المشاعر (Barrett et.al, 2001) بينما ركزت دراسة جبر (٢٠١٤) على مستوى التمايز النفسي لدى طلبة الجامعه واكدت على وجود مستوى عال من التمايز وسمات الشخصية وفروقاً ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس ولصالح الذكور (جبر. ٢٠١٤.ص٣٤١) ويعد البحث عن تطورالهويةالذاتي جزءًا لا يتجزأ من دراسة التطور العاطفي الاجتماعي في العمر (Diehl et al., 2011) وفي الواقع ، أظهرت الدراسات أن الهوية الذاتية تتطور في تسلسل تنموي يمكن التنبؤ به إلى حد ما في الحياة .(Harter, 1996)وناقش الباحثون بأن تشكيل الهوية المتماسكة هي حجر الزاوية في التنمية الاجتماعية والعاطفية الناجحة (Erikson,1963) ، حاليًا لا يوجد سوى عدد قليل من الدراسات التي درست التغيرات في تمايز مفهوم الذات المرتبطة بالعمر .اوضح ديل في دراسة اجراها عن علاقة تمايز مفهوم الذات بالرفاه النفسي لدى المراهقين فوجد ارتباطًا منحنيًا بين تمايز مفهوم الذات والعمر ، مما يدل على أن كلا من الصغار و البالغين المسنين جدًا اظهروا مستويات مماثلة من تمايز مفهوم الذات ، في حين اظهر الشباب أعلى مستويات تمايز مفهوم الذات . (Diehl & Hay,2010) اظهرت نتائج لودي سميث وروبرتس (٢٠١٠) بان الظروف الاجتماعية (العمل) والظروف المعيشية (الصحة) تؤدي دورًا في تطوير ، والتغيير في مفهوم الذات. والجدير بالذكر (Lodi-Smith and Roberts .2010) .ومن كلٍّ ما تقّدم تتضح أهمية البحث الحالي لكونه يمثل محاولة لفهم علاقة تمايز مفهوم الذات لدى النازحين وكيفيه تأثيرها في سلوكياتهم بوصفها محدداً لسلوك أفراد المجتمع نحو بعضهم البعض، ممّا قد يشكل تهديداً لاستقرار المجتمع المبني على تماسك العلاقات المتبادلة بين أفراده،

إذ إن موضوع الهويه الشخصية ينطوي على أبعاد اجتماعية وشخصية تمثل أهمية البحث الحالي تظهر في أهمية الشريحة الاجتماعية التي يبحثها، وهم النازحون ، نظرا لما يمرون به من ضغوط وظروف اقتصادية واجتماعية صعبة مما قد يعرض السلم المجتمعي للخطر في وقت قد تمثل فيه الظروف الاجتماعية التي مرّ ويمرّ بها العراق بيئة خصبة للمشاكل النفسية، والعنف والتفكك الاسري في الوقت الذي نحن أحوج ما نكون فيه للحّمة الاجتماعية وبناء اسرة سليمه لكي نستطيع المحافظة على سِلم المجتمع وأمنه ورفاهيته .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي تعرف بالآتي :

١.التعرف على تمايز مفهوم الذات لدى النازحين .

٢.التعرف على تمايز مفهوم الذات لدى النازحين على وفق :

- الجنس (ذكور – إناث) .
- العمر (١٨-٣٠ ،٣١-٤٥،٤٦ فما فوق)

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالعوائل النازحة في محافظات (السليمانية واربيل ودهوك و نينوى) حسب اخر احصائية لوزارة الهجرة والمجرين للعام ٢٠٢٢ .

تحديد المصطلحات

أولا: تمايز مفهوم الذات (self –concept differentiation)

١. عرفه بوين (Bowen, 1976)

القدرة على تحقيق التوازن بين (أ)الاداء العاطفي والفكري (ب) العلاقة الحميمة والاستقلالية في العلاقات (بوين ، ١٩٧٨).و على المستوى الداخلي ،يشير التمايز إلى القدرة على التمييز بين الأفكار والمشاعر و للاختيار بين الاسترشاد بعقل المرء أوالعواطف (بوين ، ١٩٧٦).

٢. عرّفه بوين (Bowen &Kerr,1988)

بانه القدرة على الموازنة بين الادراك والعواطف والانفصال والتازر ويتكون من بعدين هما داخل النفس اي تنظيم المشاعر وما بين الشخصية اي قدرة المفاوضة وتسوية الجدل والانصهار(Winek,2010)

٣.عرفه دوناو(Donahue,1993)

ميل الفرد إلى رؤية نفسه على أنه يتمتع بخصائص شخصية مختلفة في أدوار اجتماعية مختلفة.

٤. عرّفه شارف(Sharf,2012)

هو القدرة الذاتية على الفصل بين الأفكار والمشاعر والإدراك لهذا الفصل بينهما، وهو القدرة على بناءً علاقات مع الآخرين مع المحافظة على الاستقلالية، وضبط الانفعالات عند التعرض إلى مواقف ضاغطة (Sharf,2012)

5. وعرّفه هانا (Hannah ,2017)

هي الدقة التي يمكن للناس منها تحديد وتمييز عواطفهم بدرجة عاليه من الخصوصية(Hannah et.al,2017,p.28)

٥. وعرف ايرباس تمايز مفهوم الذات (Erbas,2019)

بأنه القدرة على تمييز بين المشاعر من فئات محتلفة (اي المشاعر التي لها نفس التكافؤ التي لا ترتبط ارتباطا وثيقا ببعضها البعض بين الاشخاص مثل الغضب والحزن (Erbas,2019,p258) وقد تبنت الباحثة تعريف (بوين،١٩٧٨) لتمايز مفهوم الذات، إذ إن هذا التعريف ينسجم مع الإطار النظري للبحث الحالي .

أما التعريف الاجرائي لتمايز مفهوم الذات:

فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الإداة المستعملة في البحث الحالي لقياس تمايز مفهوم الذات لدى النازحين .

عرفت وزارة الهجرة والمهجرين العراقية النازحين على انهم " هم الأشخاص الذين يضطرون لترك منازلهم والهروب من بلدهم نتيجة للنزاعات المسلحة أو الاضطهاد أو الكوارث الطبيعية أو أي أسباب أخرى تجعل حياتهم غير آمنة. يمكن أن ينتقل

النازحون داخل بلدهم (نازحون داخليون) أو يتجهون إلى بلدان أخرى (نازحون عابرون للحدود)

الفصل الثاني

الاطار النظري:

القسم الأول: نظريات تمايز الذات(self differentiation theor)

يعد تمايز الذات صفة اساسية من صفات اي نظام سواء كان ذلك النظام سيكولوجيا او بايلوجيا او اجتماعيا.واستخدم مصطلح التمايز ضمن مجالات متعدده وبمعان مختلفه ربما لا تختلف مضامينها كثيره في الجوهر. وقد استخدمه علم الاحياء يعدهما تغييرا تدريجيا في التطور او النمو اما في علم النفس فقد استخدم مفهوم التمايز بصوره مرادفه لمفاهيم اخرى كالاستقلاليه التي تعني اتجاه قويا نحو استقلال الذات والتفرديه والتخصص والتوظيف النفسي والتوظيف المعرفي(مصطفى، ٢٠٠٩).

يعد تمايز الذات وسيلة معرفية وسلوكية للسيطرة على الاستجابات، فهو عملية كف الاستجابة ينجم عنها تعزيز الذات في مواقف مختلفة، ويتأثر بالجانب المعرفي والثقافي والاجتماعي للفرد، كما أنه من المفاهيم المهمة التي تترك أثارها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد، وذوات الآخرين من عملية التفاعل بينهما في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، وأن هذا التغاير بين إدراك الفرد وإدراك الآخرين للأمور البيئية هو الذي يشعره باستقلاليته عن الآخرين من جانب ومن جانب آخر فإن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، كما أن تمايز الذات يرتبط إيجابيًا بالكثير من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية، بينما الشخص المتمايز بشكل ضعيف فإنه يكون عرضه للوقوع تحت تأثير الآخرين، لأنه أقل قدرة على الاعتماد على أحكامه ومقترحاته الخاصة، فتمايز الذات يعكس إحساس الفرد بكونه وجودًا منفصلاً في البيئة.

ويرى وتكن وزملاؤه (witkin.et.al,1979) ان نمو القدره على ادراك الموقف باجزائه المنفصله ثم التعامل معه بطريق متكامله هو دليل على نمو الذات سواء جوانب الذات المختلفه او التمييز بين الذات وكل ما يحيط بها من امور خارجيا وهكذا يصل

ودكن الى ان توضيح العلاقه بين نمو عمليه تميز الذات لدى الفرد مراحل العمر المختلفه وعلاقتها بتحديد النمط المعرفي للفرد فرد الذين مثل لديه القدره على ادراك ما حوله بطريقه متميزات اي من نمط لديه القدره على الفصل بين المسير المعين التي تحيط به او من غيره من المسيرات الاخرى الموجوده في الموقف تكون لديه القدره اعاده تنظيم علاقات الموقف واجزاءه لادراك المثير المحدد كلها عمليات مرتبطه بنمو عمليه تمايز الذات لدى الفرد (الشريف ،١٩٨٢).

النظريات التي فسرت تمايز الذات :

١-نظرية وتكن (Witkin ,1979) في تمايز الذات

تعد نظريه وتكن احدى نظريات الشخصيه التي درس فيها الادراك الحسي اي طريقه التي تمكن الفرد من ادراك العالم ادراك حسيا (شلتز، ١٩٨٣) وافترض ان الناس مختلفون في استجابتهم الى التنبيهات الخارجيه ضمن ابعاد معينه تتركز في بعد معرفي واحد يشمل اغلب جوانب شخصيه الانسان وقد اطلق على هذا البعد بصوره اوليه تسمية (الاستقلال على المجال والاعتماد عليه) ومن ثم اطلق عليه (القدره التحليلية) ومن ثم (تمايز الذات).

ويشير الى الدرجه التي تكون فيها مجالات الاداء النفسي عند الفرد مثل الشعور والادراك الحسي والتفكير مستقل عن بعضها البعض الاخر وقادر على اداء وظائفها ضمن طابع خاص (Nisbett & Temoshok, 1979)

٢-نظرية الانظمة الاسرية لبوين Family System Theory (Bowen,1978)

تعود نظريه الانظمه الاسرية الى العالم موراي بوين (Murray Bowen) الذي طرح نظريته بين ١٩٦٣ الى ١٩٧٥ ثم اضاف العناصر والاجزاء الاخرى لها في عام ١٩٧٥ وما بعد ذلك وتسمى نظريه بوين احياناً بنظريه الانظمه الطبيعيه natural systems (AMODIO,1996,P.3).

ولم يكن بون مهتما بالاسره النوويه Nuclear families فقط بل ان اهتمامه قد ذهب الى ما وراء ذلك اي الاسر الممتده Extended families صعودا الى ثلاث اجيال على اقل تقدير(Bhatt,2001, p.9).

ويرى بوين ان مشكلة الفرد داخل الاسرة يمكن ان تفهم فقط من دور الاسره بوصفها وحده عاطفيه ويرى ان المشاكل الاسرية العاطفية غير المحلوله في الاسره يجب حلها لكي تكون هناك شخصيةً ناضجةً وفريدةً لكل فرد فيها ويعتمد بوين في جميع المعلومات والحقائق على تاريخ الاسره الاصيل في ثلاثه اجيال على الاقل وتنظيمها وتفسير الحوادث التي تنبؤ بالحوادث المستقبليه التي قد تتعرض لها مستقبلا على فهم اسباب المشكلات ضبط الاحداث داخل الاسره(العزه، ٢٠٠٩،).

اقترح دوناهو وروبنز وروبرتس وجون (١٩٩٣) مصطلح "تمايز مفهوم الذات" (تمايز مفهوم الذات) للإشارة إلى "ميل الفرد إلى رؤية نفسه على أنه يتمتع بخصائص شخصية مختلفة في أدوار اجتماعية مختلفة" (ص ٨٣٤).

ويصف بون تمايز الذات بانه القدرة النفسية الداخلية على التمييز بين المشاعر والأفكار، ويكون على شكل سلسلة متصلة إذ يكون الفرد قادراً على (التمايز العالي) و الحفاظ على شعور قوي بالذات في وسط ظروف غير محددة وعلاقات عاطفية مكثفة. و في الجانب الآخر (منخفض التمايز) ، إذ يفقد الشخص نفسه في المواقف التي تنتج القلق ، ويصبح معتمداً عاطفياً و متشابكاً أو مندمجاً نفسيا مع الآخرين. (Beebe, 2009)

وكذلك فان التمايز هو سمة قابلة للتحويل من الأسرة (عملية انتقال العدوى متعددة الأجيال) وتنقل مخاوف الأسرة من جيل إلى جيل(Sawatzky, Hurst, & Paré, 1996).وفقاً لهذه النظرية ، ترتبط أربعة عوامل على الأقل بمستوى تمايز الشخص:

-التفاعل العاطفي

- والقدرة على اتخاذ القرار

-موقع الانا (الاستقلالية)

- والاندماج مع الآخرين

-والقطع العاطفي

ولمفهوم التمايز الذاتي بعدان هما :

داخل النفسية و وداخل الشخصية. فعلى المستوى النفسي الداخلي ، يشير التمايز إلى القدرة على تمييز المشاعر العاطفية من العمليات الفكرية الأخرى. مع وضع المستوى الشخصي بالحسبان ، و ينطوي التمايز على القدرة على تطوير توازن الاستقلالية مع الحفاظ على التقارب مع الآخرين. تشمل الأبعاد النفسية الداخلية للتمايز التفاعل العاطفي(Emotional-reaction) وصعوبة اتخاذ موقف .موقع الانا (الاستقلالية)(I-position).

بينما تكون بين الأشخاص تشمل الأبعاد: القطع العاطفي(والاندماج مع الآخرين(Yousefi.et.al, 2009) كما أظهرت الدراسات أن تمايز الذات قد ارتبط ارتباطاً إيجابياً مع الرفاه النفسي والانتماء العرقي وضبط النفس والتكيف الزوجي ويرتبط سلبا مع القلق المزمن والأعراض النفسية والمخاوف من الهجر والرغبة في الاندماج (Skowron,&Friedlander, 1998,Cheek, 1989)

فالأشخاص الذين لديهم تمايز منخفض هم رد فعل عاطفي ، بحيث يتم توجيه الكثير من طاقتهم نحو تجربة مشاعرهم والتعبير عنها وشدتها.ويجدون صعوبة في الحفاظ على هدوئهم استجابة لعاطفة آخرين ، لأنهم محاصرون في عالم عاطفي.

ينعكس التمايز في القدرة على اتخاذ موقف(الاستقلالية) I-position ، أي الحفاظ على شعور محدد بوضوح بالذات عند الضغط عليه من الآخرين للقيام بخلاف ذلك,فهم أشخاص أقل تمايزاً ، كونهم عاطفيين ويعتمدون على الآخرين ، بالكاد يمكن أن يفكروا ويشعروا ويتصرفوا لانفسهم ،في حين أن الأشخاص الأكثر تمايزا قادرين على اتخاذ مواقف في العلاقات (بوين، ١٩٧٨).

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث

تَحددَ مجتمع البحث الحالي بالنازحين في محافظات(دهوك ،سليمانية، نينوى واربيل) من كلا الجنسين (ذكور- إناث) ، إذْ بلغ العدد الكلي لمجموع النازحين حسب اخر احصائية لوزارة الهجرة والمهجرين في ٣٠ ايلول ٢٠٢٢ (١١٧٣٨١٢) نازح ونازحة، بواقع (٤٦٩,٥٢٤) ذكور، (٧٠٤,٢٨٧) إناث، وجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

احصائيات وزارة الهجرة والمهجرين للنازحين للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢

ت	الفئة	ذكور	اناث	العدد الكلي
١	عدد النازحين	٤٦٩,٥٢٤	٧٠٤,٢٨٧	١١٧٣٨١٢

ثانياً: عينة البحث

تتألف عينة البحث الحالي من (٤٢٠) نازح ونازحة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية Stratified Random Sample (ذات التوزيع المتساوي تبعاً لمتغير الجنس) لأن مجتمع البحث للنازحين مكون من طبقات عدة (ذكور وإناث). إذْ يشير الكبيسي (٢٠١١) إلى أننا نلجأ لهذه الطريقة عندما يكون المجتمع مصنفا إلى فئات أو طبقات مما يجعل الباحث يقوم باختيار العينة المتساوية من المجتمع لكي تكون ممثلة له (الكبيسي، ٢٠١١، ص ٣٠٠)، ويتم سحب من كل طبقة عدداً يتساوى مع عدد افراد الطبقة المجتمع (ابو علام، ٢٠٠٦، ص ١٦٩-١٧٠) .

تم اختيار العينة من (٤٢٠) نازح ونازحة اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث المتكون من (١١١٧٨١٢) نازح مع الأخذ في الحسبان الاختيار المتساوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) بما يتناسب مع عدد كل منهم في الوائل النازحة المختارة عشوائياً، إذْ بلغت عينة البحث (٤٢٠) نازح ونازحة بواقع الذكور (٢١٠) نازح أما

عدد الإناث (٢١٠) نازحة، وجدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة المتساويا تبعاً لمتغير الجنس .

جدول (٢)

التوزيع لأفراد عينة البحث من النازحين تبعا لمتغير الجنس

ت	المحافظة	العينة		
		الجنس		المجموع
		الذكور	الإناث	
١	اربيل	٦٠	٦٠	١٢٠
٢	دهوك	٥٠	٥٠	١٠٠
٣	سليمانية	٥٠	٥٠	١٠٠
٤	نينوى	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع		٢١٠	٢١٠	٤٢٠

جدول (٣)

العينات وعدد أفرادها والغرض من الاستعانة بها والمصدر الذي سحبت منه العينة

ت	نوع العينة	عدد أفرادها	الهدف من الاستعانة بها	المصدر الذي سحبت منه
١.	عشوائية	٥٠	للتعرف على وضوح تعليمات أداتا البحث وفقراتهما وبدائلهما	مجتمع البحث
٢.	عشوائية	٤٢٠	استخراج القوة التمييزية لأداتي البحث	
٣.	عشوائية	٨٠	لحساب ثبات المقياسين	
٤.	عشوائية	٤٢٠	الحصول على نتائج أهداف البحث	

ثالثاً: أداة البحث:

تحقيقاً لمتطلبات البحث الحالي فقد وجب أن تكون هناك أدوات لقياس المتغيرين اللذين شملهما البحث (تمايز مفهوم الذات و الهوية الشخصية) لذلك تم بناء مقياس تمايز

مفهوم الذات وذلك لعدم حصول الباحثة على مقاييس تتناسب و مجتمع البحث وتبني مقياس الهوية الشخصية. وفيما يأتي وصف الإجراءات التي تم القيام بها لكل واحد منهما على حدة:

مقياس تمايز مفهوم الذات(The scale of resentment)

بهدف بناء مقياس تمايز مفهوم الذات قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١. تحديد متغير تمايز مفهوم الذات نظرياً:

لقد قامت الباحثة بتحديد التعريف النظري لتمايز مفهوم الذات من تبني تعريف بوين (١٩٧٨) لمتغير تمايز مفهوم الذات والذي عرفه بوين (Bowen, 1976) بأنه القدرة على تحقيق التوازن بين (أ)الاداء العاطفي والفكري (ب) العلاقة الحميمة والاستقلالية في العلاقات (بوين ، ١٩٧٨).و على المستوى الداخلي ،يشير التمايز إلى القدرة على التمييز بين الأفكار والمشاعر و للاختيار بين الاسترشاد بعقل المرء أوالعواطف (بوين ، ١٩٧٦). واعتماد الباحثة على نظريته.

٢. جمع فقرات اختبار تمايز مفهوم الذات وإعدادها:

لقد تبنت الباحثة نظرية بوين (١٩٧٨) وتعريفه لتمايز مفهوم الذات فضلاً عن الدراسات السابقة التي اعتمدتها الباحثة، وقد اعتمدت الباحثة طريقة ليكرت (Likrt Method) الخماسية في إعداد هذه الفقرات، وكان لكل فقرة خمسة بدائل للإجابة من أجل خفض تأثير عامل (المرغوبية الاجتماعية) التي تمثل ميل الفرد للإجابة عن الفقرة بطريقة مرغوبة اجتماعياً (فرج، ٢٠٠٧، ص١٢٠).

وهكذا جاء إعداد هذا المقياس متساوقاً مع ما أكده العديد من الباحثين المتخصصين في القياس النفسي من أن إعداد الفقرات ذات الاختيار المتعدد، تعطي للمستجيب فرصة اختيار البديل الذي يتساوق مع طريقة تفكيره عبر اختياره للبديل الذي يراه مناسباً لتفكيره ،وبناءً على ما تقدم قامت الباحثة بإعداد (٤٤) فقرة لتمايز مفهوم الذات ملحق (١) بالاستعانة بالإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة .

ت	الفقرات	المصدر
١	١-٦-١٠-١٤-١٨-٢١-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٠	سكورن واخرون ١٩٩٨
٢	٤-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٤١-٤٣-٤٤	ديل وآخرون ٢٠١١
٣	٢-٣-٨-١٢-١٦٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٣٩-٤٢	بوين ١٩٩٤
٤	٩-١٣-١٧-٢٢	اعداد الباحثة
٥	٢٩-٣٣-٣٧	سكورن ٢٠٠٤

٣. إعداد تعليمات الاختبار:

حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات مقياس تمايز مفهوم الذات تتسم بالدقة والوضوح عند تقديمها للمستجيبين، مع أهمية أن تبين استجابة آرائهم الشخصية من دون التأثر بآراء الآخرين.

٤.عرض الاداة على المحكمين

نالت تعليمات المقياس وبدائله وطريقة تصحيحه موافقة المحكمين*، أما آراؤهم بشأن فقرات الاختبار، فقد تم استعمال النسبة المئوية لمعرفة ذلك، فقد فوجدت الباحثة أن فقرات اختبار تمايز مفهوم الذات وقد حصلت جميع الفقرات على نسبه اتفاق (١٠٠%) مع اجراء التعديل لبعض الفقرات والجدول (٤) يوضح ذلك .

*السادة المحكمون في علم النفس

١. أ. د ابراهيم مرتضى الاعرجي- جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٢. أ. د احمد لطيف جاسم – جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٣. أ. د أروه محمد ربيع – جامعه بغداد – كليه الاداب – قسم علم النفس
٤. أ. د بثينة منصور الحلو – جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٥. أ. د .سناء مجول فيصل – جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٦. أ. م.د. ديار عوني جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٧. أ. م.د.عباس حنون الاسدي جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٨. أ.م.د. اسماء محي قاسم جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
٩. أ.م.د. سوسن عبد علي جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس
١٠. أ.م.د.ثريا علي حسين- جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس

جدول (٤)

التعديلات في فقرات مقياس تمايز مفهوم الذات في ضوء اراء المحكمين

ت	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١ (التفاعل العاطفي)	لقد لاحظ الناس أنني عاطفي بشكل مفرط.	يلاحظ الناس أنني عاطفي بشكل مفرط.
٦ (التفاعل العاطفي)	أنا حساس للغاية للنقد	أنا حساس للغاية لانتقاد الاخرين
١٠(الاستقلالية)	عندما أكون مع زوجتي أو شريكي ،غالبا ما اشعر بالاختناق	أشعر بالاختناق، عندما أكون مع زوجتي أو شريكي
٩(الانصهار مع الاخرين)	انا قلق بشأن إصابة الأشخاص المقربين مني بالمرض أو الأذى أو الانزعاج.	اقلق بشأن إصابة الأشخاص المقربين مني بالمرض أو الأذى أو الانزعاج.

التحليل الإحصائي للفقرات (Analysis Itemes)

اولاً: تمييز الفقرات Distinguish paragraphs

ومن أجل الحصول على بيانات نتمكن منها تحليل الفقرات بأسلوب (المجموعتين المتطرفتين) وكذلك (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية) طبقت الباحثة مقياس تمايز مفهوم الذات ملحق(٢) عينة من نازحي محافظات (اربيل ،دهوك ،السليمانية ،نينوى) بلغ عددهم (٤٢٠) ذكور وإناث من أجل تحليل فقرات المقياس، وتبعاً لذلك، كان حجم العينة مستوفيا لجميع شروط التحليل.

١.أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Extremist Groups Method)

هناك خطوات عدة اتبعتها الباحثة لتطبيق هذا الأسلوب:

١. استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة.

٢. ترتيب الاستمارات الـ (٤٢٠) من أعلى درجة إلى أدنى درجه.

٣. اختيار نسبه ال (٢٧%) من الاستمارات وهي الاستمارات التي جمعت أعلى درجة في مقـياس تمايز مفهوم الذات، وعددها (١١٤) و (٢٧%) من الاستمارات التي جمعت أدنى درجة في المقياس نفسه وعددها أيضاً (١١٤)، كون مجموع عينة

التحليـــــــــــل بلـــــــــــغ (٤٢٠) استمارة، فإنَّ نسبة الـــ (٢٧%) هي (١١٤)، لذلك فإنَّ عدد الاستمارات النهائي (٢٢٨) استمارة خضعت للتحليل.

٤. بعد استخراج المتوسط الحسابي وكذلك الانحراف المعياري، للمجموعتين العليا والدنيا، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين، من اجل اختبار دلالة الفرق بين أوساط درجات المجموعتين(العليا والدنيا) في كل فقرة، كون القيمة التائية تعد مؤشرا من أجل تمييز كل فقرة، عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية (Mayrs,1990,p.35).

وعدت الفقرات التي حصلت على قيمة تائية محسوبة مقارنة بالجدوليـــة التـــي تبلـــغ (١,٩٦)، فقرات مميزة، لكونها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٢٦) (علام،٢٠١٠، ص: ٦١٥).وفي ضوء هذا الإجراء، فإنَّ جميع فقرات مقيـــاس تمايز مفهوم الذات كانت مميزة عند مستوى دالـــة (٠,٠٥) ودرجـــة حريـــة (٢٢٦) والبالغ عددها(٤٤) فقرة وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

القوة التمييزية لمقياس تمايز مفهوم الذات باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	3.15	1.26	5.57	دالة
	دنيا	1.35	0.79		
2	عليا	4.21	1.16	7.55	دالة
	دنيا	2.91	1.37		
3	عليا	4.16	1.06	6.84	دالة
	دنيا	3.07	1.26		
4	عليا	3.25	1.28	4.93	دالة
	دنيا	2.42	1.21		
5	عليا	3.64	1.38	7.21	دالة
	دنيا	2.41	1.12		
6	عليا	3.82	1.17	8.34	دالة
	دنيا	2.44	1.27		

7	**عليا**	3.81	1.28	8.43	دالة
	دنيا	2.35	1.26		
8	**عليا**	4.1	1.04	11.62	دالة
	دنيا	2.45	1.04		
9	**عليا**	3.13	1.29	10.203	دالة
	دنيا	1.57	0.92		
10	**عليا**	4.01	1.16	13.26	دالة
	دنيا	1.89	1.19		
11	**عليا**	4.5	0.98	5.82	دالة
	دنيا	3.62	1.23		
12	**عليا**	3.94	1.17	9.33	دالة
	دنيا	2.41	1.25		
13	**عليا**	3.99	1.11	10.03	دالة
	دنيا	2.39	1.23		
14	**عليا**	3.02	1.25	12.08	دالة
	دنيا	1.37	0.66		
15	**عليا**	3.62	1.35	12.13	دالة
	دنيا	1.64	1.03		
16	**عليا**	4.17	1.11	9.51	دالة
	دنيا	2.6	1.3		
17	**عليا**	4.55	0.75	12.71	دالة
	دنيا	2.77	1.24		
18	**عليا**	3.64	1.25	9.46	دالة
	دنيا	2.1	1.14		
19	**عليا**	3.19	1.31	10.30	دالة
	دنيا	1.57	0.96		
20	**عليا**	4.07	1.26	12.51	دالة
	دنيا	2.06	1.1		
21	**عليا**	3.31	1.43	5.96	دالة
	دنيا	1.37	0.82		
22	**عليا**	4.06	1.04	13.56	دالة

		1	2.18	دنيا	
دالة	9.80	1.2	3.67	عليا	23
		1.07	2.15	دنيا	
دالة	8.20	1.18	3.96	عليا	24
		1.36	2.55	دنيا	
دالة	7.22	1.46	3.78	عليا	25
		0.98	1.56	دنيا	
دالة	10.48	1.29	3.62	عليا	26
		1.15	1.88	دنيا	
دالة	9.80	1.2	3.67	عليا	27
		1.07	2.15	دنيا	
دالة	8.20	1.18	3.96	عليا	28
		1.36	2.55	دنيا	
دالة	7.22	1.46	3.78	عليا	29
		1.43	2.32	دنيا	
دالة	5.57	1.26	3.15	عليا	30
		0.79	1.35	دنيا	
دالة	7.55	1.16	4.21	عليا	31
		1.37	2.91	دنيا	
دالة	6.84	1.06	4.16	عليا	32
		1.26	3.07	دنيا	
دالة	4.93	1.28	3.25	عليا	33
		1.21	2.42	دنيا	
دالة	7.21	1.38	3.64	عليا	34
		1.12	2.41	دنيا	
دالة	8.34	1.17	3.82	عليا	35
		1.27	2.44	دنيا	
دالة	8.43	1.28	3.81	عليا	36
		1.21	2.63	دنيا	
دالة	5.57	1.26	2.15	عليا	37
		0.79	1.35	دنيا	

38	**عليا**	4.21	1.16	7.55	دالة
	دنيا	2.91	1.37		
39	**عليا**	4.16	1.06	6.84	دالة
	دنيا	3.07	1.26		
40	**عليا**	3.25	1.28	4.93	دالة
	دنيا	2.42	1.21		
41	**عليا**	3.64	1.38	7.21	دالة
	دنيا	2.41	1.12		
42	**عليا**	3.82	1.17	8.34	دالة
	دنيا	2.44	1.27		
43	**عليا**	3.81	1.28	8.43	دالة
	دنيا	2.63	1.21		
44	**عليا**	3.64	1.38	7.21	دالة
	دنيا	2.41	1.12		

من الجدول في أعلاه يتبين أن جميع الفقرات مميزة لأن قيمها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤).

٢. طريقة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

وكانت الاستمارات الخاضعة للتحليل (٤٢٠) استمارة، وهي الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين وجدول (٦) يبين معاملات الارتباط، بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية على المقياس، ولغرض فحص الفقرات بشكلها النهائي، قبلت الفقرات التي كانت صالحة على وفق كلا الأسلوبين.

جدول(٦)

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس تمايز مفهوم الذات باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.33	دالة	**12**	0.53	دالة	**23**	0.51	دالة	**34**	0.57	دالة
2	0.41	دالة	**13**	0.32	دالة	**24**	0.59	دالة	**35**	0.51	دالة
3	0.38	دالة	**14**	0.47	دالة	**25**	0.34	دالة	**36**	0.38	دالة
4	0.31	دالة	**15**	0.49	دالة	**26**	0.57	دالة	**37**	0.31	دالة
5	0.39	دالة	**16**	0.49	دالة	**27**	0.51	دالة	**38**	0.39	دالة
6	0.40	دالة	**17**	0.52	دالة	**28**	0.57	دالة	**39**	0.40	دالة
7	0.40	دالة	**18**	0.49	دالة	**29**	0.34	دالة	**40**	0.40	دالة
8	0.55	دالة	**19**	0.57	دالة	**30**	0.32	دالة	**41**	0.47	دالة
9	0.48	دالة	**20**	0.48	دالة	**31**	0.48	دالة	**42**	0.43	دالة
10	0.47	دالة	**21**	0.49	دالة	**32**	0.57	دالة	43	0.49	دالة
11	0.49	دالة	**22**	0.57	دالة	**33**	0.51	دالة	44	0.57	دالة

الفقرات في أعلاه جميعها دالة وذلك لأن قيمها أعلى من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٢٦) .

ثانياً. مؤشرات الصدق و الثبات (Reliability)

أولا: مؤشرات الصدق Validity Indexes:

يعد الصدق بأنه الدقة التي يقيس فيها الاختبار الغرض الذي وضع من أجله (علام،٢٠٠٦، ص١٨٦). ويقصد بإيجاد صدق الاختبار العناية بما يقيسه ذلك الاختبار، ومدى كفايته في تحقيق ذلك (Anastasia, 1988, p.139)، ومن المؤشرات التي استخرجت لقياس صدق اختبار تمايز مفهوم الذات كالآتي:

أ- الصدق الظاهري Face Validity:

وللتحقق من صلاحية فقرات الاختبار فقد قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار وتعليماته على مجموعة من المحكمين، إذ وافق هؤلاء المحكمون على فقرات الاختبار وتعليماته، كما تمت الإشارة إليه آنفاً في هذا البحث.

ب- صدق البناء Construct Validity:

وقد اعتمدت الباحثة في قياس صدق البناء على :

١- القوة التمييزية للفقرة Item Discriminating Power: أسلوب العينتين المتطرفتين:

وتحقق هذا النوع من صدق البناء عبر قدرة اختبار تمايز مفهوم الذاتعلى التمييز بين المستجيبين الحاصلين على أعلى الدرجات، وأقرانهم الحاصلين على أوطأ الدرجات في تمايز مفهوم الذات بحسب ما سبقت الإشارة إليه سابقاً.

٢-الاتساق الداخلي Internal Consistency أو أسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي:

وتحقق هذا النوع من صدق البناء عن طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، فقد ثبت للباحثة بأن هناك علاقة بينهما لجميع الفقرات عدا فقرة واحدة وقد تم حذفها، وعلى وفق معيار أيبل.

٣- اختبار فرضية نظرية

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تمايز مفهوم الذات على وفق متغيري الجنس

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور(١٨-٣٠)	70	120.6	9.2
ذكور(٣١-٤٤)	70	136.2	9.4
ذكور(٤٥ فما فوق)	70	118.3	9.7
ذكور كلي	210	126.4	9.38
اناث (١٨-٣٠)	70	121.3	9.1
اناث(٣١-٤٤)	70	135.4	9.3

اناث (٤٥ فما فوق)	70	120.4	9.6
اناث كلي	210	124.8	9.4

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في تمايز مفهوم الذات على وفق متغيري الجنس والعمر

مصدر التباين s.of.v	مجموع المربعات s.of.s	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	الدلالة Sig
الجنس	15.55	1	15.55	0.06	غير دال
العمر	245	1	245	4.45	دال
الجنس * العمر	296.32	1	296.32	1.22	غير دال
الخطأ	96211.16	396	242.96	----	----
الكلي	2447954	400	----	----	----

ولقد تحققت الباحثة من مؤشر صدق بناء الاختبار تمايز مفهوم الذات كما اشارت انستازي باختبارإ الفرضيات (Anastasia, 1988, p.36).

ثانياً: مؤشرات الثبات Reliability Indexes:

وقد استخرجت الباحثة ثبات الاختبار تمايز مفهوم الذات بطريقتين، هما: طريقة الاتساق الخارجي الاختبار – إعادة الاختبار، وطريقة الاتساق الداخلي ألفا – كرونباخ.

١. طريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test – Retest Method:

وقامت الباحثة بتطبيق مقياس تمايز مفهوم الذات لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت (٨٠) نازح ونازحة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية في محافظات (اربيل ،دهوك ،السبيمانيه،مينوى) موزعين بالتساوي على وفق الجنس. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

عينة ثبات مقياس تمايز مفهوم الذات موزعة على وفق متغير الجنس.

ت	الكلية	ذكور	إناث	المجموع
١	اربيل	١٠	١٠	٢٠
٢	دهوك	١٠	١٠	٢٠
٣	سليمانية	١٠	١٠	٢٠
٤	نينوى	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٤٠	٤٠	٨٠	

وبعد مدة من التطبيق الأول للمقياس إعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بفاصل زمني قدره أسبوعان وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لتعرّف العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني فظهر أن معامل الثبات يساوي (٠.٨١) وقد عدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات المستجيبين على مقياس تمايز مفهوم الذات في الزمن وفي هذا الصدد أشار عيسوي إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين لأي اختبار نفسي إذا كان أعلى من (٠.٧٠) فإنه يعد مؤشراً جيداً على ثبات ذلك المقياس (عيسوي، ١٩٨٥، ص٥٨).

ب. طريقة ألفا – كرونباخ (Alpha- Cronbach Method):

وجاءت النتائج الثبات بهذه الطريقة بعد الاستعانة بمعامل إلفا كرونباخ، لاستخراج لاتساق الداخلي للمقياس الحالي، بعد تطبيق المقياس على العينة المؤلفة من (٤٢٠) نازحاً (ذكور، إناث)، فقد بلغ معامل إلفا كرونباخ لمقياس تمايز مفهوم الذات(٠,٨٥)، وهو معامل ثبات عالي، ويمكن الركون إليه الركون اليه كونه مطابق لدراسة (Allan et al.,2016)

جدول (١٠)

معامل ثبات لاختبار تمايز مفهوم الذات بطريقة إعادة الاختبار وألفا – كرونباخ

ت	الطريقة	معامل الثبات
.١	إعادة الاختبار	٠,٨١
.٢	ألفا – كرونباخ	٠.٨٥

وصف المقياس بصورته النهائية:-

تألف مقياس تمايز مفهوم الذات من (٤٤) فقره كل فقرة تحتوي على خمس اجابات تمثل حلاً لتلك المواقف وعلى المجيب ان يختار بدائل اجابته من (تنطبق عليّ تماما،تنطبق علي غالبا ،تنطبق علي احيانا ،تنطبق علي تنطبق علي نادرا ،لاتنطبق علي ابدا).

جدول (١١)

الخصائص الإحصائية لعينة البحث على مقياس تمايز مفهوم الذات

ت	المؤشر	قيمتها	ت	المؤشر	قيمتها
1	Mean المتوسط الحسابي	125.3	5	Skewness الألتواء	0.15
2	Median الوسيط	125	6	Kurtosis التفرطح	0.19
3	Mode المنوال	126	7	Minimum أقل درجة	54
4	Std.Dev الانحراف المعياري	9.4	8	Maximum أعلى درجة	180

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذا البحث على وفق أهدافه ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها على وفق الإطار النظري المعتمد والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات وكما يأتي:

الهدف (١): التعرف على تمايز مفهوم الذات لدى النازحين:

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس تمايز مفهوم الذات على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (400) فرد، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (125.3) درجة وبانحراف معياري مقداره (9.4) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (132)، وباستعمال الاختبار التائي (t-

test) لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (12.9-) دال إحصائيا، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.960) بدرجة حرية (399) ومستوى دلالة (0.05)باتجاه الوسط الفرضي اكبر من الوسط الحسابي للعينة مما يشير الى ان العينة لديها تمايز ذات ضعيف وبشكل دال احصائيا والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس تمايز مفهوم الذات

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
400	125.3	9.4	132	1.960	−12.9	399	دال

وقد اتسقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (sharf ,2012) التي أشارت نتائجها الى ان الافراد ذوي التمايز العالي يكونون بادنى مستوى من الضغوط .وفي مجال علاقة تمايز الذات بالتعامل مع الضغوط، فقد توصلت دراسة موندوك وآخرون (Mundock et.al ,1998) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الضغوط يكونون أقل تمايزًا من أولئك الذين لديهم مستويات منخفضة من الضغوط (سهام الكعبي، ٢٠٠٧) .كذلك أشارت دراسة ماب وآخرين(٢٠١٩) إلى وجود ارتباط سلبي ودال إحصائيا بين تمايز الذات والشعور بالقلق والاكتئاب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري المعتمد في البحث بان تمايزم مفهوم الذات هي الحالة النفسية الداخلية للقدرة على التمييز بين المشاعر والأفكار. يتم وصف التمايز في سلسلة متصلة حيث يكون الفرد في أحد طرفيه (التمايز العالي) قادرا على الحفاظ على شعور قوي بالذات تحت الظغوط. في الطرف الآخر من السلسلة المستمرة (منخفض التمايز) ، يفقد الشخص نفسه في المواقف التي تنتج القلق ، ويصبح معتمدا عاطفيا ومتشابكا أو ينصهر نفسيا مع الآخرين (Beebe, 2009).

الهدف (٢) : التعرف على الفروق في تمايز مفهوم الذات وفق متغيري الجنس .

ولتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي Two Way anova للتعرف على دلالة الفروق في تمايز مفهوم الذات على وفق متغير الجنس و العمر والجدولين (١٣) و (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تمايز مفهوم الذات على وفق متغير الجنس

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور(١٨-٣٠)	70	120.6	9.2
ذكور(٣١-٤٤)	70	136.2	9.4
ذكور(٤٥ فما فوق)	70	118.3	9.7
ذكور كلي	210	126.4	9.38
اناث (١٨-٣٠)	70	121.3	9.1
اناث(٣١-٤٤)	70	135.4	9.3
اناث (٤٥ فما فوق)	70	120.4	9.6
اناث كلي	210	124.8	9.4

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في تمايز مفهوم الذات على وفق متغيري الجنس والعمر

مصدر التباين s.of.v	مجموع المربعات s.of.s	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	الدلالة Sig
الجنس	15.55	1	15.55	0.06	غير دال
العمر	245	1	245	4.45	دال
الجنس * العمر	296.32	1	296.32	1.22	غير دال
الخطأ	96211.16	396	242.96	----	----
الكلي	2447954	400	----	----	----

وتشير نتائج جدول (١٤) إلى ما يأتي :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في تمايز مفهوم الذات على وفق متغير الجنس ، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.06) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1-396) .

٢- هناك فرق ذو دلالة إحصائية في تمايز مفهوم الذات على وفق متغير العمر، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4.45) وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1-396) .

٣- ليس هناك تفاعلاً دالاً بين متغيري (الجنس والعمر) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.22) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1-396) .

تتسق نتائج البحث الحالي مع دراسة ديل وآخرون ٢٠٠١ التي اظهرت إرتباطا منحنيا بين تمايز مفهوم الذات والعمر ، مما يدل على أن كل من المراهقين وكبار السن لديهم مستويات ادنى من تمايز مفهوم الذات ، في حين أن البالغين في منتصف العمر يمتلكون مستويات تمايز أعلى .من ناحية أخرى ، وجد (Diehl,2010) في دراسة أخرى أن تمايز مفهوم الذات كان له ارتباط خطي سلبي مع العمر ، مما يشير إلى أن تمايزمفهوم الذات يميل إلى الانخفاض مع تقدم العمر.

الاستنتاجات:

١- تمايز مفهوم الذات لدى النازحين ضعيف

٢- لا فرق بين الذكور والاناث من النازحين في تمايز مفهوم الذات

٣- النازحون بعمر (٣١-٤٥) لديهم تمايز مفهوم الذات اعلى من الاخرين

التوصيات:

بناء على النتائج المتحققة في البحث وعليه توصي الباحثة الجهات المسؤولة ما يأتي:

١- إعداد البرامج والدورات التدريبية التي تهتم بتعزيز تمايز الذات وكيفية تحسين تمايز الذات لديهم.

٢-تواصل كل من ذوي التخصص النفسي والاجتماعي مع المؤسسات الحكومية لتلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للعوائل النازحة وتقليل الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية

٣-إعداد برامج إرشادية قائمة على نظرية الأنظمة الأسرية في علاج بعض الاضطرابات النفسية الأخرى.

٤-توافر الاحتياجات اللازمة والمناخ الملائم لشعور العوائل بالأمن وإحساسها بالاطمئنان وتحسين مستوى الذات لديهم.

٥-الاسراع بالاجراءات اللازمة لعودة النازحين الى منازلهم للحيلولة دون تفاقم الازمات الاجتماعية وانتشار الجريمة.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. إجراء دراسات لقياس العلاقات الارتباطية بين تمايز مفهوم الذات وعدد من المتغيرات النفسية (كالاكتئاب، الذكاء الانفعالي،اضطراب الهوية) .

٢. دراسة تمايز مفهوم الذات مع متغيرات ديمغرافية أخرى كالتحصيل الدراسي (متعلم ,غير متعلم)

٣. إجراء دراسات مشابهة ولاحقة على شرائح اجتماعية أخرى

أ. كالطلاب في المراحل الثانوية

ب.الاطفال

٤. إجراء دراسات على علاقة بعض المتغيرات البيئية الأسرية والاجتماعية التي تؤثر في تمايز مفهوم الذات

٥. إجراء دراسات لقياس العلاقات الارتباطية بين الهوية الشخصية وعدد من المتغيرات النفسية .

المصادر

- أبو حطب, فؤاد وعثمان, سيد وصادق, آمال. (٢٠٠٨). **التقويم النفسي**. الطبعة الرابعة, مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام, رجاء محمود. (١٩٨٩). **مدخل الى مناهج البحث التربوي**. الطبعة الأولى, الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو علام, رجاء محمود. (٢٠٠٦). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. الطبعة الخامسة, القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد فهمي عكاشة (٢٠٠٠). علم النفس الفسيولوجي ، مكتبة الانجلو المصرية، ط٩، مصر
- زهران ، حامد عبدالسلام ، **الصحة النفسية والعلاج النفسي** ، القاهرة عالم الكتب ١٩٩٧م .
- زهران ، حامد عبد السلام: **(علم النفس النمو الطفولة والمراهقة)** ، دار العودة ، بيروت ١٩٨١،
- شلتز، دوان (١٩٨٣): **نظريات الشخصية**. ترجمه محمد ولي الكربولي وعبد الرحمن القيسي .مطبعه جامعه بغداد
- التميمي, محمود كاظم محمود. (٢٠١١). **منهجية كتابة البحوث والرسائل في العلوم التربوية والنفسية**. الطبعة الاولى, عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الزوبعي, عبدالجليل وبكر, محمَد لياس والناني, إبراهيم عبدالمُحسن. (١٩٨٧). **الاختبارات والمقاييس النفسية**. جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.
- الشرقاوي ،انور محمد(٢٠٠٣): **علم النفس المعرفي المعاصر**. مكتبه الانجلو المصريه .ط٢ .القاهره
- الشريف، نادية محمود(١٩٨٢) :**الاساليب المعرفية الادراكية وعلاقتها بمفهوم التميز النفسي** ، مجله عالم الفكر المجلد الثالث .العدد الثاني. الكويت
- العزاوي, رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨). **مقدمة في منهج البحث العلمي**. الطبعة الأولى, عمان: دار دجلة عمان.
- العزه .سعيد حسني(٢٠٠٩) :**دليل المرشد التربوي في المدرسه** .الطبعه الثانيه دار الثقافه للنشر والتوزيع عمان. الاردن
- عباس، عدنان محمود وصالح، نجاة علي (٢٠١٨) :**قياس تمايز الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة** ،مجلة الفتح، مجلة ديالي ، ٧٥ , ايلول ٢٠١٨ ، ٣٣-٥٩

المصادر الاجنبية

- Abu Eite, S. (2019). Marital and family counseling. Amman: Dar Al-Shorouq. https://www.daralfiker.com/node/7731.
- Abrams, D. (1994). Social Self-Regulation. Personality and Social Psychology Bulletin, 20(5), 473–483. https://doi.org/10.1177/0146167294205004
- Anderson, S.A., & Sabatelli, R.M. (1992). The differentiation in the family system scale (DIFS). The American Journal of Family Therapy, 20, 77–89.
- Anastasi, A. (1988) Psychological testing. 6th Edition, Macmillan Publishing Company, New York.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures: An exploration of subcategories of the identity statuses. Journal of Adolescent Research, 5(1), 96-111.
- Bowen, G. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: Lessons learned. The Qualitative Report, 10(2), 208–222. Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. New Yoke: Bowen, P. D., J.Aronson. (2009). Conversion to Islam in the United States : A case study in Denver, Colorado. Intermountain West Journal of Religious Studies, 1(1), 41–64 .
- Cheek, J. M., Tropp, L. R. and Chen, L. C. (1994). Identity orientations: Personal, social, and collective aspects of identity. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles .
- Donahue EM, Robins RW, Roberts BW, John OP.(1993). The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. Journal of Personality and Social Psychology. ; 64:834–846.
- http://doi: 10.1037/0022-3514.64.5.834
- Diehl, M., Hastings, C. T., and Stanton, J. M. (2001). Self-concept differentiation across the adult life span. Psychol. Aging 16, 643–654. doi: 10.1037/0882- 7974.16.4.643
- Diehl, M., and Hay, E. L. (2011). Self-concept differentiation and self-concept clarity across adulthood: associations with age and psychological well-being. Int. J. Aging Hum. Dev. 73, 125–152. doi: 10.2190/AG.73.2.b
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W., and John, O. P. (1993). The divided self: concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. J. Pers. Soc. Psychol. 64, 834–846. doi: 10.1037/0022-3514.64.5.834
- Dunlop, W. L., Walker, L. J., and Wiens, T. K. (2013). What do we know when we know a person across contexts?

- Kerr, M. (2003). Multigenerational family systems theory of Bowen and its application.
- Kerr, M., & Bowen, M. (1988). Family evaluation: An approach base on Bowen theory. New York: Norton & Company.
- Knauth DG, Skowron EA, Escobar M ,(2006): Effect of differentiation of self on adolescent risk behavior : Test of the theoretical model ,Journal of personality and social psychology -2006vol, 94,no 4, pp(336-345) .
- Skowron, E.A &Dendy , A.K. (2004) : Differentiation of selfand attachment in adulthood, Relational correlates of effortful control Contemporary Family Therapy. Vol.(26), No.3.
- Skowron, E. A., Stanley, K. L., Shapiro, M. D. (2009). A Longitudinal Perspective on Differentiation of Self, Interpersonal and Psychological Well-Being in Young Adulthood. Contemp Fam Ther. 31, 3–18.
- Tajfel, H. E. (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. Academic Press.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R.,& Oltman, P. K. (1979). Psychological differentiation:
- Current status. Journal ofPersonality andSocial Psychology, 37, 1127-1145.

الملاحق

ملحق(١)

استبانه اراء الخبراء بشان صلاحيه الفقرات مقياس تمايز مفهوم الذات

الاستاذ/ة..... المحترم/ة

تحيه طيبه.....

تنوي الباحثه اجراء دراسه بعنوان (تمايز مفهوم الذات لدى النازحين)وتحقيقا لاهداف البحث **تطلب الامر ببناء مقياس تما يز مفهوم الذات وقد اعتمدت الباحثة على نظرية(بوين. ١٩٧٨) (Bowen,1978) في بناء المقياس وقد عرف بون تمايز مفهوم الذات بانه (القدرة على الموازنة بين الادراك والعواطف والانفصال والتازر في داخل النفس اي تنظيم المشاعر وما بين الشخصية اي قدرة المفاوضة وتسوية الجدل والانصهار ". (كير وبوين. ١٩٨٨))ويتالف المقياس من اربعه مجالات هي(التفاعل العاطفي،موقع الانا،الاستقلالية ،الانصهار مع الاخرين) علما بان بدائل الاجابه هي (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا ،تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لاتنطبق علي ابدا)**

ومن خلال ارائكم وملاحظاتكم السديده بشان صلاحيه الفقرات وعن مدى ملائمه بدائل الاجابه المقترحه عنها.

ولكم فائق الشكر والتقدير

الجامعه والكلية .....اللقب

العلمي.....التخصص.....

اشراف

الباحثة

ا.م.د.عبد الحليم رحيم علي

كفاح حسن حسين

استبانه اراء الخبراء بشان صلاحيه الفقرات مقياس تمايز مفهوم الذات

تعليمات المقياس

اخي.....

اختي .....

تحية طيبة.....

نضع بين يديك عددا من الفقرات التي تتناول مواقف مختلفة في الحياة، يرجي منك وضع اعلامة (صح) تحت البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة، وكما هو مبين في المثال أدناه مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي فقرة، وأن أفضل جواب هو ما تشعر به أنه يعبر عن موقفك فعلا، يرجى عدم ترك أي فقرة بدون إجابة، علما أن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث، لذا لا داعي لذكر الاسم.

ملاحظة: قبل أن تبدأ بالإجابة يرجي تدوين المعلومة التالية:

الجنس / ذكر..... انثى.....

مع جزيل الشكر....

المجال الاول:

التفاعل العاطفي (Reactivity Emotional)

ويقصد به رد الفعل العاطفي، وعادة ما يكون التعبير عن الرد بالقلق؛ أي أن الأفراد ذوي مستوى التمايز الضعيف مندمجون عاطفيا مع الآخرين.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	لقد لاحظ الناس أنني عاطفي بشكل مفرط.			
٢	عندما يخيب ظني بشخص قريب من ابتعد عنه لفترة من الوقت			
٣	اتمنى لو لم اكن عاطفيا جدا			
٤	احيانا تغمرني مشاعري واجد صعوبه في التفكير بوضوح			
٥	في بعض الأحيان ، أشعر كما لو أن عواطفي تركب سفينه دوارة.			
٦	أنا حساس للغاية للنقد.			
٧	إذا كان لدي جدال مع زوجتي أو شريكي ، فأنا أميل إلى التفكير في الأمر طوال اليوم.			
٨	اذا كان شخص ما غاضبا او حزينا مني فلا يمكنني ترك الامر يسير بسهولة			
٩	أنا حساس جدا للأذى من قبل الآخرين.			
١٠	غالبا ما اتساءل عن نوع الانطباع الذي اتركه لدى الاخرين			
١١	أشعر بالأشياء بشكل أكثر حدة من الآخرين.			

المجال الثاني:

موقع الانا (I-position)

وفيه يستطيع الأفراد الذين لـــديهم مســـتوى تمـــايز ذات مرتفـــع اتخـــاذ القـــرارات، وامتلاك الأفكار والمشاعر، التي لا تتوافق مع توقّعات الآخرين المهمين لهم.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	**أميل إلى البقـــاء هادئـــا جـــدا حتـــى تحت الضغط.**			
٢	**بغض النظر عما يحدث فـــي حيـــاتي ، أعلم أنني لـــن أفقـــد أبـــدا إحساســـي بمن أنا.**			
٣	**أنا عـــادة لا أغيـــر ســـلوكي لمجـــرد إرضاء شخص آخر.**			
٤	**عندما أواجه جدلا مع شـــخص مـــا ، يمكنني فصل أفكاري حـــول المشـــكلة من مشاعري تجاه الشخص.**			
٥	**لا فائدة من الانزعـــاج مـــن الأشـــياء التي لا يمكنني تغييرها**			
٦	**أنا أتقبل نفسي إلى حد ما.**			
٧	**أنا قادر على قول لا للأخـــرين حتـــى عندما أشعر بالضغط من قبلهم.**			
٨	**اذا كان شخص ما غاضـــبا او حزينـــا مني فلا يمكنني تـــرك الامـــر يســـير بسهولة**			
٩	**يعتمد احترامـــي لـــذاتي حقـــا علـــى كيفية تفكير الآخرين بي.**			
١٠	**عادة ما أفعل ما أعتقـــد أنـــه صـــحيح بغض النظر عما يقوله الآخرون.**			

١١	اذا اعطـــاني زوجـــي او شـــريكي المساحة التي احتاجهـا فقـد تكـون علاقتنا الشخصية افضل			
١٢	أميل إلى الشـــعور بالاســـتقرار نوعـــا ما تحت تاثير الضغط			

المجال الثالث:

الاستقلالية(Emotional –Cut off):حيث يمتاز الأفراد المتمايزون بأنهم لا يعزلون أنفسهم عاطفيا عن الآخرين، بعكس الذين لديهم مستوى منخفض من تمايز الذات.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للأشخاص الذين أهتم بهم			
٢	غالبا ما أشعر بالضيق عندما اكون مع عائلتي			
٣	أميل إلى الابتعاد عندما يقترب الناس مني أكثر من اللازم			
٤	لن يتسامح زوجي او شريكي في تعبيري عن مشاعري الحقيقية تجاه بعض الاشياء			
٥	غالبا ما أكون غير مرتاح عندما يقترب الناس مني.			
٦	انا قلق بشان فقدان استقلاليتي في العلاقات الشخصية الحميميه			
٧	غالبا ما اشعر ان زوجي او شريكي يريد مني الكثير			
٨	عندما تصبح إحدى علاقاتي شديدة الحدة ، أشعر بالرغبة في الهروب منها			
٩	لن أفكر أبدا في اللجوء إلى أي من أفراد عائلتي للحصول على الدعم العاطفي.			
١٠	عندما أكون مع زوجتي أو شريكي ، غالبا ما			

	أشعر بالاختناق.			
١١	عادة عندما تسوء الامور فان الحديث عنها يزيد الامور سوءا			
١٢	أشعر بالأشياء بشكل مركز أكثر من الآخرين			

المجال الرابع

الانصهار مع الاخرين (Fusion)

ويقصد به عدم وضوح الحدود والحواجز مع الآخرين، الأمر الذي يزيد من ضغوط الآخرين على الفرد، وتراجع القدرة على اتّخاذ القرار دون الاعتماد على الآخرين المهمين له.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	من المحتمل أن أقوم بتهدئة أو تسوية النزاعات بين شخصين أهتم بهما.			
٢	لقد قيل (أو يمكن أن يقال) عني أنني ما زلت مرتبطا جدا بوالدي (والدي).			
٣	كلما كانت هناك مشكلة في علاقتي ، فأنا حريص على تسويتها على الفور.			
٤	من المهم بالنسبة لي أن أبقى على اتصال مع والدي بانتظام.			
٥	عندما يكون زوجي أو شريكي بعيدا لفترة طويلة جدا ، أشعر أنني أفتقد جزءا مني.			
٦	أحاول أن أرقى إلى مستوى توقعات والدي.			
٧	لا تزال الجدالات مع اهلي واشقائي تشعرني بالفزع			
٨	أجد نفسي أفكر كثيرابعلاقتي مع زوجتي أو شريكي.			
٩	أنا قلق بشأن إصابة الأشخاص المقربين مني بالمرض أو الأذى أو الانزعاج.			

ملحق(٢)

مقياس تمايز مفهوم الذات بصيغته النهائية

أخي.....

أختي .....

تحية طيبة.....

نضع بين يديك عدداً من الفقرات التي تتنأول مواقف مختلفة في الحياة، يرجي منك وضع علامة (√) تحت البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل الخمسة، وكما هو مبين في المثال أدناه مع العلم إنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي فقرة، وأن أفضل جواب هو ما تشعر به أنه يعبر عن موقفك فعلاً، يرجى عدم ترك أي فقرة بدون إجابة، علماً أن إجابتك تستخدم لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث، لذا لا داعي لذكر الاسم.

ملاحظة: قبل أن تبدأ بالإجابة يرجى تدوين المعلومة التالية:

النوع / ذكر..... انثى.....

العمر

☐ ١-٣٠ ☐ ٣١-٤٥ ☐ فوق

مع جزيل الشكر....

الباحثة

مقياس تمايز مفهوم الذات

ت	الفقرة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لاتنطبق علي ابدا
١	يلاحظ الناس أنني عاطفي بشكل مفرط.					
٢	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للأشخاص الذين أهتم بهم.					
٣	أشعر بالضيق عندما أكون مع عائلتي.					
٤	أميل إلى البقاء هادئاً جداً حتى تحت					

	الضغط.					
٥	أقوم بتهدئة أو تسوية النزاعات بين شخصين أهتم بهما.					
٦	عندما يخيب ظني بشخص قريب مني أبتعد عنه لفترة من الوقت.					
٧	بغض النظر عما يحدث في حياتي ، أعلم أنني لن أفقد أبداً إحساسي بمن أنا.					
٨	أميل إلى الابتعاد عندما يقترب الناس مني أكثر من اللازم.					
٩	ما زلت مرتبطاً جداً بوالديّ .					
١٠	اتمنى لو لم اكن عاطفيا جدا					
١١	أنا لا أغير سلوكي لمجرد إرضاء شخص آخر.					
١٢	لن يتسامح شريكي في تعبيري عن مشاعري الحقيقية تجاه بعض الأشياء.					
١٣	كلما كانت هناك مشكلة في علاقتي ، فأنا حريص على تسويتها على الفور.					
١٤	أحياناً تغمرني مشاعري وأجد صعوبةً في التفكير بوضوح .					
١٥	عندما أواجه مشكلة مع شخص ما ، يمكنني فصل أفكاري حول المشكلة عن مشاعري تجاه الشخص.					
١٦	أكون غير مرتاح عندما يقترب الناس مني.					
١٧	من المهم بالنسبة لي أن أبقى على إتصال مع والدي بانتظام.					
١٨	في بعض الأحيان ، أشعر كما لو أن عواطفي تركب سفينةً دوارة.					

١٩	لا فائدة من الانزعاج من الأشياء التي لا يمكنني تغييرها.					
٢٠	أنا قلق بشان فقدان استقلاليتي في العلاقات الشخصية الحميمية.					
٢١	أنا حساس للغاية لانتقاد الآخرين.					
٢٢	عندما يكون شريكي بعيداً عني لفترة طويلة جداً ، أشعر أنني أفتقد جزءاً مني.					
٢٣	أنا أتقبل نفسي.					
٢٤	أشعر أن شريكي يريد مني الكثير.					
٢٥	أحاول أن أرقى إلى مستوى توقعات والديّ.					
٢٦	إذا كان لدي جدال مع شريكي ، فأنا أميل إلى التفكير في الأمر طوال اليوم.					
٢٧	أنا قادر على قول لا للأخرين حتى عندما أشعر بالضغط من قبلهم.					
٢٨	عندما تصبح إحدى علاقاتي شديدة الحدة ، أشعر بالرغبة في الهروب منها.					
٢٩	لا تزال الجدالات مع أهلي وأشقائي تشعرني بالفزع.					
٣٠	اذا كان شخصٌ ما غاضباً أو حزينا مني فلا يمكنني ترك الأمر يسير بسهولة.					
٣١	ليس من المهم أن يتفق الآخرون معي مقارنه بأهمية القيام بما أعتقد أنه صحيح.					
٣٢	لن أفكر أبداً في اللجوء إلى أي من أفراد عائلتي للحصول على الدعم العاطفي.					
٣٣	أجد نفسي أفكر كثيراً بعلاقتي مع					

	شريكي.					
٣٤	أنا حساس جداً للأذى من قبل الآخرين.					
٣٥	يعتمد إحترامي لذاتي حقاً على كيفية تفكير الآخرين بي.					
٣٦	أشعر بالاختناق، عندما أكون مع شريكي.					
٣٧	اقلق بشأن إصابة الأشخاص المقربين مني بالمرض أو الأذى أو الانزعاج.					
٣٨	غالبا ما اتساءل عن نوع الانطباع الذي أتركه لدى الآخرين.					
٣٩	عادةً عندما تسوء الأمور فإن الحديث عنها يزيد الأمور سوءاً.					
٤٠	أشعر بالأشياء بشكل أكثر حدة من الآخرين.					
٤١	أعتقد أنه صحيح بغض النظر عما يقوله الآخرون.					
٤٢	أشعر بالأشياء بشكل مركز أكثر من الآخرين.					
٤٣	إذا أعطاني شريكي المساحة التي أحتاجها فقد تكون علاقتنا الشخصية أفضل.					
٤٤	أميل إلى الشعور بالإستقرار تحت تاثير الضغط .					

مهارات التفكير التباعدي المضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية

ميس عبد الكريم علي

(طرائق تدريس الفيزياء)

كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم

Maysabdulkareemali@gmail.com

أ.م.د أعتماد ناجي فياض

(طرائق تدريس الفيزياء)

جامعة الفلوجة

Dr.Etmad.Naji@uofallujah.edu.iq

أ.م.د ميسون رياض خضير

(طرائق تدريس الفيزياء)

كلية التربية للعلوم الصرفة/ أبن الهيثم

مهارات التفكير التباعدي المضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية

ميس عبد الكريم علي
أ.م.د أعتماد ناجي فياض
أ.م.د ميسون رياض خضير

المستخلص:

هدف البحث الحالي الى تحليل محتوى كتب الفيزياء وفقا لمهارات التفكير التباعدي للمرحلة الأعدادية وتحددت مشكلة البحث في الاسئلة الآتية:

١) ما مهارات التفكير التباعدي التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الأعدادية؟ وما نسبتها المئوية؟

٢) ما مهارات التفكير التباعدي المضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الأعدادية؟ وما نسبتها المئوية؟

وتحدد مجتمع البحث بكتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية (الرابع الاعدادي- الخامس (الأحيائي والتطبيقي)- السادس (الاحيائي والتطبيقي)) للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والمعتمدة في جمهورية العراق، وشملت عينة البحث جميع محتوى الكتب بأستثناء التقاويم نهاية كل وحدة والفهارس.

وللتحقق من تضمين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء، قامت الباحثة بإعداد اداة لتحليل محتوى هذه الكتب ، تمثلت بقائمة التحليل المتضمنة لمهارات التفكير التباعدي والتي تكونت من (٥) مهارات رئيسية و(٨) مهارات فرعية تدل عليهم مؤشرات.

وتم التحقق من صدق الاداة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، وتم استخدام معادلة كوبر لاستخراج معامل الثبات في كل من الاتساق عبر الزمن والاتساق بين المحللين للتحقق من ثباتها ، وبعد التأكد من صدق وثبات الاداة قامت الباحثة بعملية التحليل لمحتوى هذه الكتب ، وتم تسجيل النتائج عن طريق حساب

التكرارات والنسب المئوية ، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي ، ومعتمدة على وحدة الفكرة بنوعيها الصريحة والضمنية .

وقد اظهرت نتائج البحث:-

- ان كتاب الفيزياء للصف السادس التطبيقي هو الاكثر عناية بمهارات التفكير التباعدي اذ سجل (١٣٥) تكرار بنسبة (٢٧%) وكان ترتيبه الاول من بين الكتب الخمس مجتمعة، ثم يليه كتاب السادس الاحيائي بنسبة (٢٥%) ثم يليه كتاب الخامي التطبيقي بنسبة (٢١%) ثم كتاب الخامس الاحيائي بنسبة (١٤%) بينما كان كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي هو الاقل عناية بمهارات التفكير التباعدي اذ احتل المرتبة الاخيرة وكانت نسبة تضمين هذة المهارات فيه (١٣%).
- ان مهارة الافاضة احتلت المرتبة الاولى من بقية مهارات التفكير التباعدي في كتب الفيزياء مجتمعة، بينما مهارة الحساسية تجاه المشكلات احتلت المرتبة الخامسة والاخيرة
- ان تضمين هذه المهارات في كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية كان عشوائيا و لا يستند الى معيار ثابت سوآءا لنوع المهارة او حسب الصف الدراسي.
- ضعف وتفاوت كبير في نسب تضمين مهارات التفكير التباعدي للمرحلة الأعدادية واغلب المهارات كانت نسب تضمينها اقل من نسب توقعات الخبراء.

وانتهت الباحثة بمجموعة من المقترحات استكمالا للبحث الحالي.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى- المرحلة الاعدادية- مهارات التفكير التباعدي

Divergent thinking skills included in the content of physics books for high school

(Research extracted from the master's thesis)

Prof. Dr Etmad Naji Fayyad (Methods of Teaching Physics)
Mays Abdul Kareem Ali, Assist. (Methods of Teaching Physics)
College of Education and Pure Sciences/ University of Fallujah Ibn Al-Haytham
Maysabdulkareemali@gmail.com Dr.Etmad.Naji@uofallujah.edu.iq
Assist. Prof. Dr. Maysoon Riad Khudair
(Methods of Teaching Physics)
College of Education for Pure Sciences / Ibn Al-Haytham

Abstract:

The aim of the current research is to analyze the content of physics books according to the divergent thinking skills of the high school, and the **research problem was identified in the following questions:**

1) What divergent thinking skills should be included in the content of physics books for the high school? What is its percentage?
2) What divergent thinking skills involved in the content of books of physics at the high school? What percentage?

The research community is defined by physics books for the preparatory stage (fourth preparatory - fifth (biological and applied) - sixth (biological and applied)) for the academic year (2020-2021) and approved in the Republic of Iraq, and the research sample included all the content of the books except for the end-of-unit calendars and indexes.

In order to verify the inclusion of divergent thinking skills in the content of physics books, the researcher prepared a tool to analyze the content of these books, represented by a list of analysis containing divergent thinking skills, which consisted of (5) main skills and (8) sub-skills that indicate them as indicators.

The validity of the tool was verified by presenting it to a group of experts and arbitrators, and Cooper's equation was used to extract the coefficient of consistency in both consistency over time and consistency between analysts to verify its stability, and

after ensuring the validity and reliability of the tool, the researcher conducted the analysis of the content of these books, and it was recorded. Results are by calculating frequencies and percentages, using the descriptive analytical method, and based on the unity of the idea, both explicit and implicit.

The results of the research showed: -

- The physics book for the sixth grade applied is the most concerned with divergent thinking skills, as it recorded (135) repetitions at a rate of (27%) and was ranked first out of the five books combined, then followed by the sixth book, the biological at a rate of (25%), then followed by the fifth book of applied at a rate of (21%), then followed by the fifth book, biology (14%), while the physics book for the fourth scientific grade was the least concerned with divergent thinking skills, as it ranked last, and the rate of inclusion of these skills in it was (13%).
- The skill of elaboration ranked first among the rest of the divergent thinking skills in the combined physics books, while the skill of sensitivity to problems ranked fifth and last.
- The inclusion of these skills in the physics books for the high school was random and not based on a fixed criterion, either for the type of skill or according to the grade.
- Weakness and great variation in the rates of inclusion of divergent thinking skills for the high school, and most of the skills included rates were less than the rates of the exports' expectations.

The researcher concluded with a set of proposals to complement the current research.

Key words: Content analysis - High school - Divergent thinking skills

الفصل الاول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث: Problem of the Research

يعد تعلم مهارات التفكير أو التعلم من أجل التفكير هو أحد أهداف التربيـــة ، لذا فأن تربية عقول مفكرة يبقى الهدف الأساس من التربية ويتم ذلك من خلال جعـــل المفاهيم التي يدرسها الطلبة مساعدة لتنمية أساليب التفكير لديهم ، أذ ان توافر مهارات

التفكير يؤدي الى زيادة فاعلية استعمال الذهن الى اقصى طاقته بغية الوصول الى ما يعرف ب أقصى التفكير. (محمود، ٢٠٠٩: ٢٣٤)

فضلا عن مشكلة اخرى ينبغي على المنهج معالجتها وهي مشكلة الفجوة بين النظرية والتطبيق ، فالنظرية تشجع وتحفز الخيال الحر والتأمل والتفكير والربط بين المواضيع وتكوين العلاقات بين المجالات الدراسية ، فكلما كانت هناك ارتباطات وعلاقات وتطبيقات اكثر بين موضوعات المنهج المختلفة زادت المهارات العملية اي بمعنى امكانية التحويل من النظري الى العملي. ولجعل الطلبة مفكرين – ممارسين في آن واحد لا بد من ربط مستوى "معرفة ماذا" بمستوى "معرفة كيف" ليكونا مستوى "معرفة لماذا" ، والنظر على ان جميع المواد الدراسية مشاركة في مشروع تعاوني يرمي الى توحيد النظرية مع التطبيق .(الحارثي، ٢٠٠٩: ٢٥٠)

ولضرورة تدريب طلبة المرحلة الاعدادية على التفكير التباعدي لكونه يناسب مستوياتهم الذهنية والعمرية ، اذ لابد من تضمين مهاراته في كتب العلوم ولاسيما كتب الفيزياء لنرتقي بأذهانهم من المستويات المعرفية الدنيا الى المستويات العليا ، لذا ارتأت الباحثة لاجراء بحثها الحالي للوصول الى نتائج علمية دقيقة يمكن الاستفادة منها وتضمينها وتعميمها على البحوث والدراسات التي ستجري ضمن اطار المناهج التربوية والعملية التعليمية ، **لذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالأسئلة الآتية :**

– ما مهارات التفكير التباعدي التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية ؟ وما نسبتها المئوية؟

– ما مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية؟ وما نسبتها المئوية؟

<u>اهمية البحث:</u> Importance Of The Research

لقد وجد الباحثين عن طريق البحث والتقصي والتدريس الفعلي ان من أكثر الامور ارتباطاً بتعليم الانسان وتربيته هما المنهج بعناصره المهمة والتفكير بمهاراته وأنماطه المميزة . (عزيز، ومريم، ٢٠١٥: ٩)

لذا تعتبر المناهج التعليمية وسيلة تحقق التربية بوساطتها أهدافها ، فهي تقوم على التحسين والتطوير أذ تضم جميع الانشطة التعليمية والتربوية التي تسهم في تحقيق النمو الشامل للطالب وبناء سلوكه وتعديله لتجعل منه ذلك الفرد الذي يريده المجتمع، حيث منحت مراكز تطوير المناهج اهمية بالغة في أعداد الكتاب المدرسي ، وتعد كتب العلوم بصورة عامة وكتب الفيزياء بصورة خاصة من المواد الرئيسية التي تسهم في نمو الطالب وذلك لكونها مادة تنمي التفكير والتقصي والبحث العلمي .(ممدوح والعثماني، ٢٠٠٢: ٢٦٢)

فعلى الرغم من تعدد مصادر التعلم يبقى للكتاب المدرسي دور مهم في مخرجات التعلم وله اثر كبير في نوعية العملية التربوية والارتقاء بها ، لذا فأن الاتجاهات التربوية الحديثة تعد تطوير الكتب المدرسية مدخلاً رئيسيا من مداخل تطوير العملية التربوية برمتها. (الهاشمي ، وعطية ،٢٠١١: ٧٩- ٨٠)

فالكتاب المدرسي يعكس الثقافة التي يؤمن بها المجتمع ، حيث يعتبر المؤثر في تنمية ذكاء أفراده فلا يقتصر دوره على تقديم المعلومات والمعارف فحسب بل يحتوي على الأتجاهات والمباديء والقيم بالاضافة الى أنه يساعد في بناء شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه نحو الأفضل . (الشافعي، ١٩٨٩: ٦٨)

ان الدعوة الى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلم ليست جديدة، اذ تعود اصولها الى سقراط الذي اوضح ان التفكير يرمي الى توجيه السلوك، كما ان التراث العربي الاسلامي اكد على الاهتمام بتنمية التفكير ، وقد تطرق القرآن الكريم لذلك في العديد من الايآت منها قوله (۞ **يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ ۖ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا ۗ وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ**) (سورة البقرة، آية ٢١٩). (الشرقي، ٢٠٠٥: ٩٢)

حيث ان التفكير يتألف من عدة مهارات يسهم اجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير ، فالتفكير في مجمله اكبر بكثير من حاصل جمع او دمج عدد من المهارات فهو يستدعي تكاملا بين مهارات معينة من استراتيجية كلية في موقف محدد لتعيين هدف ما.

ان مهارات التفكير تعمل بصورة مجتمعة كنظام متكامل لكن يختلف ترتيبها من مهمة الى اخرى حيث تكون بعض المهارات رئيسية وسائدة في مهمة معينة في حين تكون فرعية في مهمة اخرى ، ويتم تبادل الادوار مع المهارات الاخرى في ضوء الهدف والغاية من عملية التفكير ، ويصل الفرد الى غايته بطريقة منظمة ودقيقة من خلال تفاعل الانظمة الفرعية مع النظام الرئيسي ومع بعضها البعض ومع الانظمة الاخرى. (عامر، ٢٠١٥: ١٦٣-١٦٤)

ويفترض جروان(١٩٩٩) إن تعليم مهارات التفكير من خلال المحتوى المدرسي وتهيئة الفرص المثيرة للتفكير أمر ضروري جداً وينبغي أن يكون هدفاً اساسياً للمؤسسات التعليمية، كما يرى أن بالامكان تنمية وتطوير مهارات التفكير العليا بالتدريب . (جراون، ١٩٩٩: ٢٦)

لذلك فأن الهدف الاسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بكافة اشكاله عند كل فرد ، ومن هنا يبرز دور المؤسسة التربوية في أعداد افراد قادرين على التفكير في بدائل متنوعة ومتعددة للمواقف المتجددة وقدرتهم على حل المشكلات الغير متوقعة، فأمامهم المزيد من القرارات التي يجب اتخاذها وتقع عليهم مسؤوليات ضخمة ينبغي تحملها . وقد ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي حثت على تعليم التفكير في المدارس وأكدت على اهمية تدريس مهارات التفكير في المدارس كجزء من المنهج الدراسي ، وقد أعتمدت المدارس التربوية في تعليم التفكير وتنميته مسارين هما: تعليم التفكير كبرنامج مستقل ، او دمج التفكير في المنهج الدراسي . (ابو جمعة، ٢٠١٥: ٥١-٥٢)

وتوصلت ويكرت (Wickert,1989) في دراسة أجرتها على طلبة في المرحلة الثانوية في استراليا أن مهارات التفكير التباعدي هي من أهم المهارات التي يجب توافرها في الانشطة والبرامج التعليمية التي تقدم لهم. (خليل،٢٠٠٦ :٥٣)

واشارت روبنسون (Robinson, 1987) ان تعليم مهارات التفكير التباعدي اصبح هدفاً اساسيا ومتطلبا في عملية التعليم، ولكي ننشيء جيل من الطلبة يمتلك درجة عالية

من النجاح في مجتمع عالي التقنية لا بد من تزويدهم وتسليحهم بمهارات التفكير التباعدي ودمجها بالمهارات التعليمية. (خليل، ٢٠٠٧: ٢٨)

وتتفق جميع الدراسات السابقة في ميدان تدريس العلوم على ان مهارات التفكير التباعدي تأتي في طليعة مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة . (خليل، ٢٠٠٦: ٥١- ٥٨)

وتأتي أهمية التفكير التباعدي من علاقته المهمة بالعديد من المتغيرات، حيث أن أصحاب هذا النوع من التفكير يصلون إلى احتمالات عديدة لكل سؤال ، ويسعون للتميز في الفنون ، كما أنهم يجيدون التفكير في حلول عديدة محتملة لمشكلة او موقف ما. (حبيب،٢٠٠٥ :٢١)

وتعد المرحلة الاعدادية احدى مراحل البناء المعرفي لدى الطلبة كونها حصيلة المتغيرات التربوية والفكرية والاجتماعية التي تحيط بالطلبة واستجابتهم لأي متغير من منبهات البيئة المؤثرة فيهم ، لذلك يمثل طلبتها الشريحة الواعية في المجتمع والتي تقع على عاتقها مسؤوليات وواجبات من شأنها أن تساعد في تطور المجتمع في أي ميدان من الميادين التي تتوفر بها مقومات التطور.(التميمي ، ٢٠١١ : ٤٠)

فالتربية الحديثة تهدف اليوم الى اكساب الطالب مهارات متنوعة عبر محتوى المنهج الذي يعتبر ركيزة أساسية لتطور المجتمعات ونجاحها وتقدمها ، حتى تكون افكار الطلبة مستقلة وغير تابعة لفكر الآخرين. (عفانة، ٢٠٠٣: ٤٢)

وبذلك يكون من حق الطلبة على مجتمعهم ومربيهم تزويدهم بالمهارات المناسبة ليتمكنوا من النمو والتطور وليتوافقوا مع حاجات المجتمع المعاصر. وعليه أصبح من مهمات التربية تدريب النشء على مهارات التفكير ومنحهم الفرص المناسبة التي تسمح بذلك (قطامي واميمة، ٢٠٠٥، ١٣).

يمكن تلخيص أهمية البحث والحاجة اليه في النقاط التالية :

١- الكشف عن مدى تضمن محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الأعدادية لمهارات التفكير التباعدي.

٢- ضرورة اعتماد اساليب تجعل من المتعلم مفكراً صانع للمعرفة وليس متلقياً لها فقط.

٣- المنهج هو وسيلة التربية لتحقق عبره اهدافها ، ولما كان الهدف الرئيس من التربية هو أعداد فرد بتفكير سليم سوي السلوك يسهم في بناء وتطوير مجتمعه لذا لابد من تعليمه مهارات التفكير ولا سيما العليا منها وذلك من خلال تضمينها في المناهج الدراسية.

٤- أهمية المرحلة الاعدادية كونها مرحلة أعداد الطالب للمرحلة الجامعية ، فلا بد من تزويده بمهارات التفكير التي تجعل منه ذلك الفرد الذي يريده المجتمع.

٥- أمكانية افادة وزارة التربية من نتائج هذه الدراسة في بناء مناهج الفيزياء الدراسية للمرحلة الاعدادية مستقبلاً.

٦- نتائج البحث الحالي قد تحفز الباحثين الآخرين على تحليل محتوى كتب العلوم لمختلف المراحل في ضوء تضمينها لمهارات التفكير التباعدي.

هدف البحث: Aim of Research

يهدف البحث الحالي الى :

تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية على وفق مهارات التفكير التباعدي

حدود البحث: Limits of the Research

أقتصر البحث الحالي على : جميع كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية في العراق الرابع العلمي والخامس العلمي بشقيه (الاحيائي والتطبيقي) والسادس العلمي بشقيه (الاحيائي والتطبيقي) والمعتمدة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)

تحديد المصطلحات:Definition of the terms

١- تحليل المحتوى Content of Analysis

- عرفه طعيمه (٢٠٠٨) بأنه "اسلوب علمي احصائي يهدف الى تحويل المواد المكتوبة الى بيانات عددية كمية قابلة للقياس وتستخدم نتائجه في مجال التعليم عند تقويم محتوى الكتب والمناهج الدراسية والحكم على مدى جودتها" (طعيمه، ٢٠٠٨: ٧٢)

- (الهاشمي وعطية) (٢٠١١) :"هو أسلوب من أساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفي والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال أو الكتب المدرسية،ووصف هذه الخصائص وصفا كمياً معبراً عنهُ برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب". (الهاشمي وعطية ، ٢٠١١: ١٧٥)
- عرفه (العدوان ومحمد، ٢٠١١) بأنه "تجزئة وتفكيك المحتوى الى مكوناته وعناصره، واستخراج ما فيه من مفاهيم وحقائق ومباديء ونظريات وأفكار" (العدوان ومحمد، ٢٠١١: ٩١)
- التعريف النظري لتحليل المحتوى: تتبنى الباحثتان تعريف طعيمة (٢٠٠٨)
- التعريف الاجرائي لتحليل المحتوى : "هو الاسلوب البحثي الذي اعتمدته الباحثتان في بحثهما وتم خلاله رصد التكرارات الواردة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لمعرفة مدى تضمينها لمهارات التفكير التباعدي والتقاربي ووصفها كماً وكيفاً"

٢- **محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية:** "هي المادة العلمية وجميع الانشطة التعليمية والخبرات المتنوعة التي تم تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والمعتمدة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)"

٣- **كتاب الفيزياء: The Physics Textbook:** عرفه قطاوي (٢٠٠٧) "بأنه الكتاب المنهجي المقرر من وزارة التربية لتدريسه في صف من الصفوف طبقاً لمفردات المنهاج المعتمد ووفقاً للمعايير التي حددتها الجهات التربوية المختصة ويقدم اساسيات المقرر الدراسي مما يسهل على المعلم والمتعلم معرفة الموضوعات الرئيسة المتصلة بأهداف المنهج وهو بذلك يمثل الحد الادنى من المعرفة لجميع طلاب الصف الواحد" (قطاوي، ٢٠٠٧: ٧٧)

٤- **المرحلة الاعدادية: High school:** تعريف وزارة التربية: "هي مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها (٣) سنوات تهدف الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكينهم من

بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيداً لمواصلة الدراسة الجامعية واعداداً للحياة العملية الانتاجية " (وزارة التربية،1984: ٤)

التعريف الاجرائي للمرحلة الاعدادية : هي المرحلة التي تبدأ بأنتهاء المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية و تمثل احدى مراحل البناء المعرفي للفرد كونها حصيلة المتغيرات الفكرية والتربوية والاجتماعية التي طرأت عليه، فهي تعد مرحلة تعليمية هامة لدورها الفعال في اعداد الفرد وتأهيله للأنتقال نحو المرحلة الجامعية

٥- **مهارات التفكير: Thinking Skills**:عرفها ابو الحاج "بأنها عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق اهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الاشياء وتدوين الملاحظات الى التنبؤ بالأمور وتصنيف الاشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول الى استنتاجات" (ابو الحاج، ٢٠١٦ :٣٠)

- عرفها ويلسون (2003) Wilson "بأنها عمليات عقلية يؤديها الدماغ لأجل جمع المعلومات وحفظها او تخزينها بوساطة اجراءات التحليل والتخطيط والتقييم، والوصول الى استنتاجات وصوغ القرارات" (سعادة، ٢٠٠٦: ٤٥)
- ويعرفها باير Beyer "بأنها عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها بعضاً وتشكل الاساس الذي يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر وتستعمل مراراً وتكرارا بهدف الوصول الى معنى او رؤيا او معرفة" (ابو جادو ومحمد، ٢٠٠٧: ٧٦)
- التعريف النظري لمهارات التفكير: تتبنى الباحثتان تعريف ويلسون (٢٠٠٣)
- التعريف الاجرائي لمهارات التفكير: هي المهارات العقلية المتضمنة في قوائم التحليل التي تم اعدادها كمؤشرات لتحديد مدى توافرها في كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية من خلال تحليل محتواها

٦- **التفكيـــر التباعـــدي: Divergent Thinking**:عرفه جيلفورد (Guilford, 1959) : "بأنه القدرة على أنتاج حلول جديدة من معلومات معطاة مع تعدد الاستجابات وتنوعها من المصدر ذاته" (Meeker, 1969,20)

- عرفه الشيخ (٢٠١٢) "بأنه التفكير المرن الذي يتجه في اتجاهـــات متعـــددة، ويتميز بأنتاج معلومات جديدة وابتكار حلول متنوعة للمشكلات، ويتمثل فـــي المواقف التي تتيح عدة اجابات صحيحة" (الشيخ، ٢٠١٢: ١٨١)
- عرفه (رزوقي واستبرق، ٢٠١٩) "بأنه قدرة المتعلم على انتاج اكبر عدد ممكن من الافكار الاصيلة وغير المألوفة حول المشكلة التي يتعرض لها" (رزوقـــي واستبرق، ٢٠١٩: ٢٧)
- التعريف النظري للتفكير التقاربي تتبني الباحثتان تعريف جيلفورد (١٩٥٩)
- التعريف الاجرائي للتفكير التباعدي: " هو احد انماط التفكير الذي يتســـم بـــه الشخص المبدع لكونه يتطلب تناول المشكلة او السؤال بمنظور مختلف بعيـــداً عن الأستجابة النمطية والمألوفة وتقديم العديد من الحلول او البدائل الاصـــيلة لمشكلة واحدة او سؤال واحد ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في اختبار التفكير التباعدي.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولا: خلفية نظرية

وتضم المواضيع التي لها صلة بمتغيرات البحث وتقدم توضيحاً لها كما يلي:

١- الكتاب المدرسي Text Book

يعرف الكتاب المدرسي بأنه: مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخلاصـــها بصورة تلائم كل صف من الصفوف الدراســـية وتضـــم هـــذه الوحـــدات كـــل مـــن (المصطلحات، المفاهيم، الحقائق، القوانين، النظريات، مباديء واحكام عامـــة) ويـــتم عرضها وفقاً للاعمار الزمنية للمتعلمين ليسهم في تحقيق نمـــوهم الشـــامل (جســـمياً،

نفسياً، عقلياً، روحياً، وأجتماعياً) بما يحقق التكيف مع ذاتهم ومجتمعهم. (الكسباني، ٢٠١٠: ١٤٧)

يمثل الكتاب احد الاساليب المتبعة في تنفيذ المفردات التفصيلية للمنهج المدرسي ويتحتم علينا ان نعطي لعملية تأليفه ما تستحقه من اهتمام وعناية كونه شيئاً مادياً ملازما للطلبة، و يكون لمضمونه تأثيراً مباشراً قد يغلب تأثير الوسائل الاخرى المستخدمة في المنهج ، و يملك الكتاب اهمية مضافة نتيجة ما يبديه المدرسون نحوه من اهتمام اذ جعلوه المحور الاساس واحياناً الوحيد للنشاط العلمي في المادة الدراسية.

(الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ٩٣)

كما أنه يعد من أكثر ادوات التعليم والتعلم استعمالاً ، لسهولته وانخفاض تكلفته وأمكانية التحكم في مضمونه وأنشطته فهو يساعد المعلم في وضع وتحديد الأهداف العامة والسلوكية واقتراح الأنشطة المناسبة لكل درس ، وكذلك تعيين وسائل التقويم ، ويرى البعض الكتاب المدرسي " بأنه أكثر من أداة ، بل هو معلم صامت ".

(الحيدري، ٢٠١٢: ٩)

مواصفات الكتاب المدرسي الجيد: Good Textbook Specifications

اتفق كل من (العيساوي وآخرون،٢٠١٢) و(الموسوي، ٢٠١١) على ابرز الخصائص الواجب توافرها في الكتاب المدرسي:

١- ان تكون فلسفته التربوية المشتق منها ملائمة لروح عصره.

٢- ان تتصدر الاهداف التربوية المراد تحقيقها من تدريسه مقدمة الكتاب المدرسي.

٣- ان يراعي محتواه الدقة العلمية والحداثة في عالم يتغير ويتقدم.

٤- ان يراعي مبدأ التكامل سواء كان رأسي او افقي بحيث يبنى على الخبرات التي امتلكها الطالب في مراحل دراسته السابقة وتتكامل مع المستوى العقلي للطالب ومع بقية المناهج الدراسية في نفس الصف.

٥- عدم الاقتصار على وضع النصوص المجردة بالكتاب فقط ، بل يدعمها بالصور التوضيحية والرسوم والاشكال اذا تطلب الامر ذلك.

٦- ان يبنى على استثمار ميول الطلبة وتوجهاتهم وذلك من خلال حثهم على التفكير واكتساب مهاراته.

٧- ان يكون جذاباً في اخراجه الطباعي ولأفضل ما وصلت اليه تكنولوجيا الطباعة ليكون مشوقاً ومتيناً.

٨- ان يراعي الفروق الفردية للطلبة في عرض محتواه وفي الانشطة والاسئلة التقويمه والصور التوضيحية.

٩- ان يحتوي النص على صور الفقرات بشكل مميز ومستقل.

١٠- ان تكون الاشكال والرسوم والصور التوضيحية ملومة بألوان مناسبة ويكون عددها ملائم للنص المعروض. (العيساوي وآخرون، ٢٠١٢: ١٣٠) (الموسوي، ٢٠١١: ١٩٨)

٢- المحتوى Content

يعد المحتوى احد عناصر المنهج التي تؤثر بشكل كبيراً على الاهداف المبتغاة من المنهج تحقيقها ، ويشمل المعرفة المنظمة التي تمكن الانسان من الوصول اليها من خلال خبراته عبر الزمن والتاريخ ويشتمل المحتوى على الاهداف والاساليب والتقويم. (فياض، ٢٠١٦: ١٥)

ويقصد به المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة، وتشمل كل من الخبرات والمعرفة التي قد تكون مكتوبة وعلنية او قد تكون خفية اي ما يقوم به المتعلم في غرفة الصف وتكون اشد تأثيرا على المتعلم من المعرفة المكتوبة والعلنية. (سبيتان، ٢٠١٤: ٢١٥)

ومنهم من عرفه على انه الحقائق و المدركات والملاحظات والبيانات والاحاسيس والمشاعر والحلول التي تم استنتاجها واستخلاصها مما فهمه وبناه عقل الانسان وأعاد ترتيبه وتنظيمه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر فيها وعمل على تحويلها لحلول وافكار ومعارف ومفاهيم وتعميمات ونظريات. (سعادة وعبد الله، ٢٠١٤: ٢٥٤)

أهمية المحتوى: The Importance Of The Content

١- يساعد في تحقيق الاهداف المرجوة للمنهاج الدراسي ، وذلك بما يضم من معلومات وجوانب وجدانية ومهارات.

٢- ان جميع انواع المهارات لها اساس معرفي يستمد من المحتوى ، فسلوك المهندس والمعلم والطبيب في الحياة اليومية يعود الى المعرفة المتخصصة التي درسها الافراد في محتوى المناهج الدراسية .

٣- تنمية الجوانب الوجدانية (القيم- الاتجاهات...وغيرها)، اذ يلزم توفير خلفية معرفية عن الموضوع او القيمة المراد غرسها لدى المتعلمين، فكل جانب وجداني يمتلك اساس معرفي مرتبط بالمحتوى.

(اللقاني، ٢٠١٣: ١٠٠-١٠١)

تنظيم محتوى المنهج: Organizing The Curriculum Content

يقصد بتنظيم محتوى المنهج هي ألطريقة المتبعة في تجميع المحتوى التعليمي وترتيبه وفق نظام معين ، مع بيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من اجلها. (التميمي، ٢٠٠٩: ١٤٤)

يتخذ تنظيم محتوى المنهج اشكالاً مختلفة تبعاً لاختلاف النظرية او الفلسفة التي يقوم عليها فمن هذه التنظيمات:

١- **التنظيم المنطقي :** ويستند الى طبيعة المادة وطبيعتها اذ تعتبر المحور الرئيس للعملية التعليمية ويحرص هذا التنظيم على مراعاة ما يلي:

- التدرج من السهل الى الصعب
- الانتقال من المحسوس الى المجرد
- الانتقال من المعلوم الى المجهول
- الانتقال من الاقدم الى الاقرب ومن الماضي الى الحاضر
- البدء بالجزئيات والانتهاء بالكليات

٢- **التنظيم السايكولوجي :** في هذا النوع يراعى قدرات المتعلمين واستعداداتهم ويكون المتعلم فيه محور العملية التعليمية ، ويقوم هذا التنظيم على الاسس النفسية المتعلقة بالطلبة وحاجاتهم وميولهم

٣- التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم:

اذ يكون لهذا التنظيم عدة اشكال منها :

❖ التنظيم الهرمي ويستند الى نظرية جانيه اذ تنظم المادة فيه بشكل هرمي من البسيط الى المعقد ، وتكون مفردات المحتوى مرتبة بصورة تراكمية بحيث يؤسس السابق منها اللاحق مع مراعاة ما يلي :

- الترتيب المنطقي للمحتوى
- بناء التعلم الجديد على التعلم السابق
- الانتقال من المألوف الى غير المألوف

❖ تنظيم المحتوى وفق نظرية اوزبيل: ويستند هذا التنظيم الى المباديء التالية:

- ترابط الموضوعات بحيث يتعلق اللاحق بالسابق
- البدء بالعام والانتهاء بالخاص : اذ تقدم المعارف الاكثر شمولاً وتجريداً تم التدرج الى الاقل وصولاً للمحسوسات
- التكامل بين الاجزاء : اي بمعنى تقديم المحتوى بطريقة تراعي التكامل بين اجزائه ومكوناته والارتباط بينها

❖ التنظيم الحلزوني: ويستند هذا النوع على فكرة المنهج الحلزوني لبرونر ويأخذ بما يلي:

- تقديم المفاهيم المحسوسة ثم الانتقال لشبه المحسوسة ثم المجردة
- تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبيرة التي يدور حولها المنهج
- تفديم المفاهيم بشكل بسيط اولاً ثم تقدم بصورة اكثر تعقيداً واتساعاً وصولا الى اعلى مستويات التعقيد من المادة. (عطية، ٢٠١٣: ٧٧- ٧٨)

٣- تحليل المحتوى Content analysis

ظهرت فكرة تحليل محتوى الكتب على يد ثورندايك سنه ١٩٣٣ م عندما حلل كتب اللغة الانجليزية بهدف بناء قوائم بالكلمات شائعة الاستخدام في كل صف دراسي، واستخدمت هذه القوائم للحكم على مستوى سهولة قراءة هذه الكتب لدى المتعلمين في كل صف. (طعيمة، ٢٠٠٤: ٥٥)

أن عملية تحليل المحتوى عملية تشخيص وتحديد وتفسير لمكوناته واسسه واهدافه وانشطته وطرق ووسائل تدريسه لغرض فهمه و تطويره و تقويمه ومن ثم التخطيط السليم لتعليمه وتعلمه بغية تحقيق اعلى مستوى ممكن من الخبرات المراد اكسابها للمتعلمين. (ابو دية، ٢٠١١: ٨٥)

ويشير حسين(١٩٨٣) بأن تحليل المحتوى هو أسلوب ووسيلة في آن واحد، أما عبد الحميد (١٩٨٣) فيرى أن تحليل المحتوى هو مجموعة من الخطوات المنهجية التي تسعى لأكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى ، والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني عن طريق البحث الكمي ، والموضوعي ، والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى، فيما يرى عدس(١٩٩٢) بأن تحليل المحتوى هو أسلوب منظم وصفي كمي. (الجادري ويعقوب، ٢٠٠٩: ٢٠٧)

أهمية تحليل المحتوى: The importance of content analysis

ان تحليل المحتوى عملية منهجية علمية لها اهميتها في مختلف المجالات : (المنهاج، المعلم،عملية التدريس، الكتاب المدرسي، المتعلم) وتظهر اهمية تحليل محتوى الكتاب المدرسي من خلال:

- الكشف عن مواطن الضعف والقوة فيه (فاذا اطلع عليها المؤلفون والهيئات التربوية ذات العلاقة، امكن معالجة الضعف وجوانب القصور بإزالته او تعديله وتنظيمه ، مما يجعل المحتوى أكثر قوة وصدقاً وثباتاً).

(الخوالده ويحيى،٢٠٠٦، ١٦٢)

- معرفة درجة تمثيل المحتوى للمنهاج الدراسي بوصف المحتوى يمثل المادة التي تعبر عن المخرجات التعليمية المخطط لها في المنهاج.

- اثراء المنهج او محتوى الكتاب بما يجعله أكثر فعالية في تحقيق الاهداف في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج عن طريق التحليل.

(الهاشمي ومحسن،٢٠١٤، ١٦١)

أسس تحليل المحتوى: The Foundations Of Content Analysis

يعتمد تحليل المحتوى على **ثلاث اسس او مباديء** هي:

١- **وحدة التحليل:** مثل الموضوع، الكلمة، الفكرة، المساحة، الشخصية (تدور حول شخص محدد)، الزمن (كالدقيقة في الاخبار والقدم في عرض الافلام).

الا ان اغلب البحوث تستخدم (الفكرة) كوحدة للتحليل وذلك لانها اقل من الموضوع وتلي الكلمة وتأتي في اغلب صورها (عبارة او جملة بسيطة او جملة مركبة)، وتمتلك الفكرة ما يكفي من السعة لاعطاء المعنى ، ومن الصغر ما يكفي لتقليل احتمال تضمنها لعدة قيم، وتكون الفكرة اما صريحة او ضمنية.

- **الفكرة الصريحة:** هي جملة اما بسيطة او مركبة ظاهرة يشار فيها بشكل صريح ومباشر الى هدف معين.
- **الفكرة الضمنية:** هي الفكرة التي تشير الى موقف او حالة غير ظاهرة مباشرة في النص المكتوب بل يكون المعنى منطوي في ثناياه وغالباً ما ترد هذه الفكرة في سياق الموضوع أو القصة.

٢- **وحدة التعداد:** ويستخدم فيها التكرار كوحدة للتعداد اذ يعطي لكل وحدة من الوحدات في المحتوى المحلل أوزاناً متساوية. (التميمي، ٢٠٠٩: ٢٤٩-٢٥٠)

٣- **ثبات التحليل:** من متطلبات تحليل المحتوى أن يكون التحليل موضوعي وعلمي ، ولتحقيق ذلك فأن ثبات التحليل يتم بأسلوبين هما:

١- **صدق واتساق التحليل عبر الزمن:** هو ان يعيد الباحث نفسه تحليل المحتوى بعد فترة زمنية من (٤-٦) اسابيع ومن ثم المقارنة بين نتائج التحليل الاول والثاني للتحقق من مدى الاتساق والتوافق بين تحليل الموضوع نفسه في فترتين زمنيتين.

٢- **الاتساق بين محللين:** ويعني ان يختار الباحث محللين يقومـــا بتحليـــل نفـــس الموضوع كل على حدة وبعدها يتم المقارنة بين نتائج المحللين ومع النتـــائج التي توصل اليها الباحث. (التميمي، ٢٠٠٩: ٢٥١)

٤- التفكيـــر Thinking

لقد دعا القرآن الكريم دعوة صريحة ومباشرة للتفكير كواجب ديني يتحمل الانسان مسؤوليته في قوله تعالى "**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" (آل عمران: ١٩١)**

ولأهمية التفكير في حياة الانسان نجد هناك الكثير من الآيات التي تـــدعو بصـــيغ متنوعة الى التفكير (١٤٨ آية تدعو الى التبصر)، (١٦ آية تدعو الى التفكر)، (١٢٩ آية تدعو الى النظر)، (٢٦٩ آية تدعو الى التذكر)، (٤٩ آية تستخدم مشتقات لكلمـــة العقل)، (٤ آيات تدعو الى التدبر)، (٤٩ آية تدعو الى التفقه) . (التميمي، ٢٠١٦: ١٩)

لذا يعد التفكير عملية عقلية هامة يمارسها الأنسان منذ ان خلقه الله على الارض ، فالانسان كائن مفكر بطبيعته ولولا عمليات التفكير التي قام بها منذ وجوده لما تمكـــن من ادراك ما في ذاته وما في الكون المحيط به، ومن ثم لما استطاع من تسخير ما في البيئة لصالحة والتكيف معها ، فبواسطة التفكير تمكن من اكتشاف الحقائق العلمية ولا سيما الظواهر الطبيعية وتفسير اسباب حدوثها وتمكن من التوصل الى المعرفـــة فـــي العلوم الطبيعية والانسانية والفلكية. (العفون وفاطمة، ٢٠١١: ٩)

مفهوم التفكير ومهارات التفكير : Concept Of Thinking And Thinking Skills

يرى الزغول التفكير على انه عملية معرفية معقدة تتضمن معالجـــة المعلومـــات, وتقوم على أستخدام الرموز واللغة والتصورات والمفاهيم (المادية والمجـــردة) بغيـــة الوصول إلى نواتج معينة. (الزغول ،٢٠٠٩: ٢٨٧) ويقصد بالتفكير "عملية معرفية ، فعل عقلي تكتسب المعرفة عن طريقه " ومعنى ذلك ان التفكير هو الاداة التي يتعلم الفرد بوساطتها المعرفة الجديدة. (زيتون، ٢٠٠٣: ٢)

وهناك حاجة للتفريق بين مفهومي (التفكير ومهارات التفكير)، اذ أن التفكير عملية شاملة نقوم بوساطتها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لأستدلال الافكار أو تكوينها أو الحكم عليها وهي تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والحدس والاحتضان ومن خلالها تكتسب الخبرة ،

أما مهارات التفكير: فهي عمليات معينة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل : مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو الادعاء أو تقييم قوة الدليل، والعلاقة بين التفكير ومهارات التفكير كالعلاقة بين لعبة كرة التنس وما تستدعيه من مهارات، مثل رمية البداية، الرمية الإسقاطية....الخ اذ يشترك كل منها في تحديد مستوى اللعب وجودته ، وكذلك التفكير يتألف من عدة مهارات تسهم إجادة كل منها في فعالية عملية التفكير. (عبد العزيز،٢٠١٦: ١٥)

وتتلخص اهمية اكتساب الطلبة لمهارات التفكير:

- تساعد على تحقيق النضج المعرفي والانفعالي والاجتماعي للمتعلم وتقبله للنقض الذاتي والاجتماعي
- الاستعداد للحياة ما بعد المدرسة
- قدرة التكيف مع المجتمع وحل قضاياه المختلفة.
- يكون المتعلم اكثر قدرة عقلية ونفسية للعمل بروح الفريق الجماعي. (عامر وايهاب، ٢٠١٦: ٤١-٤٢)
- يعيش الانسان في عالم متغير فلا بد من امتلاكه لمهارات متنوعة مثل اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- تحتاج المجتمعات الصناعية المتقدمة المتنافسة الى مهارات العمل وعدم الاقتصار على مهارات المعرفة فقط. (السرور، ٢٠٠٥: ٤٨)

حيث ان مهارات التفكير تحقق للطالب افضل فائدة من المعلومات التي سيكتسبها والخبرات التي يمر فيها او حتى المعارف التي يتلقاها من الاخرين، فالهدف الرئيس من تنمية مهارات التفكير لدى الطالب وأكسابها له هو تمكين الطالب من تعلم طريقة الحصول على المعرفة بنفسه وليس تعلم المعرفة فقط.

(Mathew, 2006 ,2) (Galyan,2003, 84)

التفكير التباعدي Thinking Divergent

يعد التفكير التباعدي أحد أنواع التفكير التي حظيت قدراته بأهتمام الباحثين المعاصرين بصورة خاصة لكونها القدرات الرئيسية واللازمة للإبداع. ويشير جيلفورد (Guilford1967) قائلاً أن التفكير التباعدي عنصر مهم في الجهد الأبداعي وتعد الاستعدادات والوظائف العقلية مظهراً أساسياً لذلك، كما أن تمييز الأشخاص المبدعين والرقي بأدائهم يستند على الأستعدادات والعوامل العقلية التي تتضمنها مجموعة قدرات التفكير التباعدي (القدرات التي تفسر جوانب الابداع المختلفة) ، حيث تسهم قدرات محتوى الاشكال البصرية في إنتاج المخترعين والفنانين التشكيليين، في حين يعتمد الافراد المتميزون في الرياضيات على قدرات المحتوى الرمزي .(التميمي، ١٩٩٦: ١٩)

ويتضمن التفكير التباعدي انتاج الافكار القديمة في علاقات جديدة لذلك يعد هذا التفكير مرناً لكونه يأخذ اتجاهات متعددة وليس اتجاهاً واحداً ، ولا يقتصر على الاشياء الواضحة بل يتعداها للبحث عن النتائج البعيدة الممكنة وغير المباشرة ، والحلول والاحتمالات العديدة للمشكلة الواحدة فهو يتمثل في المواقف التي تتيح عدة اجابات صحيحة. (العجيلي، ٢٠٠٩: ٧٧)

مهارات التفكير التباعدي: Divergent Thinking Skills

هي المهارات العقلية والقدرات التي يمتلكها الشخص المبدع ، حيث اكد جيلفورد (Guilford,1959) سمات الشخص المبدع في تعريفه للابداع : هو سمات استعدادية تتضمن طلاقة التفكير ومرونة التفكير والاصالة والحساسية للمشكلات واعادة تعريف المشكلة وتوضيحها بالتفصيلات فكل من هذه القدرات يمكن تصنيفها تحت مظلة التفكير التباعدي. (أبراهيم، ٢٠٠٧: ٣٧١)

وبذلك تضم مهارات التفكير التباعدي كلاً من :

اولاً: الطلاقة: Fluency

وتعني الافكار المتعددة التي يمكن ان يأتي بها الفرد، اي توليد عدة افكار لفظية او أدائية لمشكلة او مسألة مفتوحة النهاية وتتحدد في اطار كمية مقاسة بعدد الاستجابات وسرعة صدورها اي قدرة الفرد على استرجاع المعلومة المخزونة لديه كلما احتاجها. (الرابغي، ٢٠١٣: ٦٩)

وتنقسم الطلاقة الى ما يلي:

❖ **الطلاقة اللفظية: Verbal Fluency**

وتعني قدرة الفرد على سرعة التفكير لتوليد الالفاظ والكلمات في نسق معين ، ويقتصر هذا النوع على انتاج الكلمات بأعتبارها انواعاً من حروف ابجدية من مخزون الذاكرة لأنجاز مطالب بسيطة تستدعي تعليمات معينة كأعطاء اكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف ع. (الرابغي، ٢٠١٣: ٦٩)

❖ **الطلاقة التعبيرية: Expressional Fluency**

وتعني القدرة على سلاسة التعبير والصوغ للافكار في الكلمات لتربط بينهما وتجعلها متلائمة مع بعضها مثل انتاج اكبر عدد ممكن من الجمل ذات الخمس كلمات بشرط ان تكون مختلفة عن بعضها البعض ولا تستعمل اي كلمة منها مرتين. (رزوقي، واستبرق، ٢٠١٩: ٥٢)

❖ **طلاقة التداعي: Associational fluency**

وتعني القدرة على توليد اكبر عدد ممكن من الالفاظ ذات المعنى الواحد ، ومن الامثلة التي تقيسها ان يعطي المفحوص اكبر عدد من المترادفات لكلمة محددة او اعطاء وصفاً كاملاً لمثير معين.(الرابغي، ٢٠١٣: ٦٩)

❖ **طلاقة الاشكال: Figural Fluency**

وتعني قدرة الفرد على اعطاء بعض الاضافات الى اشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية وهي ما يسميها جيلفورد بالتفكير التباعدي لوحدات الاشكال وتقيسها الاختبارات التي تعطي للمفحوص اشكالا معينة كالخطوط المتوازية او الدوائر ويطلب منه اضافة اشكال عليها لبناء رسوم واشكال حقيقية . (الرابغي، ٢٠١٣: ٧٠)

❖ **الطلاقة الفكرية : Ideational Fluency**

وتعني القدرة على التوصل الى كمية كبيرة من الافكار في زمن محـــدد بغـــض النظر عن مستوياتها او نوعها او جوانب الجدة فيها. (سعادة، ٢٠٠٦: ٢٧٨)

ثانيا: المرونة: Flexibility

أوضح كل من جروان(٢٠٠٢) ، وأبو جادو (٢٠٠٤) بأن المرونة هي: "القـــدرة على توليد افكار متنوعة ليست من نوع الافكار المتوقعة عادة ، وتوجيـــه او تحويـــل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف". (جروان ،٢٠٠٢: ١٥٦) ، (أبو جادو،٢٠٠٤: ٣٠)

وتعني القدرة على التكيف مع المتغيرات والمواقف المستجدة واعادة زوايا الرؤيـــا من اجل توليد الأفكار الجديدة، وتكون على نـــوعين: **المرونـــة التكيفيـــة والمرونـــة التلقائية**. فالتكيفية تعني قدرة التكيف مع الاوضاع المستجدة والسهولة التي يغير بهـــا الفرد وجهة تفكيرية، والتلقائية هي القدرة على التخلص من القيود الذهنية المتوهمـــة لتوليد افكار متنوعة للتصدي لمشكلة طارئة. (صياح، ٢٠١٦: ٦٥)

أ- **المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility)** : هي قدرة الفـــرد علـــى توليد اكبر عدد من الافكار المتنوعة اي بمعنى التغير التلقائي للوجهة العقلية والرغبة الى الانتقال بالتفكير من فئة فكرية الى اخرى وتحدث في المواقف الغير محددة نسبياً.

ب- **المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility)** : وتعني قدرة الفرد على تبديل الوجهة الذهنية (العقلية) التي ينظر من خلالها الى حل مشكلة معينة ، فكلمـــا أزدادت قدرة الفرد على تبديل استجاباته لتناسب الموقف تطـــورت لديـــه المرونـــة التكيفيـــة الابداعية. (السليتي، ٢٠٠٦: ٤٤)

وتقسم المرونة التكيفية الى قسمين :

١- **المرونة التكيفية للمعاني:** وترمز هذه المرونة الى الانتاج التباعدي لتحويلات المعاني، اذ ينبغي على الفرد احداث تغيراً في المعنى ليصل الى افكار جديـــدة وغير مألوفة.

٢- **المرونة التكيفية للأشكال:** وتشير الى الانتاج التباعدي لتحويلات الاشكال وعرفها جيلفورد (١٩٧١) بأنها "القدرة على تغيير الحالة لمواجهة المتطلبات الجديدة التي تحددها المشكلات المعروضة". (رزوقي واستبرق،٢٠١٩: ٦٣)

ثالثاً: الاصالة Originality

يقصد بالأصالة: " قدرة الطالب على إعطاء حلول، أو افكار جديدة غير مألوفة من قبل". فأصالة الانتاج الابداعي تعني تميزه أو تفرده ، وعدم خضوعه لما هو شائع أو تقليدي ، وتقاس الاصالة بطريقتين:

- **الاولى:** تتم من خلال تقديم اكبر كمية من الاستجابات أو الأفكار غير المألوفة لمشكلات أو مواقف محددة.

- **الثانية:** تقوم على استخلاص الطالب لاكبر عدد ممكن من العناوين لقصة قصيرة مكثفة مرتبطة بموقف محدد. (الجابري، ٢٠١٢: ٤٢)

رابعاً: الافاضة (التوسع او ادراك التفاصيل) Elaboration

تذكر سعادة (٢٠٠٣) ان إدراك التفاصيل الزائدة أو الافاضة في التفاصيل على انها تلك القدرة التي تستخدم من أجل الاسهاب في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية ، وجعلها أكثر فائدة ودقة. (سعادة ،٢٠٠٣ :٣١٣)

خامساً: الحساسية تجاه المشكلات Sensitivity to Problems

الحساسية تجاه المشكلات هي :" القدرة على إستشعار أو تحسس وجود مشكلات في موقف ما تحتاج الى حل". وهي مشكلات لا يدركها الفرد العادي ، وهذا يعني أن الفرد الذي لديه درجة عالية من التفكير الابداعي يرى في الاشياء ما لا يلفت نظر الفرد العادي. (زيتون،٢٠٠٧: ٢٦٥)

مباديء التفكير التباعدي: Principles of divergent thinking

١- **تأجيل الحكم:** ويعد المبدأ الاساسي في التفكير التباعدي، ويقصد به تأجيل التقييم لحين الانتهاء من توليد عدد كبير من البدائل، وعملية التقييم هنا تشمل التقييم الايجابي والسلبي معاً.

٢- **السعي نحو أكبر كم من الافكار:** ويوجه هذا المبدأ نحو السعي لتوليد عدد كبير من البدائل والافكار مما يزيد من احتمال وجود افكار مميزة واصيلة.

٣- **الانطلاق:** ويؤكد على تسجيل الافكار التي ترد الى الذهن مهما كانت، فغالباً ما تكون الافكار الغير تقليدية سبل لبدائل جديدة والانطلاق منها يؤكد طلق العنان لتجاوز المألوف. (أحمد وآخرون، ٢٠١١: ٥٦-٥٧)

٤- **استرح قليلاً حتى تختمر الأفكار:** ويقصد به وضع المشكلة جانباً لبعض الوقت وممارسة هواية او نشاط لا علاقة له بالمشكلة. ويعكس هذا المبدأ فكرة "الاحتضان" كإحدى مراحل العملية الإبداعية وقد تقفز إلى الذهن أفكار أصيلة خلال هذه الفترة، فمن الافضل أن يحمل الشخص معه مذكرة جيب لتسجيل هذه الأفكار.

٥-**حاول دمج الأفكار – كن متطفلاً Hitch-Hiker :** ويقصد به أن يكون الفرد متيقظاً طوال الوقت لما يعرضه الآخرون من الأفكار خلال عملية "حل المشكلات الإبداعية" وقد يتمكن من الوصول إلى فكرة أصيلة من خلال الربط بين أفكار متنوعة من هنا وهناك . (جراون، ٢٠٠٢ ، ٢٨٤- ٢٨٥)

ثانياً: دراسات سابقة

دراسات تناولت التفكير التباعدي:

- دراسة هيبرت (Hibert,1994) (معرفة علاقة بعض الاساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي)
- ثوماس(Thomas,2009) (أثر استعمال اسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير التباعدي لمادة التاريخ الحديث لأمريكا لدى طلبة المرحلة الثالثة/ كلية التربية التطبيقية)
- جاسم حسان حميدي الجابري(٢٠١٢) (مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة ومدى اكتساب الطلبة لها)
- أمل حسين عباس(٢٠١٨) (فاعلية انموذج ستيبانز (Stepanz) في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة علم الاحياء)

- أيلاف سعد أحمد العبيدي(٢٠٢٠) (اثر استراتيجية مليء الجرة في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير التباعدي عند طالبات الصف الاول متوسط)

جدول (١)

دراسات تناولت التفكير التباعدي

اسم الباحث	الهدف	العينة	الادوات	منهجية البحث	الوسائل الاحصائية	النتائج الاحصائية
Hibert,1994 الولايات المتحدة الامريكية	معرفة علاقة بعض الاساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي	(١٦٠) طالب وطالبة من المرحلة الأعدادية	أختبار التفكير التباعدي لجيلفورد	المنهج التجريبي	اختبار t-test وتحليل التباين	ظهرت علاقة ايجابية بين الاساليب المعرفية وقدرات التفكير التباعدي
Thomas,2009 الويات المتحدة الامريكية	اثر استعمال اسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير التباعدي لمادة التاريخ الحديث لامريكا لدى طلبة المرحلة الثالثة/ كلية التربية التطبيقية	٦٤ طالب وطالبة	اختبار التفكير التباعدي	المنهج التجريبي	تمت معالجة البيانات احصائياً بأستعمال الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين	تفوق في اداء طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة

جاسم حسان حميدي الجابري، (٢٠١٢) العراق	تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التباعدي ومدى اكتساب الطلبة لها	- كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة - عينة الطلبة وتكونت من ٣٧٢ طالباً وطالبة من الصف الثالث المتوسط	- اداة تحليل المحتوى للكشف عن مدى توافر مهارات التفكير التباعدي في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة - بناء اختبار لقياس مدى اكتساب طلبة الصف الثالث المتوسط لمهارات التفكير التباعدي	المنهج (الوصفي- التحليلي)	استخدم التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الارتباط لمعالجة بيانات البحث	ان مدى اكتساب طلبة الصف الثالث المتوسط لمهارات التفكير التباعدي اقل من المتوسط المعياري الذي اعتمده الباحث

امل حسين عباس(٢٠١٨) العراق	فاعلية أنموذج ستيبانز (Stepanz) في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة علم الاحياء	(٧٤) طالبة من طالبات الخامس الاحيائي	اختبار التحصيل واختبار التفكير التباعدي	المنهج التجريبي	استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية Spss و الاختبار التائي t-test	تفوق في اداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة
ايلاف سعد احمد العبيدي (٢٠٢٠) العراق	اثر استراتيجية مليء الجرة في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير التباعدي عند طالبات الصف الاول متوسط	(٦٥) طالبة من طالبات الصف الاول متوسط	اختبار تحصيلي واختبار التفكير التباعدي	المنهج التجريبي	استخدمت الباحثة حقيبة Spss و الاختبار التائي t-test	تفوق في اداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة

الفصل الثالث: منهجية البحث وأجراءاته

منهج البحث Research Methodology

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي(تحليل محتوى) لملائمته في تحقيق اهداف البحث والكشف عن مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والمعتمدة في جمهورية العراق.

مجتمع البحث Research Community

اذ تألف مجتمع البحث الحالي من جميع كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية (الرابع الاعدادي- الخامس (الأحيائي والتطبيقي)- السادس (الاحيائي والتطبيقي)) للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) والمعتمدة في جمهورية العراق.

عينة البحث Research Sample

شملت عينة البحث محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية (الرابع الاعدادي- الخامس بشقيه (الأحيائي والتطبيقي)- السادس بشقيه (الاحيائي والتطبيقي)) المقررة للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) بأستثناء

التقاويم في نهاية كل وحدة والفهارس وتم توضيح بيانات الكتب التي خضعت للتحليل بجدول (٥) وكما يلي:

ت	اسم الكتاب والصف الدراسي	عدد الطبعة وسنة الطباعة	عدد الفصول	عدد الصفحات الكلية	عدد الصفحات المحللة
١.	كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي	الطبعة العاشرة ٢٠١٩ م	٩	١٨٨	١٥٣
٢.	كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي	الطبعة العاشرة ٢٠٢٠ م	٧	١٩٢	١٤٥
٣.	كتاب الفيزياء للصف الخامس التطبيقي	الطبعة السابعة ٢٠١٨ م	١٠	٢٤٨	٢٠٧
٤.	كتاب الفيزياء للصف السادس الاحيائي	الطبعة الثامنة ٢٠٢٠ م	٨	٢٤٠	١٨٧
٥.	كتاب الفيزياء للصف السادس التطبيقي	الطبعة السابعة ٢٠١٩ م	١٠	٣١٢	٢٣٧
المجمـــــــــــوع				١١٨٠	٩٢٩

جدول (٢) بيانات الكتب التي خضعت للتحليل

أداة البحث Research Tool

تم أعداد اداة تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الأعدادية (قائمة التحليل وفقاً لمهارات التفكير التباعدي) من خلال الخطوات التالية:

أ- الهدف من التحليل : The Aim Of Analysis

هو الكشف عن مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية وتحديد مدى توافر هذه المهارات في محتوى هذه الكتب من خلال (قائمة التحليل) التي اعدتها الباحثة مسبقاً .

ب- عينة التحليل: Sample Analysis

تمثلت عينة التحليل بمحتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية (الرابع الاعدادي- الخامس (الاحيائي والتطبيقي)- السادس(الاحيائي والتطبيقي)) المقررة في جمهورية العراق وللعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) م بأستثناء الفهارس والتقاويم في نهاية كل وحدة ولجميع الكتب.

ج- وحدة التحليل: Unit Of Analysis

هنالك عدة انواع من وحدات التحليل منها: الكلمة ، والشخصية ، والموضوع، والفقرة، والمسافة، والزمن، والفكرة. استعملت الباحثة الفكرة (Theme) كوحدة للتسجيل، وذلك لكونها ملائمة لطبيعة المضمون الذي قامت بتحليله ، وقد تكون الفكرة صريحة أو ضمنية وهي: أما جملة أو أكثر تدور حول مفهوم معين، أو فكرة تدور حول قضية محددة. (طعيمة،٢٠٠٤ :١٣٥)

واعتمدت الباحثة الفكرة بنوعيها (الصريحة والضمنية) كوحدتين اساسيتين في عملية تحليل محتوى كتب الفيزياء لكونهما الانسب في تحقيق اهداف البحث الحالي.

د- فئات التحليل: Categories Of Analysis

تتطلب عملية تحليل المحتوى تحديد فئات Categories او تصنيف Classification يتم في ضوئه تفكيك مكونات المحتوى اي (تحليل مضمونه) (بحري، ٢٠١٢ : ٢٠٩)، وبذلك استندت الباحثة على جميع المعايير التي تم تحليل محتوى كتب الفيزياء على اساسها والمتمثلة بمهارات التفكير التباعدي الرئيسية والفرعية كفئات للتحليل

ه- وحدة التعداد: Census Unit

استخدمت الباحثة التكرار كوحدة للعد ويقصد بالتكرار "عدد المرات التي تتكرر فيها قيمة معينة في الموضوع الذي تم تحليله" (التميمي، ٢٠١١: ٢٥٠)

و- ضوابط التحليل: Analysis Controls

ان وضع ضوابط واضحة للتحليل يقود الى تحديد دقيق للفقرات والفئات المتصدرة من التحليل وتصنيفها، اضافة الى ارتفاع نسبة ثبات التحليل. (الازبكي، ٢٠١١: ٦٩) قامت الباحثة بأتباع بعض الضوابط في عملية تحليل محتوى كتب الفيزياء لتساعدها على تحديد معنى الفكرة بشكل واضح من جهة والحصول على نسبة عالية من الثبات من جهة أخرى وفيما يلي تلخيص لهذه الضوابط:

١. عندما تتضمن الفكرة الرئيسة على فكرة فرعية ، تعامل هذه الفكرة فرعية على أنها فكرة مستقلة في التحليل.
٢. عندما تظهر في الجملة او العبارة فكرتان أو أكثر وكانت إِحداهما وسيلة ، والأخرى غاية فأن كل فكرة تكون مستقلة عن الأخرى.
٣. تعتبر كل فكرة معطوفة على فكرة قبلها فكرة جديدة ، إِلا اذا كانت العبارة المعطوفة تؤكد الحقل نفسه عندها تعد ٱمتداداً للفكرة الاساسية ولاتعطى تكراراً آخر.
٤. امكانية الرجوع الى قراءة الفكرة السابقة أو اللاحقة للتشخيص، اذا كانت الفكرة لاتعطي مدلولاً معيناً . (أنور حسين وعدنان،٢٠٠٧ :٢٢٢)

ز- صدق أداة التحليل (قائمة التحليل) : Validated Analysis Tool

حيث استخدم في هذه الدراسة الصدق الظاهري ولتحقيقه لأداة البحث (قائمة التحليل المتضمنة لمهارات التفكير التباعدي) ولمعرفة مدى صلاحيتها ، تم عرضها على الخبراء من ذوي الاختصاص في طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم والفيزياء والمناهج وقد ابدى المحكمون والمختصون آراءهم وملاحظاتهم حول الاداة

وقد اعتمدت الباحثة على اتفاق الخبراء بنسبة ٨٠% فما فوق على كل نص من نصوص الاستبانة للتأكد من صلاحيتها وسلامة صياغتها، اذ ذكر بلوم ان الفقرة تعد مقبولة اذا حظيت بأتفاق (٧٥%) فأكثر من تقدير المحكمين . (Bloom , 1971 : 96)

ح- ثبات اداة التحليل (قائمة التحليل) : Stability Of The Analysis Tool

ان ثبات اداة التحليل تعد واحدة من الشروط الواجب توافرها في اداة البحث ، اذ ان اداة البحث الثابتة هي التي تعطي النتائج ذاتها او نتائج مقاربة لها اذا ما تم تطبيقها اكثر من مرة وفي ظل نفس الظروف. (نوفل وآخرون،٢٠٠٧: ٢٦٦)

ولحساب ثبات الأداة تم استخدام طريقتين هما:-

١- الاتساق عبر الزمن: Consistency Across Time

تم التأكد من ثبات قائمة التحليل من خلال قيام الباحثة بأخذ عينة متمثلة بفصلين من كتاب الفيزياء للصف(الرابع الاعدادي) الذي تم تحليله وفقاً لمهارات التفكير التباعدي مسبقاً ، ثم قامت الباحثة بأعادة التحليل لنفس الفصلين بعد مرور اربعة اسابيع من التحليل الاول للتأكد من درجة التوافق والاتساق بين تحليل الكتاب ذاته في فترتين زمنيتين مختلفتين، اذ تم حساب نسبة التوافق والاختلاف بين نتيجتي التحليلين واستخراج معامل الاتفاق بينهما، كما في جدول (٣)

٢- الاتساق بين المحللين: Consistency Among Analysts

قامت الباحثة بالأستعانة بمحللين[١] متخصصين بعد توضيح خطوات التحليل لهما ، وتم اعادة تحليل ذات الفصلين من كتاب الفيزياء للصف الرابع الاعدادي اللذين تم تحليلهما مسبقاً من قبل الباحثة ، واستخرجت الباحثة نسبة الاتفاق بين نتائجهما اذ استخدمت معادلة كوبر لاستخراج معامل الثبات وجدول (٣) يوضح ذلك.

أ.د. ماجدة ابراهيم الباوي – طرائق تدريس الفيزياء/ كلية التربية للعلوم الصرفه ابن الهيثم. و أ.م.د عادل كامل شبيب – طرائق تدريس الفيزياء

الاتساق	الاجراء	معامل الثبات
الاتساق عبر الزمن	بين الباحثة ونفسها بفاصل زمني مقداره اربعة اسابيع	٠.٩٤
الاتساق بين المحللين	الاتساق بين الباحثة والمحلل الاول	٠.٨٦
الاتساق بين المحللين	الاتساق بين الباحثة والمحلل الثاني	٠.٨٧
الاتساق بين المحللين	الاتساق بين المحلل الاول والمحلل الثاني	٠.٨٥
	المتوسط	٠.٨٨

جدول (٣) معاملات الثبات بين الباحثة ونفسها، والباحثة والمحللين ، والمحلل الاول والمحلل الثاني

يتضح من الجدول السابق ان التفاوت في نسبة معاملات الاتفاق يتراوح بين (٠.٨٥ الى ٠.٩٤) وهي قيم مقبولة وتعد مؤشرا على ثبات عملية التحليل، حيث ذكر في الادبيات السابقة انه اذا تراوحت نسبة الاتفاق بين المحللين من (٧٥%- ١٠٠%) فهي دلالة على ثبات عملية التحليل.

ط- الصورة النهائية لقائمة التحليل: Final Image Of The Analysis List

بعد اجراء التعديلات البسيطة التي ادلى بها المحكمين من ذوي الخبرة تم بناء القائمة بصورتها النهائية

أجراءات التحليل Analysis Procedures

تم تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية (الرابع الاعدادي، الخامس (التطبيقي- الاحيائي) ، السادس (التطبيقي- الاحيائي)) في ضوء اداتي التحليل على وفق الخطوات التالية:

١- قراءة المحتوى بصورة جيدة وعامة بحيث تساعد المحلل في تحديد الفكرة الرئيسية التي يتضمنها الموضوع.

٢- قراءة الصفحة وتحديد الفكرة التي تتضمن قيماً لتسجيل تكرارها اذ يعطى تكرار واحد لكل ظهور لها

٣- تحديد نوع الفكرة فيما اذا كانت صريحة ام ضمنية.

٤- تصنيف الفكرة وفق معايير التحليل المستخدمة.

٥- تفريغ نتائج التحليل في استمارة التحليل و حساب النسب المئوية للتكرارات.

سادساً: الوسائل الاحصائية Statistical Means

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:-

١- معادلة كوبر لأستخراج معامل ثبات التحليل

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} * ١٠٠\% .$$

(عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٢٣٧)

٢- التكرارات، والنسب المئوية.

الفصل الرابع/عرض النتائج وتفسيرها

أولا:- النتائج المرتبطة بالسؤال الاول وتفسيرها " ما مهارات التفكير التباعدي التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية ؟ وما نسبتها المئوية؟ "

بعد عرض الاستبانة المتضمنة لمهارات التفكير التباعدي على ذوي الخبرة من المحكمين تم الاتفاق وبنسبة ٨٥% على مهارات التفكير التباعدي التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية والتي استندت عليها الباحثة في اعداد اداة التحليل

اما نسبة تضمين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية التي اقترحها الخبراء وتم الاتفاق عليها بنسبة ٨٠% جاءت كما يلي حصول كل من مهارتي الطلاقة والمرونة على نسبة تضمين متساوية وهي ٢٣% وحصلت مهارة الاصالة على نسبة تضمين ١٠% وحصلت كل من مهارتي الافاضة والحساسية تجاه المشكلات على نسبة تضمين متساوية هي ٢٢% وبذلك نجد ان الخبراء يعتقدون ان هذه المهارات لا ينبغي ان تكون جميعها بنفس النسبة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية.

ثانيا:- النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني وتفسيرها "ما مهارات التفكير التباعدي المتضمنة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية؟ وما نسبتها المئوية؟"

للاجابة عن هذا السؤال اجريت الباحثة عملية التحليل لمحتوى كتب الفيزياء الخمس للمرحلة الاعدادية من خلال قوائم التحليل المتضمنة لمهارات التفكير التباعدي والتي تم اعدادها مسبقاً وبعد الانتهاء من عملية التحليل تم تسجيل النتائج التي حصلت عليها الباحثة في جدول رئيسي لسهولة عرضها وتفسيرها والجدول (٤) يوضح ذلك.

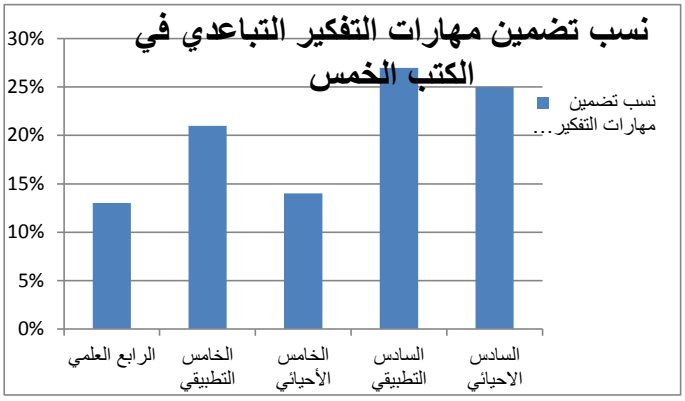
المهارة	الرابع العلمي		الخامس التطبيقي		الخامس الاحيائي		السادس التطبيقي		السادس الاحيائي		الكتب مجتمعة		الترتيب
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
الطلاقة	١٣	٢١ %	١٦	%١٥.٨	١١	%١٥.٥	٣٢	%٢٣.٧	٣١	%٢٥	١٠٣	%٢٠	٣
المرونة	١٧	%٢٧.٤	٣٠	%٢٩.٤	٢٣	%٣٢.٤	٣٣	%٢٤.٤	٣١	%٢٥	١٣٤	%٢٨	٢
الاصالة	٠	٠	٣	%٢.٩	٣	%٤.٢	٤	%٣	٤	%٣.٢	١٤	%٢.٦	٤
الافاضة	٣٢	%٥١.٦	٥٣	%٥١.٩	٣٤	%٤٧.٩	٦٤	%٤٧.٤	٥٦	%٤٥.٢	٢٣٩	%٤٨.٨	١
الحساسية للمشكلات	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	%١.٥	٢	%١.٦	٤	%٠.٦	٥
المجموع	٦٢	%١٠٠	١٠٢	%١٠٠	٧١	%١٠٠	١٣٥	%١٠٠	١٢٤	%١٠٠	٤٩٤	%١٠٠	
النسبة المئوية	%١٣		%٢١		%١٤		%٢٧		%٢٥		%١٠٠		
الترتيب	٥		٣		٤		١		٢				

جدول (٤) مهارات التفكير التباعدي ونسب تضمينها في محتوى كتب الفيزياء مجتمعة

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- ان مهارة الافاضة احتلت المرتبة الاولى من بين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية اذ تكررت (٢٣٩) مرة من اصل (٤٩٤) تكرار وبنسبة (٤٨.٨%).
- ان مهارة المرونة احتلت المرتبة الثانية من بين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية اذ تكررت (١٣٤) مرة من اصل (٤٩٤) تكرار وبنسبة (٢٨%).
- ان مهارة الطلاقة احتلت المرتبة الثالثة من بين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية اذ تكررت (١٠٣) مرة من اصل (٤٩٤) تكرار وبنسبة (٢٠%).

- ان مهارة الاصالة احتلت المرتبة الرابعة من بين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية اذ تكررت (١٤) مرة من اصل (٤٩٤) تكرار وبنسبة (٢.٦%).
- ان مهارة الحساسية تجاه المشكلات احتلت المرتبة الخامسة والاخيرة في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية اذ تكررت (٤) مرات من اصل (٤٩٤) وبنسبة (٠.٦%).



شكل (١) نسب تضمين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء مجتمعة

يتضح من شكل (١) ما يلي:

- ان كتاب الفيزياء للصف السادس التطبيقي هو الاكثر عناية بمهارات التفكير التباعدي اذ سجل (١٣٥) تكرار بنسبة (٢٧%) وكان ترتيبه الاول من بين الكتب الخمس مجتمعة.
- احتل كتاب الفيزياء للصف السادس الاحيائي المرتبة الثانية في نسب تضمينه لمهارات التفكير التباعدي اذ سجل (١٢٤) تكرار بنسبة (٢٥%).
- احتل كتاب الفيزياء للصف الخامس التطبيقي المرتبة الثالثة في نسب تضمينه لمهارات التفكير التباعدي اذ سجل (١٠٢) تكرار بنسبة (٢١%).
- احتل كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي المرتبة الرابعة في نسب تضمينه لمهارات التفكير التباعدي اذ سجل (٧١) تكرار بنسبة (١٤%).

- ان كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي هو الاقل عناية بمهارات التفكير التباعدي حيث احتل المرتبة الخامسة والاخيرة اذ سجل (٦٢) تكرار بنسبة (١٣%).

الاستنتاجات

لقد توصلت الباحثة الى الاستنتاجات التالية:

- ان كتاب الفيزياء للصف السادس التطبيقي هو الاكثر عناية بمهارات التفكير التباعدي اذ سجل (١٣٥) تكرار بنسبة (٢٧%) وكان ترتيبه الاول من بين الكتب الخمس مجتمعة، ثم يليه كتاب السادس الاحيائي بنسبة (٢٥%) ثم يليه كتاب الخامي التطبيقي بنسبة (٢١%) ثم كتاب الخامس الاحيائي بنسبة (١٤%) بينما كان كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي هو الاقل عناية بمهارات التفكير التباعدي اذ احتل المرتبة الاخيرة وكانت نسبة تضمين هذة المهارات فيه (١٣%).
- ان مهارة الافاضة احتلت المرتبة الاولى من بقية مهارات التفكير التباعدي في كتب الفيزياء مجتمعة، تليها مهارة المرونة بالمرتبة الثانية ثم مهارة الطلاقة بالمرتبة الرابعة ثم الاصالة بالمرتبة الخامسة واخيرا مهارة الحساسية تجاه المشكلات في المرتبة الخامسة والاخيرة.
- ان نسب تضمين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية جاءت بشكل عشوائي غير خاضع الى معيار ثابت ، اذ ان هذه المهارات تتطلب التدرج المنطقي التصاعدي وفقا لدرجة التعقيد مع الأخذ بنظر الاعتبار نوع ومستوى المهارة و المرحلة الدراسية التي يمر بها الطالب
- ان نسب تضمين مهارات التفكير التباعدي في محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الاعدادية لم تكن بالمستوى المطلوب اذ جاءت معظمها بنسب تضمين اقل من نسب توقعات الخبراء.

المصادر العربية:

- القرآن الكريم
- ابراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٧): **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ابو الحاج، سها احمد (٢٠١٦): **مفاتيح التفكير العشرين**، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
- أبو جادو، صالح محمد ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): **تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٤): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- أبو جمعة، نهى عبد الكريم (٢٠١٥): **مدخل الى برنامج سكامبر للتفكير الابداعي** ، ط١ ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان ، الاردن.
- ابو دية، عدنان احمد (٢٠١١): **اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، د.ط، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- احمد ، ابو السعود محمد وآخرون (٢٠١١): **تفكير القبعات الست في العلوم** ، ط١، مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
- الأزبكي، حكمت غازي محمد (٢٠١١) : " دراسة تحليلية لكتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفقاً لابعاد التنور العلمي واكتساب الطلبة لها" ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
- أنور حسين، عبدالرحمن، وعدنان حقي شهاب (٢٠٠٧).**الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية**، مطابع شركة الوفاق ، بغداد، العراق.
- بحري، منى يونس (٢٠١٢): **المنهج التربوي (اسسه وتحليله)**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- التميمي، أسماء فوزي (٢٠١٦): **مهارات التفكير العليا (الابـداعي والناقـد)**، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
- التميمي، صنعاء يعقوب خضير(١٩٩٦) : " بناء اختبار مقنن للتفكير التباعدي عند طلبة المرحلة الإعدادية (بناء وتطبيق)"، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد
- التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٩): **المنهج وتحليل الكتـاب**، ط١، دار الحـوراء، بغداد، العراق.
- ـــــــــ، عواد جاسم (٢٠١١): **المنهج وتحليل الكتاب**، ط٢، دار الحوراء، بغداد، العراق.
- الجابري، جاسم حسان حميدي(٢٠١٢):" مهارات التفكير التباعدي المتضـمنة في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة ومدى اكتسـاب الطلبـة لهـا"، **رسـالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- الجادري، عدنان حسين ويعقوب عبدالله أبوحلو(٢٠٠٩).**الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربويـة والانسـانية**، ط١، دار إثراء للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
- جراون، فتحي (١٩٩٩) : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط١، دار الكتـاب الجامعي للنشر، عمان، الاردن.
- جراون، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): **الابداع: مفهومه، معاييره، نظرياتـه، قياسه، تدريبه**، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (٢٠٠٩): **تعليم التفكير** ، ط٤ ، دار المقاصد للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٥): **تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي فـي القرن الحادي والعشرين** ، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الحيدري ، محمد رحيم حافظ (٢٠١٢) : "دراسة تحليلية لكتب الكيميـاء فـي ضور معايير الثقافة العلمية وامتلاك مدرسي المادة لهـا وعلاقتهـا بـالوعي

العلمي الأخلاقي لطلبتهم في المرحلة الاعدادية" ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية/ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.

- خليل، كمال محمد (٢٠٠٦): **سيكولوجية التفكير: برامج تدريبية واستراتيجيات** ، ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن .
- خليل، كمال محمد (٢٠٠٧): **مهارات التفكير التباعدي ، دراسة تجريبية ... جيلفورد – بلوم** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- الخوالدة، ناصر، ويحيى اسماعيل عيد (٢٠٠٦): **تحليل المحتوى في مناهج التربية الاسلامية وكتبها**، ط١، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- الرابغي، خالد بن محمد بن محمود (٢٠١٣): **التفكير الابداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين**، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
- رزوقي، رعد مهدي ، واستبرق مجيد علي لطيف (٢٠١٩): **التفكير وأنماطه ١**،ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- االزغول، عماد عبد الرحيم(٢٠٠٩): **مباديء علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي ودار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- زيتون، عايش(٢٠٠٧): **أساليب تدريس العلوم**، ط١، دار الشروق، عمان، الاردن.
- سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٤): **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، ط١، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- السرور، ناديا هايل (٢٠٠٥): **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، ط١، دار وائل ، عمان ، الاردن.
- سعادة، جودت (٢٠٠٣): **تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية**، ط١، دار الشروق، عمان، الاردن.

- سعادة، جودت احمد (٢٠٠٦): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية**، ط٦ ، دار الشروق، عمان، الاردن.
- سعادة، جودت احمد، وعبد الله محمد ابراهيم (٢٠١٤): **المنهج المدرسي المعاصر**، ط٧، دار الفكر ،عمان، الاردن.
- السليتي، فراس محمد مصطفى (٢٠٠٦): **التفكير الناقد والابداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الادبية**، ط١، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الشافعي، إبراهيم حسن (١٩٨٩): تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية، أهدافه ومناهجه واساليبه، **مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد(١)** .
- الشبلي، ابراهيم مهدي (٢٠٠٠): **المناهج (بناؤها ، تنفيذها ، تقويمها،تطويرها) باستخدام النماذج**، ط٢، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد ، الاردن.
- الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٥): "التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات" ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد (٦)، العدد (٢)، جامعة البحرين، كلية التربية، السعودية.
- الشيخ، سليمان الخضري (٢٠١٢): **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- صياح، انطوان (٢٠١٦): **التفكير اللغة والتعلم**، ط١، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤): **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية – مفهومه – اسسه – استخداماته**، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
- طعيمة، رشدي احمد (٢٠٠٨): **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية – مفهومة – اسسه – استخداماته**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥): **برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير**، ط١ ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، عمان، الاردن.

- عامر، طارق عبد الرؤوف، وايهاب عيسى المصري (٢٠١٦): **التفكير البصري: مفهومه، مهاراته، استراتيجياته** ، ط١ ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، عمان، الاردن.
- عبد الرحمن، انور حسين وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧): **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية**، ط١، مطابع شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
- عبد العزيز،عمرو سيد صالح (٢٠١٦): **استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- العجيلي، محمد صالح ربيع(٢٠٠٩): **طرائق التفكير العلمي**،ط١، دار الكتاب للطباعة والنشر، بغداد ، العراق.
- العدوان، زيد سلمان، ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١): **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
- عزيز،حاتم جاسم ، ومريم خالد مهدي (٢٠١٥) : **المنهج والتفكير**، ط١ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.
- عطية، محسن علي (٢٠١٣): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عفانة، عزو (٢٠٠٣): " مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية "، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ٤٥.
- العفون، نادية حسين وفاطمة عبد الامير الفتلاوي (٢٠١١) : **مناهج وطرائق تدريس العلوم**، ط١ ، مكتبة التربية الاساسية ، الفهرس والتصنيف اثناء النشر (المكتبة الوطنية)، بغداد.
- العيساوي، رهيف ناصر وآخرون (٢٠١٢): **المنهج والكتاب المدرسي**، مكتب نور الحسن، بغداد.

- فياض، أعتماد ناجي (٢٠١٦): "تحليل كتب الفيزياءعلى وفق مهارات التفكير المحوري والتفكير البصري للمرحلة الثانوية واكساب الطلبة لهـا"، **اطروحـة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية/ أبن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.
- قطامي، يوسف وأميمة عمور (٢٠٠٥) **تصـميم التـدريس**، ط١، دار الفكـر للطباعة، عمان، الأردن.
- قطاوي، محمد ابراهيم (٢٠٠٧): **طرق تدريس العلـوم**، دار الفكـر للنشـر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٠): **المـنهج المدرسـي المعاصـر**، ط١، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، مصر.
- اللقاني، احمد حسين (٢٠١٣): **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ط٤، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- محمود، محمد غانم (٢٠٠٩) : **مقدمة في تدريس التفكير** ، دار الثقافة والنشر ، عمان ، الاردن
- ممدوح، سليمان ، ونوال العثماني (٢٠٠٢) : **المناهج النظريـة والتطبيـق** ، مجلة ابحاث التربية الاساسية ، مجلة ١٣ ، العدد ٢ ، الكويت.
- الموسوي، محمد علي حبيب (٢٠١١): **المناهج الدراسية المفهـوم، الابعـاد، المعالجات**، ط١، دار ومكتبة البصائر، بيروت.
- نوفل، محمد بكر وآخرون (٢٠٠٧): **مدخل الى مناهج البحث في التربيـة و علم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن ومحسن علي عطيه (٢٠١١): **تحليل مضمون المناهج الدراسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الاردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن، ومحسن علي عطية (٢٠١٤): **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط٢، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- وزارة التربية ، (١٩٨٤) : **نظام المدارس الثانوية** ، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد، العراق.

- ياسين ، عطوف (١٩٨١) : **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطــرف والاعتدال**. بيروت : دار الأندلس.

المصادر الاجنبية:

- Bloom, B.S. (1971): **Hand Book on Formative and summative Evaluation of student learning,** Mac Grow Hall, New York.
- Galyan, Nelly (2003): "Teaching thinking skills to learning international" , **Journal of special**, 33(1).
- Mathews, D.& (2006): The effect of the thinking skills program on the cognitive middle. School students, **cleaning house**, Vol, (65),5.
- Meeker, M.(1969). **The Structure of Intellect, Its Interpretation and uses**. ,Charles E. Merrill Co. USA.

مستويات ثقافة المؤسسة وأنواعها
دراسة انثروبولوجية

منتظر محمود غني

مديرية مرور ديالى

Sqsus57w5wus@gmail.com

أ.م . د. أحمد عبد الرضا الحسني

كلية الاداب – جامعة بغداد

ahmeddalhasany@gmail.com

مستويات ثقافة المؤسسة وأنواعها دراسة انثروبولوجية

منتظر محمود غني

أ.م . د. أحمد عبد الرضا الحسني

الكلمات المفتاحية : مستويات ثقافة المؤسسة – أنواعها

الملخص :

جاء البحث تحت عنوان (مستويات ثقافة المؤسسة وأنواعها) ، يهدف البحث الى بيان مستويات ثقافة المؤسسة من حيث جانبها المادي ، المعنوي الذي يتمثل بالقيم ، بالإضافة الى الاعتقادات التي تشكلها ثقافة المؤسسة .

تكمن أهميته في تقديم قراءة جديدة في مجال الثقافي من وجهة نظر دراسة أنثروبولوجية ، وتناولنا في البحث اهم مستويات الثقافية ، وتصنيفات الأخرى ، وتناولنا فيه الأنماط التي تضمها ثقافة المؤسسة بناءً على نوعها . ثم جاءت الخاتمة تبين اهم ما توصل اليه البحث من نتائج .

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Baghdad University - College of Arts

Research Title (Organization culture levels and types)

Anthropological study

Research paper extracted from the cover letter

by

Montder Mahmoud Ghan

M.A Candidate, Department of Sociology – Anthropology

Sqsus57w5wus@gmail.com

Supervised by:

Dr. Ahmed Abdulridha

ahmeddalhasany@gmail.com

Abstract

The research came under the title (Levels and Types of Institutional Culture). The research aims to clarify the levels of the institution's culture in terms of its material and moral aspect, which is represented by values, in addition to the beliefs formed by the institution's culture.

Its importance lies in presenting a new reading in the field of culture from the point of view of an anthropological study. Then came the conclusion showing the most important findings of the research results.

المقدمة

بسم الله والصلاة على رسول الله (صلى الله عليه وأله)

أما بعد ...

فقد اخترت موضوع (مستويات ثقافة المؤسسة وأنواعها) ؛لأبين ما تقدّمه المؤسسة لأفرادها من قيم تعمل على تنميطهم ليصبحوا قادرين على إدارة أعمالهم بحرص ومهنية من طريق سيرهم على مستوياتها .

وتناولنا في البحث اهم مستويات الثقافية ، وتصنيفات الأخرى ، وتناولنا فيه الأنماط التي تضمها ثقافة المؤسسة بناءً على نوعها،فضلاً عن بيان مداخلها الرئيسة ثم جاءت الخاتمة تبين اهم ما توصل اليه البحث من نتائج .

أولاً : مستويات ثقافة المؤسسة

وردت تصنيفات متعددة لمستويات ثقافة المؤسسة ، فقد ذكرت ثلاث مستويات لها، هي [١] :

المستوى الأول : الجانب المادي أو ما ينتجه الأفراد ، وهو أكثر مستويات الثقافة وضوحاً وظهوراً ، ويمكن ملاحظته ورؤيته بسهولة ، وذلك من خلال البيئة الاجتماعية والمادية للمؤسسة ، وكذلك اللغة المستعملة بين أعضاء المؤسسة والتي تستخدمها المؤسسة في كتاباتها ، وأيضاً السلوك الظاهري لأعضاء المؤسسة ، والابتكارات ، .... الخ ، وعلى الرغم من أنّ هذا المستوى هو من أكثر مستويات الثقافة التنظيمية وضوحاً مشاهدته بواسطة الأفراد خارج المؤسسة ، إلاّ أنّه يعطي تفسيراً كافياً لفهم ثقافة المؤسسة ، حيث ان أعضاء المؤسسة لا يكونون بالضرورة على وعي تام بالنسبة لهم شيء مألوف اعتيادي وجزء من حياتهم اليومية .

المستوى الثاني : وهو القيم ، حيث تمثل القيم قلب الثقافة وجوهرها ، ويعتبر هذا المستوى على درجة أكبر من حيث وعي إدراك أفراد المنظمة له ، حيث تحدد القيم ما هو مقبول وما هو مرفوض ، وما هو مفضل وما هو غير مفضل بالنسبة لأفراد المؤسسة ، كما تساعد القيم على حل المشكلات التي تواجه المؤسسة .

المستوى الثالث : ويتمثل الافتراضات الأساسية ، وهو مجموعة الاعتقادات الثابتة والتي تؤخذ كمسلمات ولا تقبل التشكيك فيها ، ويعتبر هذا المستوى بمثابة الأساس للثقافة ، وتتمثل هذه الافتراضات تشمل العلاقة مع البيئة ، طبيعة الانشطة البشرية ، طبيعة العلاقات الانسانية .

ووردت تصنيفات أخرى لمستويات ثقافة المؤسسة ذُكرت عام ٢٠٠٣ عند العالم (بروكس) مرتكزاً في تصنيفه على منطق التحليل الكلي فجاءت على النحو الآتي :

أ- ثقافة فرعية :

وهي خصائص مشتركة للجماعة ، واحتمال افتراضي وحجم الذي يقارن بالوحدات الفرعية لمنظمات كبيرة ، مثلاً مجاميع العلاج (الممرضات في المستشفى).

ب- الثقافة المهنية :

وهي مجموعة خصائص مشتركة لأعضاء مهنة أو تجارة ، مثلاً (ثقافة الاطباء والمهندسين) ، تكون هذه المجاميع متماثلة في تهليمها ، وأسلوب عملها ، ومنهج تفكيرها ، والاعراف ، والالتزام ، فهم يتقاسمون الولاء بين المؤسسة والمهنة .

ج- ثقافة المؤسسة :

تركز على مستويات ثقافة المؤسسة ، تمتلك أغلب المؤسسات ثقافة فريدة ، تشكل عدد من الثقافات الفرعية ، أو ثقافة مهنية ، تعتمد في تأثيرها النسبي على مستوياتها في المؤسسة ، وتأثيرها على الوحدات المكونة لها .

د- ثقافة الصناعة :

ترتبط بأعراف قطاع الصناعة الموجودة عند التأسيس ، تميزها عن سواها من القطاعات ، هذه الأعراف غير متماثلة ، وهي جزء من خصائص ثقافة مؤثرة على المؤسسات المكونة للقطاع تفسر المؤشرات البيئية ومحددات مكان الاستراتيجية .

هـ - ثقافة وطنية :

أمكانية أن تكون أكثر بالأخبار للثقافة ، وهنالك اختلاف في ثقافة البريطاني ، والفرنسي ، والألماني ، إضافة إلى الاختلافات العرقية بين الجماعات ، وتكون حصة الثقافة والحدود السياسة .

و- ثقافة الأمة :

وهي خصائص أفراد من دول يتقاسمون وينتمون إلى أمة (حدود قومية) وهنالك مستويات واسعة تشير إلى الثقافة الأوربية والثقافة الصينية والثقافة العربية مثلاً.

ثانياً : أنواع ثقافة المؤسسة :

اختلف النظر إلى الأنماط التي تضمها ثقافة المؤسسة ، ومن ذلك التقسيم الذي ورد بناءً على نوع المؤسسة ، وهو كالآتي [٤] :

أ- ثقافة المؤسسات الخدمية :

تتسم ثقافة المؤسسات الخدمية بدرجة عالية من التباين ، ويعزى سبب ذلك إلى طبيعة الأهداف كونها ذات طابع خدمي ، كالجمعيات ، وقد تختلف رسالتها عن المستشفيات ، كما ان الثقافة الخدمية تشجع روح المعرفة وتميل إلى تقديم الخدمة بغض النظر عن نوعها دون التفكير الجدي بالنواحي المالية .

ب- ثقافة المؤسسات الاقتصادية :

ترمي هذه الثقافة إلى توسيع مدارك الأفراد بشأن العمل ومعطياته وتزويدهم بالمعارف والمهام الخاصة ، فضلاً عن تنشيط قدرتهم على العطاء مقروناً بتبصيرهم بأهمية التنظيمات الاقتصادية . وتتولى أهمية واضحة في اطروحات النظام السياسي بما يرسي أسس الفوز ويجعلها مرتكزاً يعول عليه في بناء الاستراتيجية وصياغة الرسالة .

ج- ثقافة المؤسسات الدينية :

تمارس هذه الثقافات الكثير من الشعائر والمعتقدات ، وتميل إلى تقديس رموزها بغية تلبية الحاجات الروحية لأعضائها ، فضلاً عن التمسك بالقواعد والتشريعات

الدينية، علماً أن درجة التمسك (قوتها) تجعل العاملين يتمتعون بمواقع محصنة يصعب اختراقها نظراً لما تجسده من قيم سامية كبيرة لديهم ، مثل غرس القيم التي تعطي الأولوية للانسان وتغرس قيم وسلوكيات التماسك والتعاون والعمل كفريق ، وهذه القيم كشرط بقائها [٥] .

د- ثقافة المؤسسات الاجتماعية :

تتسم هذه الثقافة بتنمية الروح الاجتماعية والارشادية لمن يملكها ، وقدرتها على ممارسة بعض الأنشطة والفعاليات وتباين أعضائها بما يمتلكونه من قيم ومعايير وآليات عمل ، كما تُنمي هذه الثقافة روح التماسك بين الأعضاء ، مثال ذلك المؤسسات العسكرية ، إذ تمتاز بكثافة (سماكة) الثقافة ، أي مدى تأثيرها في العاملين ، وهي تحاول غرس القيم والاتجاهات الناجحة وخصائص تحتاج إليها .

هـ - ثقافة المؤسسات العسكرية :

ومن خصائص هذه الثقافة الاسراف في تطبيق الأوامر واعتماد مبدأ وحدة السلطة وتنمية روح الضبط لدى الأعضاء والتركيز على تحقيق الهدف باستخدام لغة الأوامر والتعليمات ، ودرجة قليلة من المرونة في النقاش .

ومن الأنواع التي ذُكرت بالنظر إلى تماسكها فجاءت على النحو الآتي :

١- الثقافة القوية :

وتعرف بأنها الحد الذي يجعل الأعضاء يتبعون ما تمليه عليهم الادارة ، ويمكن ان ثقافة المؤسسة قوية في حال كونها تنتشر وتحظى بالثقة والقبول من جميع أو معظم أعضاء المؤسسة ، ويشتركون في مجموعة متجانسة من القيم والمعتقدات والتقاليد والمعايير التي تحكم سلوكياتهم واتجاهاتهم داخل المؤسسة ، مما يجعل الثقافة قوية كون القيم الأساسية قوية ويشترك فيها العاملون [٦] .

تتميز الثقافة القوية بمجموعة من الخصائص ، وعلى النحو الآتي :

أ- عنصر الاجماع والمشاركة : لنفس الثقافة التنظيمية السائدة من قبل الافراد ، والذي يعتمد – الاجماع – على تعريف الأفراد بالقيم السائدة في المؤسسة وما يحصلون عليه من مكافآت وحوافز جراء التزامهم (٧) .

ب- الثقة : تشير الثقة إلى الدقة والتهذيب ووحدة الذهن التي تعتبر عاملاً مهماً من عوامل تحقيق انتاجية مرتفعة .

ج- عنصر الشدة : والذي يرمز إلى قوة تمسك أعضاء المؤسسة بالقيم والمعتقدات السائدة .

د- الالفة والمودة : يمكن للالفة والمودة أن تأتي من خلال إقامة علاقات متينة وصميمية مع الأفراد داخل المؤسسة من خلال الاهتمام بهم ودعمهم وتحفيزهم (٨) .

٢- الثقافة الضعيفة :

وهي الثقافة التي لا يمكن اعتناقها بقوة من أعضاء المؤسسة ولا تحظى بالثقة والقبول الواسع من معظمهم ، وتفتقر المؤسسة في هذه الحالة إلى التمسك المشترك بين أعضائها بالقيم والمعتقدات ، وهنا سيجد أعضاء المؤسسة صعوبة في التوافق والتوحد مع المؤسسة أو مع أهدافها وقيمها (٩) .

يحتاج العاملون في الثقافة الضعيفة إلى مجموعة من التوجيهات ، وتهتم الادارة بالقواني واللوائح والوثائق الرسمية المكتوبة ، كما تتجسد في نظم الادارة الاوتوقراطية ونمط الادارة العائلي والسياسي ، وفيها تنخفض الانتاجية ويقل الرضا الوظيفي لدى العاملين ، كما قد يتم فيها الشعور بالغربة عن الثقافة والمجتمع والمحيط ، وهي ظاهرة الاغتراب الاجتماعي ، حيث تبدو القيم والمعايير الاجتماعية السائدة عديمة المعنى للفرد ، ويشعر الفرد بالعزلة والاحباط (١٠) .

٣- الثقافة البيروقراطية :

في مثل هذه الثقافة تكون ضمن تحدد المسؤوليات والسلطات ، فالعمل يكون منظماً، والوحدات يتم بينها تنسيق ، وتسلسل السلطة بشكل هرمي وتقوم على القوة والرقابة ، ويتناسب هذا النوع من المنظمات التي توجد في بيئة مستقرة وتستطيع تحقيق الأهداف .

٤- ثقافة الإبداع :

وتتميز بتوفير بيئة عمل دينامية تساعد على الإبداع ، ويتصف أفرادها بالطموح وحب المخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات .

٥- ثقافة المساندة :

تتميز بيئة العمل بالعلاقات الاجتماعية الطيبة ، فيسود جو الاسرة المتعاونة ، وتوفر المؤسسة المساواة والعدالة والتعاون ، ويكون التركيز على الجانب الانساني .

٦- ثقافة المهمة : وتكون هذه الثقافة تهتم بتحقيق الأهداف وإنجاز العمل ، وتحاول استخدام الموارد بطرق مثالية من أجل تحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف .

٧- ثقافة العمليات :

وتهتم في طريقة إنجاز العمل وليس النتائج التي تتحقق ، فينتشر الحذر والحيطة بين الأفراد الذين يعملون على حماية أنفسهم . والفرد الناجح هو الذي يكون أكثر دقة وتنظيماً ، والذي يهتم بالتفاصيل في عمله .

٨- ثقافة الدور :

تركز على أنواع التخصص الوظيفي ، وبالتالي الأدوار الوظيفية ، أكثر من الفرد، وتهتم بالقواعد والأنظمة ، وتوفر الأمن الوظيفي ، والاستمرارية ، وثبات الاداء الوظيفي.

الخاتمة

توصل البحث الى أهمية مستويات ثقافة المؤسسة وأنواعها الى مايلي :

١ – لا يمكن فهم ثقافة المؤسسة الا من خلال البيئة المادية والاجتماعية التي نشمل (اللغة ، السلوك الضاهري ، والابتكارات ، والطقوس ، والرمزيات ....الخ .

٢ – للقيم أهمية بارزة في تحديد وعي افراد المؤسسة حول ما هو مقبول وما هو مرفوض التي تساعد في حل المشكلات التي تواجه المؤسسة .

٣ – وجود أنماط متنوعة لثقافة المؤسسة يرجع ذلك لاختلاف البيئة العمل الثقافية والاجتماعية .

الهوامش

(١) جيرالد ، روبرت بارون ، إدارة السلوك في المنظمات ، ترجمة : محمد الرفاعي ، اسماعيل علي بسيوني ، دار المريخ للنشر ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٤ ، ص ٦٤٨ .

(٢) أ. د. نعمة عباس الخفاجي ، ثقافة المؤسسة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠١٩ ، ص ٣٤ .

(٣) أ. د. نعمة عباس الخفاجي ، مصدر سابق ، ص ٣٦ .

(٤) سلطان أحمد النوافل ، الثقافة التنظيمية وأثرها في خصائص وفاعلية نظام المعلومات غير رسمية دراسة تحليلية ، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال ، كلية الادارة والاقتصاد ، العراق ، ١٩٩٧ ، ص١٣–٢٠ .

(٥) سعاد فائق البرنوطي ، إدارة الموارد البشرية ، ط ١ ، دار الأوائل ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٠–٢٣ .

(٦) الياس سالم ، تأثير الثقافة التنظيمية على اداء الموارد البشرية ، دراسة حالة شكة الجزائرة ، رسالة ماجستير في العلوم التجارية ، جامعة محمد بوضياف ، ٢٠٠٦ ، ص ٢١ .

(٧) أسعد أحمد محمد عكاشة ، أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الاداء الوظيفي ، دراسة تطبيقية ، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال ، الجامعة الاسلامية بغزة ، فلسطين ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٠ .

(٨) محمد الفاتح محمود بشر المغربي ، أصول الادارة والتنظيم ، ط ١ ، دار حنان للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠١٦ ، ص ١٨٨ .

(٩) زهرة خلوف ، الثقافة التنظيمية وأثرها في الرضا الوظيفي ، مجلة الاقتصاد الجديد ، العدد ٩ ، ٢٠١٣ ، ص ٢٦٦ .

(١٠) محمد الفاتح المغربي ، مصدر سابق ، ص ١٨٩ .

(١١) أحمد موسى مهدي ، الثقافة التنظيمية وأثرها في الرضا الوظيفي وكفاءة اداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال ، كلية الدراسات العليا ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، ٢٠١٤ ، ص ٣٤ .

(١٢) فرحات حاج بلقاسم ، ومحبوب لزهر ، ، ثقافة المنظمة ودورها في بناء الهوية التنظيمية للأساتذة ، رسالة ماجستير ، دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي ، ٢٠١٨ ، ص ٣٧ .

المصادر

١_ جيرالد ، روبرت بارون ، إدارة السلوك في المنظمات ، ترجمة : محمد الرفاعي ، اسماعيل علي بسيوني ، دار المريخ للنشر ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٤ ، ص ٦٤٨ .

٢- سعاد فائق البرنوطي ، إدارة الموارد البشرية ، ط ١ ، دار الأوائل ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٣ .

٣- محمد الفاتح محمود بشر المغربي ، أصول الادارة والتنظيم ، ط ١ ، دار حنان للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠١٦ .

٤- نعمة عباس الخفاجي ، ثقافة المؤسسة ، دار الياوزي العلمية للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠١٩ .

الرسائل والاطاريح :

١- أحمد موسى مهدي ، الثقافة التنظيمية وأثرها في الرضا الوظيفي وكفاءة اداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال ، كلية الدراسات العليا ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، ٢٠١٤.

٢- أسعد أحمد محمد عكاشة ، أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الاداء الوظيفي ، دراسة تطبيقية ، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال ، الجامعة الاسلامية بغزة ، فلسطين ، ٢٠٠٨.

٣- الياس سالم ، تأثير الثقافة التنظيمية على اداء الموارد البشرية ، دراسة حالة شكة الجزائرة ، رسالة ماجستير في العلوم التجارية ، جامعة محمد بوضياف ، ٢٠٠٦ .

٤- سلطان أحمد النوافل ، الثقافة التنظيمية وأثرها في خصائص وفاعلية نظام المعلومات غير رسمية دراسة تحليلية ، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال ، كلية الادارة والاقتصاد ، العراق .

٥- فرحات حاج بلقاسم ، ومحبوب لزهر ، ثقافة المنظمة ودورها في بناء الهوية التنظيمية للأساتذة ، رسالة ماجستير ، دراسة ميدانية بقسم العلوم الاجتماعية ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي ، ٢٠١٨.

البحوث والدوريات :

١- زهرة خلوف ، الثقافة التنظيمية وأثرها في الرضا الوظيفي ، مجلة الاقتصاد الجديد، العدد ٩ ، ٢٠١٣.

اثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة القراءة عند تلامذة الصف الثاني الابتدائي

حامد باقر هادي

hamed.hadi2102m@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

أ . م . د . عباس لفتة حسن

جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

اثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة القراءة عند تلامذة الصف الثاني الابتدائي

حامد باقر هادي

أ . م . د .عباس لفتة حسن

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة (أثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة القراءة لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي) وللتحقق من هدف البحث صاغ الباحث الفرضية الصفرية الاتية:

(لا توجد هنالك فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة القراءة للصف الثاني الابتدائي باستراتيجية شجرة المشكلات متوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل .)

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين البحث (التجريبية و الضابطة) ذات الاختبار البعدي, وفي ضوء التصميم التجريبي اختار الباحث عشوائيا عينة من تلامذة الصف الثاني الابتدائي من مدرسة الإنصاف الابتدائية المختلطة التابعة الى المديرية العامة لتربية واسط للعام الدراسي (٢٠٢٢_٢٠٢٣) الفصل الدراسي الاول لغرض تطبيق البحث الحالي، وقد بلغت عينة البحث (٦٨) تلميذاً وتلميذة مقسمه على صفين دراسين بواقع (٣٤) تلميذاً للمجموعة التجريبية و(٣٤) تلميذاً للمجموعة الضابطة.

ولضمان السلامة الداخلية والخارجية قام الباحث بأجراء تكافؤ لمجموعتي البحث في المتغيرات الاتية (العمر الزمني محسوباً بالأشهر، الذكاء، درجات العام السابق ، التحصيل الدراسي للوالدين) وحدد الباحث المادة للفصول (الاول، الثاني، الثالث) من الكتاب المدرسي للصف الثاني الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣)

لأجراء التجربة، وكذلك قام الباحث بصياغة الاهداف السلوكية والتي بلغ عـددها(٥٧) هدفاً سلوكياً وعلى وفق مستويات بلوم الثلاثة الأولى (المعرفة، الفهم ، التطبيـق) و قام الباحث بأعداد الخطط التدريسية اليومية المناسبة لتحقيق الاهداف السلوكية لهـذه الفصول .

اولا: مشكلة البحث

ان التعليم الابتدائي من المراحل الاساسية في العملية التعليمية لكونها المرحلـة التي يقع على عاتقها اعداد افراد المستقبل الا اننا نجد اليوم ان التعليم الابتدائي يعـاني من سيطرة الجوانب النظرية والتقليدية القائمة على فلسفة الحفظ والتلقين ولعل سـبب ذلك يعود الى قلة فعالية الطرائق والاسـتراتيجيات التدريسـية والوسـائل والتقنيـات التعليمية المتبعة .

إذ ان ضعف الاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة ادى الـى ظهور نتائج انعكست بشكل سلبي على مستوى استيعاب التلامذة ولو سلطنا الضـوء على واقع تدريس القراءة في مدارسنا نجدها لا تنسجم مع اهداف التربية العلمية التـي تسعى الى زيادة التحصيل لدى التلامذة وهو ماشارت اليه الكثيـر مـن الدراسـات والابحاث التربوية والمؤتمرات ان هناك صعوبات تعترض التلامذة في دراسة مـادة القراءة وزيادة تحصيلهم وهذا ما أكدت عليه عدد من المؤتمرات العلمية والتربوية التي عقدت داخل العراق ومنها المؤتمر الدولي السابع الذي عقد في جامعة بغـداد / كليـة التربية ابن رشد للعلوم الانسانية للفترة من ١٤-١٥/٤/ ٢٠١٩) بعنـوان (الارتقـاء بجودة التعليم طريق لبناء العراق) الذي دعا الى تطوير المنظومة التعليميـة بأركانهـا الأساسية : المدرس، والمنهج، والطالب. والتعرف على المستجدات الحديثة والإفادة مما هو جديد في العلوم الأخرى.

و ان تدني مستوى التحصيل جاء بسبب اتباع طرائق تدريس تقليدية لم تعد تفـي بحاجات المتعلم الضرورية فقد حولت عقله إلى مايشبه إناء يملآ بالمعلومات والحقائق عن طريق التلقين والحفظ الآلي مما اصبح دوره مجرد متلق سلبي لتلـك المعلومـات

التي يكون مصيرها النسيان لأنها تستند إلى نوع واحد يقتصر على ما يقوم به المدرس وأصبح دور المتعلم فيه مستمع ومستقبل للمعرفة من دون التفاعل مع المحتوى ولايعطي الوقت الكافي للتعلم (السندي، ٢٠٢٢: ٧٦)

و سعياً من الباحث في تحديد مشكلة البحث اعد استبانة استطلاعية وزعت على (٢٠) معلماً ومعلمة في مادة القراءة في مديريات تربية واسط تضمنت الاستبانة سؤالاً عن مستوى تحصيل التلامذة في مادة القراءة للصف الثاني الابتدائي ملحق (٣) واتضح عن طريق اجاباتهم انخفاض في المستوى التحصيل وذلك بسبب الاعتماد على الطرائق التقليدية في تدريس مادة القراءة للصف الثاني الابتدائي .

ومما سبق يمكن ان نلخص مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الاتي (ما اثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة القراءة عند تلامذة الصف الثاني الابتدائي)

ثانيا: اهميه البحث

١-اهمية المرحلة الابتدائية بشكل عام والصف الثاني بشكل خاص لأنها تعد الاساس في تنمية مستوى النشاط العلمي والخبرات لدى التلامذة

٢-اهمية استعمال الاستراتيجيات تدريس حديثة من بينهما (استراتيجية شجرة المشكلات) اذ تزرع عنصر الاثارة والتشويق وتزيد الدافع عند التلامذة من اجل التفاعل مع مجريات الدرس وتساعد التلامذة ان يخرجوا من الطرائق التقليدية المتمثلة بالحفظ والتلقين وتجعل منهم نشطين طول فترة الدرس .

٣-مادة القراءة من المواد الدراسية الرئيسية في المرحلة الابتدائية كونها تهيئ التلامذة من جوانب عدة

٤-اهمية التربية والتعليم لما لهما من دور في بناء وتطور المجتمعات ورقي أفراده

٥-الدور الكبير للمنهج في العملية التعليمية وتطور المجتمعات وتنشـــئة الاجيـــال تنشئة سليمة

ثالثا: هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:-

(اثر استراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل مادة القراءة عند تلامذة الصف الثـــاني الابتدائي)

رابعا: حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على :

١. عينة من تلامذة الصف الثاني الابتدائي للمدارس الحكومية التابعة الى المديريـــة العامة لتربية واسط.

٢. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣).

٣. موضوعات الفصل الدراسي الاول من كتاب مادة القراءة المقرر تدريسه للصف الثاني الابتدائي .

خامسا: تحديد المصطلحات

١- الاثر عرفه كل من:

-(السقاف٢٠٠٧) بأنه :

" ما يراه من معالم او بصمات أو آثار في الشيء المؤثر فيـــه، فهنـــاك مُـــؤثر ومؤثر فيه بمعنى متغير مستقل ومتغير تابع ". (السقاف، ٢٠٠٧ : ١٩)

-(ابراهيم،٢٠٠٩) بانه:

"قدرة موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية، لكن اذا تغيرت هذه النتيجـــة ولم تتحقق تأثر بشكل مباشر على حدوث تداعيات سلبية لموضوع الدراسة".

٢- الاستراتيجية عرفها كل من:

-(schunk،2000):

"خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، او انتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والاهداف التي يرغب بتحقيقها". (schunk، 2000: 113).

-الحيلة (٢٠٠٨) :

"مجموعة من الاجراءات والانشطة والاساليب التي يختارها المدرس ويخطط لاتباعها الواحدة تلو الاخرى بشكل متسلسل مستخدماً الامكانيات المتاحة لمساعدة المتعلمين على اتقان الاهداف التربوية". (الحيلة،٢٠٠٨: ١٥٠)

-(عبد الباري، ٢٠١٠) :

" خريطة يتم من خلالها تخطيط المسبب والأثر والتي تستعمل في التفريق للتمييز وترتيب أسباب حدوث واقعة أو مشكلة أو نتيجة ".(عبد الباري، ٢٠١٠ : ٣١٨)

وعرفه الباحث اجرائياً :

مجموعة من الخطوات المنظمة المتسلسلة التي استعملها الباحث داخل غرفة الصف بغية الحصول على افضل النتائج عند تلامذة الصف الثاني الابتدائي.

استراتيجية شجرة المُشكلات عرفها كل من: ٣

أ. أمبو سعيدي وهدى ، (٢٠١٦ بأنّها : أساس تمكين الطلبة من مهارات الدقة التحليلية للمشكلة الواحدة، والتمييز بين جانبين مهمين : هما أسباب المُشكلة وأعراضها" (أمبوسعيدي وهدى ، ٢٠١٦ : ١٤٨.(

ب. (الشويلي وآخرون ، (٢٠١٦) بأنّها : "استراتيجية تحليلية يمارسها الطالب وهي تتضمن وضع حلول للمشكلة، ثم تفريع الحلول إلى حلول فرعية أضيق فأدنى ضيقاً ، وهكذا تبدأ الفكرة بالمشكلة حتى تصل في النهاية إلى عدد كبير من البدائل يمكن أن تشكل افتراضيات الحل" (الشويلي وآخرون ، ٢٠١٦ : ١٥٧.(

ج. هي تصور معين أو عنوان في منتصف الصفحة (للمساعدة على التركيز والتذكر) ثم ننظمه بطريقة منظمة مستعملين كلمات دلالية، وصور أيضا بدلا من تدوين مانرغب في تذكره في **الجملة** الاعتيادية، وعندما نواصل رسم هذه الشجرة، سيخلق عقلنا صوره متكاملة لكل المادة التي نستكشفها (الرويثي، ٢٠٠٩،٦٥)

عرفها الباحث اجرائياً بأنّها : استراتيجية سوف يستعملها الباحث في تدريس مادة القراءة لتلامذة الصف الثاني الابتدائي (المجموعة التجريبية) ، لمساعدتهم على رفع تحصيلهم الدراسي واكسابهم المعلومات والمهارات للوصول إلى ترابط موضوعات الدرس لحل المشكلات لديهم.

- **التحصيل عرفه كل من ٤**

أ. (قزامل ، (٢٠١٣) بأنّه : " مدى استيعاب التلامذة لما تعلموه من خبرات معينة من خلال ما درسوه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (قزامل ، ٢٠١٣ : ٣٧)

الفصل الثاني

مفهوم استراتيجية شجرة المشكلات

تقوم فكرة استراتيجية شجرة المُشكلات على أساس تمكين المتعلمين من مهارات الدقة التحليلية للمشكلة الواحدة، والتمييز بين جانبين مهمين هما: أسباب المشكلة، وأعراض المُشكلة وإنّ الهدف من استراتيجية شجرة المشكلات مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات الدقة التحليلية للمشكلات التي يتعرض لها في دروسه، وإنّ وقت تنفيذ الاستراتيجية فيه شيء من الحرية إذ يُمكن استعمالها كتمهيد في بداية الحصة أو كنشاط في أثنائها أو في نهايتها ترتبط شجرة المشكلات ارتباطا وثيقا بشجرة الأهداف، وهي أداة رئيسية أخرى في مرجع مخطط المشروع، وتستخدمها بشكل جيد وكالات التنمية, يمكن تحويل شجرة المشكلات إلى شجرة أهداف من خلال

إعادة صياغة كل مشكلة في نتائج إيجابية مرغوبة, كما لو كانت المشكلة قد تمت معالجتها بالفعل, وبهذه الطريقة ، يتم تحويل الأسباب الجذرية والنتائج إلى حلول جذرية ، وسرعان ما يتم إنشاء نقاط دخول رئيسية للموضوع أو المؤثرة, يمكن صياغة هذه الأهداف كأهداف للتغيير, ويمكن بعد ذلك إدخال تحليل ميداني للقوة يوفر خطوة تالية مفيدة. (المسعودي، ٢٠٢٠: ٢١٤)

خطوات استراتيجية شجرة المشكلات

١ . يشرح المعلم للتلامذة الاستراتيجية ، وخطوات تنفيذها كما يأتي

٢ . بعد أنْ يَشرح المعلم للتلامذة الدرس الذي يتعلق بمشكلة أو قضية معينة يُوزع عليهم ورقة النشاط التي تتضمن الاستراتيجية ويُكتب التلامذة اسباب المشكلة وأخيراً نتائجها .

٣. بعد الانتهاء من تنفيذ التلامذة للاستراتيجية يناقش المعلم التلامذة في أسباب المشكلة وأعراضها. (أمبوسعيدي وهدى ، ٢٠١٦: ١٥١ – ١٥٢)

مزايا استراتيجية شجرة المشكلات

تُعد استراتيجية شجرة المشكلات أمرًا أساسيًا في العديد من أشكال تخطيط المواضيع وهو متطور جداً ، إذ يُساعد استراتيجية شجرة المشكلات (يُسمى أيضًا تحليل الموقف أو تحليل المشكلة فقط على إيجاد حلول عن طريق تحديد تشريح السبب والتأثير حول مشكلة بطريقة مشابهة لخريطة العقل ، ولكن مع بنية أكثر ، وهذا يجلب العديد من المزايا وهي:

١. يمكن تقسيم المشكلة إلى أجزاء قابلة للتحليل ويمكن تحديدها، وهذا يتيح تحديد أوضح للعوامل ويساعد على تركيز الأهداف.

٢. هناك فهم أكثر للمشكلة وأسبابها المتشابكة وحتى المتناقضة، هذه غالبًا ما تكون الخطوة الأولى في إيجاد حلول للجانبين.

٣ . يمكن إنّ تحدد استراتيجية شجرة المشكلات العناصر الفاعلة والعمليات السياسية في كل مرحلة.

٤ . سهلة الفهم والتفسير، إذ يمكن للتلامذة فهم نماذج شجرة المشكلات بعد شرح مختصر

٥ . لها قيمة حتى بوجود القليل من البيانات، فمن الممكن تشكيل لمحة مهمة بناءً على توصيف الخبراء للوضع والوضعيات البديلة والتكاليف) وتفضيلاتهم للمخرجات.

٦. تسمح استراتيجية شجرة المشكلات بإضافة سيناريوهات جديدة ممكنة.

٧. تسهم استراتيجية شجرة المشكلات في تحديد أسوء وأفضل قيمة متوقعة للسيناريوهات المختلفة.

٨ . من الممكن دمج استراتيجية شجرة المشكلات مع استراتيجية شجرة القرار او استراتيجية حل المشكلات. (أمبو سعيدي وهدى ، ٢٠١٦: ٤٣)

ثانياً: التعلم النشط:

يعد مصطلح التعلم النشط من المصطلحات الحديثة في مجال التربية وهذا المصطلح اشيع ذكره كثيراً في الانشطة التربوية بتوصيفات عديدة تؤكد جميعها على دور المتعلم، وخبراته التعليمية، والربط بين تعليمه الجديد وتعليمه السابق، التعليم النشط هو التعليم الذي يعني باستعمال الانشطة التعليمية المتنوعة في المدرسة بحيث تعطى للمتعلم حرية بدرجة عالية وخبرات تعلم مفتوحة للنهاية وغير محددة سابقاً مثل الخبرات التقليدية (صابر , ٢٠٢٢, ٣).

ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الاخيرة من القرن العشرين، اذ زاد الاهتمام به بشكل ملحوظ مع بداية القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الايجابي الكبير في عملية التعلم داخل الصف الدراسي وخارجه، من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات، فأن نشاط المتعلم ركيزة مهمة من ركائز نظرية بياجيه وأن التعلم في مدرسة بياجيه عملية نشطة والمعيار الذي نحكم به على التعلم النشط ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهرة، بل هي التي تتميز بإتاحة الفرصة للمتعلم ليبني معرفته بنشاط حيث تكون مهمة التعلم مقصورة على تحديد طريقة تفكير المتعلم وما لديه من معارف سابقة (الجبوري , ٢٠٢٠, ٤).

دراسات عربية تناولت إستراتيجية شجرة المشكلات

دراسة مصطفى ٢٠٠٢:

أجريت هذه الدراسة في العراق في محافظة بغداد وهدفت إلى التعرف على اثر استخدام إستراتيجية شجرة المشكلات في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية . تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط توزعت كالآتي :

١- المجموعة التجريبية درست باستعمال إستراتيجية شجرة المشكلات .

٢- المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية .

واستخدم في هذه الدراسة اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٤٠) فقرة ، واستخدم الاختبار التائي (t-test) لاختبار فرضيات الدراسة، واستخدم الباحث أيضا الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث.

وكانت النتيجة كالآتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولمصلحة المجموعة التجريبية (مصطفى ٢٠٠٢: ر- ج) .
- الفصل الثالث
- منهج البحث وإجراءاته

اولا: منهج البحث

يعرف منهج البحث بأنه " الخطوات المنظمة التي ينتجها الباحث للتحقق من صحة الفروض التي وضعها لدراسة ظاهرة ما بشكل موضوعي ودقيق (عبدالصادق، ٢٠١١، ٤٢)

وقد اعتمد الباحث منهج البحث شبه التجريبي لتحقيق هدف بحثه لأنه منهج ملائم لأجراءات البحث والتوصل إلى النتائج

ثانيا: التصميم التجريبي

يعد اختيار التصميم التجريبي أولى الخطوات التي تقع على عاتق الباحث عند اجرائه تجربة علمية، والضمان الاساسي للوصول الى نتائج سليمة ودقيقة يعتمد على صحة ذلك التصميم وسلامته وكذلك طبيعة المشكلة وظروف العينة هي التي تحدد نوع التصميم التجريبي. (صفاء، وصبري، ٢٠٢٢, ١).

والتصميم التجريبي" هو تلك الخطة الشاملة في كيفية الحصول على إجابات عن اسئلة البحث . او تغير عمدي مضبوط الشروط المحددة يحدث مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها ".

(ملحم ،٢٠٢٢:٢٨٨)

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ذات الاختبار البعدي لأنه يلائم اجراءات وظروف بحثه، كما موضح بالجدول الاتي:

جدول(٢)يوضح التصميم التجريبي للتجربة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	استراتيجية شجرة المشكلات	التحصيل	اختبار التحصيل
الضابطة	تقليدية		

ومما تقدم فان المجموعة التجريبية هي المجموعة التي يتعرض تلامذتها الى تأثير العامل الذي يراد معرفة اثره وهو المتغير المستقل (استراتيجية شجرة المشكلات) عند تدريس مادة القراءة ، اما المجموعة الضابطة هي مجموعة التلامذة التي تدرس مادة القراءة بالطريقة التقليدية(المحاضرة) اي لا تتعرض للمتغير المستقل وتكافئ مع المجموعة التجريبية ماعدا العامل المراد معرفة اثره، ثم يجري اختبار نهائي للمجموعتين ويحسب الفرق بين نتائج كل مجموعة .

ثالثا: مجتمع البحث وعينته

أ- مجتمع البحث:

لتحقيق هدف البحث يتطلب منا التعرف على مجتمع البحث، نحن لا نستطيع ان نستخدم اي وسيلة من وسائل اختيار العينة مهما بلغت دقتها، ما لم يوصف المجتمع الذي تؤخذ منه العينة وصفاً دقيقاً لان لكل مجتمع صفات وخصائص خاصة به.

(ستراك، ٢٠٠٨: ١٤١)

فالمجتمع "هو جميع الافراد والعناصر او الاشياء التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها". (العجرش، ٢٠١٥: ٩٢)

ومجتمع البحث للدراسة الحالي يتكون من تلامذة الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة الى المديرية العامة لتربية واسط للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

ب- عينة البحث:

هي" جزء من المجتمع الاصلي الذي تجري علية الدراسة، يتم اختيارها لغرض البحث من اجل الوصول لبعض النتائج عن ذلك المجتمع وتمثله تمثيلاً صحيحاً".

(الموسوي، ٢٠١٤: ١٦١)

ان اختيار العينة من الخطوات المهمة للبحث بحسب الموضوع او الظاهرة المدروسة، ولما كان مجتمع البحث كبير الحجم لجأ الباحث لاختبار عينة من ذلك المجتمع لتمثله تمثيلاً صادقاً

وقد زار الباحث عدد من المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية واسط حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية بن رشد ملحق (١،أ)، ووقع اختيار الباحث على عينة المدارس بصورة قصدية على مدرسة الإنصاف الابتدائية المختلطة ولعدة اسباب اهمها:

١. كون المدرسة مختلطة اي من جنس الذكور والاناث .
٢. وجود شعبتين للصف الثاني الابتدائي وهذا يناسب البحث الحالي .
٣. معظم تلامذة المدرسة من بيئة واحدة مما يجعلهم متساوون في البيئة الاجتماعية.
٤. تعاون ادارة المدرسة مع الباحث وتوفير كل المستلزمات التي يحتاجها في التجربة.

بعد ان حدد الباحث مدرسة الإنصاف الابتدائية المختلطة التي سيطبق فيها تجربة البحث، والتي تحتوي على شعبتين للصف الثاني الابتدائي، قام الباحث باختيار عينة البحث عشوائياً بعد كتابة رمز كل شعبة بورقة ووضعها في كيس معتم، وبعد خلطها اختار الباحث شعبة (أ) بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق استراتيجية شجرة المشكلات والتي بلغ عدد تلامذتها (٣٤) تلميذاً، واختار شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية التي يبلغ عددها (٣٤) تلميذاً، والجدول الاتي يبين ذلك:

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

إن تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث قبل اجراء التجربة امر في غاية الاهمية، على الرغم من ان تلامذة العينة من منطقة سكنية واحدة، ومن كلا الجنسين،

وتم اختيار مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية لكن من المحتمل عدم تكافؤهما امراً وارد، لذا حرص الباحث على تكافؤ المجموعتين في بعض المتغيرات التي يحتمل تأثيرها على نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي:

١. اداة القياس

استعمل الباحث اداة قياس واحدة لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وهي الاختبار التحصيلي وطبق الباحث الاختبار في وقت واحد للمجموعتين، مما ساعد على عدم تأثر اداة القياس باي عامل دخيل .

٢. الاندثار التجريبي

ويقصد به هو الاثر الناجم من ترك او انقطاع عدد من التلامذة (عينة البحث) اثناء مدة التجربة مما يؤثر في نتائج التجربة. (عبد الرحمن ، ١٩٩٨: ٣)

ولم تتعرض في التجربة لمثل هذا العامل ما عدا بعض حالات الغياب الفردية وبنسب قليلة وكانت متقاربة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

٣. الحوادث المصاحبة

ويقصد بها تعرض التجربة الى بعض الظروف الطبيعية مثل (الزلازل، والفيضانات، الاعاصير، والحوادث الاخرى كالحروب وغيرها) التي تؤثر على سير التجربة، ولم تتعرض التجربة لأي عامل من هذه العوامل التي تعرقل التجربة وتؤثر عل نتائجها.

٤. العمليات المتعلقة بالنضج

ويقصد بالعمليات المتعلقة بالنضج وهي التغيرات والنمو الجسمي والعقلي والاجتماعي لتلامذة (عينة البحث) الخاضعة للتجربة. (عطوي، ٢٠٠٩: ١٩٩)

ولم يكن لهذا العامل ذا تأثير وذلك لقصر مدة التجربة التي استغرقت الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، إذ ان التلامذة يتعرضون الى نفس القدر من النمو.

ثامناً: اجراءات تطبيق التجربة

١. اتفق الباحث مع ادارة المدرسة ومعلم المادة بسرية التجربة وعدم اخبار التلامذة تجنباً لتأثير التلامذة بطبيعة التجربة.

٢. تم الاتفاق مع ادارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس لمادة القراءة للصف الثاني الابتدائي بواقع ثلاث حصص اسبوعيا(الاثنين- الثلاثاء – الخميس) لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية اي في الايام نفسها للمجموعتين.

٣. درس الباحث المجموعة التجريبية على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وبأتباع الخطط التدريسية المعدة لذلك في حين درس الباحث المجموعة الضابطة وفقا للطريقة التقليدية وفي المدة الزمنية نفسها وعلى وفق الخطط التدريسية المعدة لها.

٤. حرص الباحث على تدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية بنفسة تجنباً للأثر الذي قد يحصل عند اختلاف المعلم.

٥. طبق الباحث اختبار الذكاء (رافن) في يوم الأحد -٣٠-/١٠/٢٠٢٣ لغرض تكافؤ مجموعتي البحث .

٦. طبق الباحث تجربة البحث في مدرسة الإنصاف الابتدائية المختلطة في الفصل الدراسي الاول وقد بدأت التجربة في يوم الخميس ٢٠/١٠/٢٠٢٢ وانتهت التجربة في يوم الإثنين ٣٠/ ١/٢٠٢٣

ملحق (١، ب) وكانت المدة متساوية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٧. وقام الباحث بتطبيق الاختبار (البعدي) للتحصيل في يوم الأربعاء ١١/١/٢٠٢٣ وهو اخر يوم في التجربة.

الفَـصـــــــل الـــرابِـــــــع
عَرض النَتَائِج وتَفسيرها

اولاً: عرض النتيجة

بعد ان طبق الباحث اختبار التحصيل وتصحيح اجابات التلامـــذة لمجمـــوعتي البحث التجريبية والضابطة، وللتحقق من فرضية البحث التي تنص على لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلامـــذة المجموعـــة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية شجرة المشكلات وبين متوسط درجـــات تلامذة المجموعة الضابطة والتي درست وفق الطريقة التقليدية في التحصيل لمـــادة القراءة للصف الثاني الابتدائي وقد استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والمجموعـــة الضابطة وتوصل الباحث الى النتيجة الاتية:

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لاختبار التحصيل لمجموعتي البحث

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحـــراف المعياري	درجـــة الحرية	القيمـــــة التائيـــــة المحسوبة	القيمـــة التائية الجدولية	الدلالـــة الإحصائية ٠.٠٥
التجريبية	٣٤	٩.٠٥٨	٠.٩١٩	٦٦	٧.٦٠٧	٢	دالة
الضابطة	٣٤	٦.٧٩٤	١.٤٧٢				

تبين من الجدول (١٧) ان متوسط الحسابي لدرجات تلامذة المجموعة التجريبية قـــد بلغ (٩.٠٥٨) وبانحراف معياري مقداره(٠.٩١٩) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتلامـــذة المجموعة الضابطة (٦.٧٩٤) وبانحراف معياري مقـــداره (١.٤٧٢) وبعـــد معالجـــة

البيانات احصائيا تبين ان هناك فرقاً ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند درجة حرية (٦٦) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية شجرة المشكلات وكانت القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٧.٦٠٧) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) ولذلك تم رفض الفرضية الصفرية .

ثانيا: تفسير النتيجة

تبين من النتيجة التي توصل اليها البحث الحالي الى تفوق تلامذة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية شجرة المشكلات على تلامذة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية, ويعزو الباحث اسباب هذا التفوق الى:

١. اسهمت استراتيجية شجرة المشكلات في دور ايجابي لتحقيق استيعاب وفهم التلامذة للمادة العلمية والمشاركة الفعالة لجميع التلامذة بدلاً من الطرائق التقليدية التي تعتمد على كم المعلومات في عقول التلامذة .
٢. استراتيجية شجرة المشكلات ساعدت على ارتفاع مستوى تحصيلهم المعرفي والوجداني والسلوكي لدى التلامذة وزيادة انتباههم واندماجهم في الدرس مما جعل سير العملية التدريسية تتمتع بالفاعلية والنشاط.
٣. ركزت الخطوات الإجرائية لمراحل استراتيجية شجرة المشكلات على اتقان التلامذة للمادة العلمية من خلال قيام المعلم على تدريب التلامذة لإيصالهم لمرحلة الاتقان وبأشراف مباشر منه الذي يعد دوره مرشداً وموجهاً ومساعداً للتلامذة في عملية التعلم.
٤. تقدم استراتيجية شجرة المشكلات التغذية الراجعة المستمرة للتلامذة وتشخص نقاط الضعف والعمل على معالجتها وهذا بدوره يساعد على فهم االتلامذة للمادة الدراسية.

٥. ان تدريس التلامذة وفق خطوات استراتيجية شجرة المشكلات بشكل مترابط ومتسلسل انتج عنها نمو في قدرة التلامذة على استيعاب المادة الدراسية بشكل افضل.

ثالثاً: الاستنتاجات

في ضوء النتائج والاجراءات التي توصل اليها الباحث في الدراسة الحالية يمكننا ان نقدم الاستنتاجات الاتية:

١. ان التدريس باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات اثبت فاعلية كبيرة في تحقيق نتائج ايجابية في التحصيل لدى تلامذة الصف الثاني الابتدائي (المجموعة التجريبية) بالمقارنة بتلامذة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
٢. التدريس وفق خطوات استراتيجية شجرة المشكلات يتفق مع اهداف التربية الحديثة التي ركزت على ان تجعل التلميذ محور العملية التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
٣. اعطى التدريس باستخدام استراتيجية شجرة المشكلات اهمية ودور كبير وحيوي للوسائل التعليمية في اثراء عملية التعلم من خلال ما تقدمه من ايضاحات للتلامذة ساعدت في تحقيق التحصيل بسهولة .
٤. ان تدريس تلامذة الصف الثاني الابتدائي وفق خطوات استراتيجية شجرة المشكلات ساعد في زيادة ثقة التلامذة بأنفسهم واصبح لديهم الحرية في طرح التساؤلات والمشاركة الفعالة والحيوية في الدرس.

رابعاً: التوصيات

نظراً للنتائج التي توصل البحث الحالي يمكن للباحث ان يوصي بما يأتي:

١. التوجيه من وزارة التربية لمديرياتها بضرورة استعمال استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس مادة القراءة في مراحل التعليم الابتدائي كونها اثبتت فاعليتها في تدريس مادة القراءة .

٢. اهتمام وزارة التربية في مديريات التربية على استعمال ملاكاتها التدريسية استراتيجيات حديثة في التدريس ومنها استراتيجية شجرة المشكلات .
٣. توصية مديرية تربية واسط قسم الاعداد والتدريب على اقامة دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات مادة القراءة على الية استعمال استراتيجية شجرة المشكلات في تدريس مادة القراءة في الصفوف الابتدائي.

خامساً: المقترحات

استكمالاً للدراسة الحالية يمكننا تقديم المقترحات الاتية:

١. اجراء بحوث اخرى لمعرفة اثر استراتيجية شجرة المشكلات في متغيرات أخرى مثل (تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي , التفكير الإبداعي , التفكير العلمي).
٢. اجراء بحوث مماثلة للدراسة الحالية في التحصيل في مراحل دراسية اخرى كالمتوسطة والاعدادية .

المصادر العربية:

١. الجابري, كاظم كريم وصبري, داود عبد السلام(٢٠١٥), مناهج البحث العلمي, دار الكتب والوثائق ,بغداد, العراق.

٢. الكيلاني, عبدالله زيد (٢٠٠٥), مدخل البحث في العلوم التربوية والاجتماعية, دار المسيرة, عمان, الاردن.

٣ ستراك, رياض بدري(٢٠٠٨), تخطيط التعليم واقتصادياته , اثراء للنشر والتوزيع, عمان الاردن.

٤. . العجرش, حيدر حاتم فالح(٢٠١٥), اسس البحث في التربية وعلم النفس, دار المنهجية للنشر والتوزيع, عمان الاردن.

٥. العزاوي, رحيم يونس كرو(٢٠٠٨), مقدمه في منهج البحث العلمي ,دار دجلة للنشر والتوزيع, عمان ,الاردن.

٦. قطامي ، يوسف محمود (٢٠٠٠) تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .

٧. الضامن, منذر(٢٠٠٧), اساسيات البحث العلمي, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان , الاردن.

٨. دويدري, رجاء وحيد(٢٠٠٢) البحث العلمي اساسياته النظرية وممارساته العلمية, دار الفكر المعاصر, دمشق, سوريا.

٩. الزوبعي, عبد الجليل والغنام, محمد احمد(١٩٨١),مناهج البحث في التربية, مطبعة الجامعة, بغداد, العراق.

١٠. عبد الرحمن, انور حسين وزنكه, عدنان حقي(٢٠٠٧), الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية ,دار الثقافة, عمان, الاردن.

١١. عطوي, جودت عزت(٢٠٠٩), اساليب البحث العلمي مفاهيمه –ادواته– طرقه الاحصائية, دار الثقافة, عمان , الاردن.

١٢. العدوان، سيد سليمان، ومحمد فؤاد الحوامدة، (٢٠١٢)، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان, الاردن.

١٣. قطامي ، يوسف محمود وأخرون (٢٠٠٣), أساسيات تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان, الاردن.

١٤.صابر،امال حسيب ٢٠٢٢، فعالية استراتيجية الدعائم التعليمية في التحصيل والحس العددي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مادة الرياضيات، مجلة الاستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٦١) العدد (٣) لسنة ٢٠٢٢

١٥.الجبوري، زهراء حازم حسن، السعدي، أحمد عبيد حسن، ٢٠٢٠، أثر التدريس وفقاً لأنشطة STEM في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، مجلة الاستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٥٩) العدد (٤) كانون الأول لسنة ٢٠٢٠.

١٦.علي كاظم، صفاء، داود عبدالسلام، صبري، ٢٠٢٢،أثر استراتيجية التعليم الانهماكي في الاستيعاب المفاهمي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد)(٦١) العدد (٣) الملحق (١) لسنة ٢٠٢٢

١٧.ليهمان، ارفن، ومهرنز، وليم. (٢٠٠٣). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة "هيثم كامل الزبيدي، وماهر ابو هلالة"، ط١، دولة الامارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٨.محاسنة، ابراهيم محمد (٢٠١٣): القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة، ط١، الاردن ـــــ عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

١٩.الموسوي, نعمان محمد صالح (٢٠١٤). الخصائص السايكومترية لمقياس مهارات التواصل الالكتروني للمراهقين في ضوء نظريتي القياس التقليدية والحديثة, مجلة الطفولة العربية

٢٠.سليمان،امين علي، وابو علام، رجاء محمود (٢٠١٢):القياس والتقويم في العلوم الانسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته، ط١، القاهرة– مصر، دار الكتاب الحديث.

٢١.عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

المصادر الأجنبية:

1- Schunk, o. (2000): learning theories : An Educational perspective Metric ,set A

2-Arnout, B. A. , Jasim, K. J. , & Mahmood, M. A. (2019). The Difference of Two Application Methods (Manual and Electronic) and Their Effect on the Personality Metrics Psychometric Properties: A Structural Equation Model. Research in Psychology and Behavioral Sciences, 7(1), 5-15 .

3-Abbas. F. A &. Muhammad. A, & Khalid,J.Jasim. (2022). The Use of Psychometric Scale Theory in Formulating Gilliam Scale GARS-3 for Diagnosing Autism Spectrum Disorder.

ALUSTATH JOURNAL FOR HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, 61(4), 364–385 .

4-Jazeeh, A. S., Mahmood, M. A., Jasim, K. J., & Shamkali, N. B. (2021). Arabic Language Department Students' Cognitive Structure Under Corona Virus (COVID-19) Pandemic. Psychology and Education Journal, 58(3), 1529-1539 .

5-Arnout, Boshra A. ; Jasim, Khalid J. & Al-Dabbagh, Zeyad S. (2020). The Problems of Applying Psychological, Educational and Political Measurement Instruments in light of the Prevalence of the Coronavirus. Dialogo 6 (2):23-32

(لوم الذات وعلاقته بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة)

ا.م.د محمد عباس محمد

جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية

Self- Blame And Its Relationship With Anxiety Unemployment Among University Students

By

Asst.prof.Dr. Mohammed Abbas Mohammed

Education and Psychological Research Center – University of Baghdad – Iraq

لوم الذات وعلاقته بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة

ا.م.د محمد عباس محمد

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على لوم الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة, وكذلك التعرف على دلالة الفروق على وفق النوع (ذكور- إناث), فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين, ومن أجل التحقق من ذلك فقد قام الباحث ببناء مقياس لوم الذات بالاعتماد على نظرية (جانوف بولمان ،١٩٧٩) أذ تألف المقياس من (٢٥) فقرة بصيغته النهائية , وتبنى مقياس قلق البطالة المعد من قبل (الجمال والبخيت ٢٠٠٨) بعد تكييفه على البيئة العراقية، إذ بلغ عدد فقراته بصيغتها النهائية (٣٠) فقرة، وقد تم التأكد من خصائصهما السايكومترية وتم تطبيق الأداتين على عينة بلغت (١٤٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من اربع كليات في جامعة بغداد هي: (كلية التربية ابن رشد, وكلية الاداب, وكلية الهندسة, وكلية العلوم), للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢ وأظهرت نتائج البحث الآتي:

١. إن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم لوم ذات.
٢. يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في لوم الذات ولصالح الذكور.
٣. أن أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم قلق بطالة.
٤. لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في قلق البطالة.
٥. لا يوجد فرق في العلاقة ذات دلالة احصائية بين لوم الذات وقلق البطالة على وفق متغير النوع (ذكور-اناث).
٦. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين لوم الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: لوم الذات، قلق البطالة، طلبة الجامعة.

Abstract:

The current research aims to identify self-blame and unemployment anxiety among university students, as well as to identify the significance of differences according to gender (male - female), as well as the correlation between the two variables, and in order to verify this, the researcher built a self-blame scale based on the theory of (Janov Polman, 1979) as the scale consisted of (25) items in its final form, and it adopted the unemployment anxiety scale prepared by (Al-Jamal and Al-Bakhit 2008) after adapting it to the Iraqi environment. Psychometrics and the two tools were applied to a sample of (140) male and female students who were chosen in a stratified random manner from four colleges at the University of Baghdad: (College of Education Ibn Rushd, College of Arts, College of Engineering, and College of Science), for the academic year 2021-2022. The results of the research showed the following :

1.The research sample of university students has the same blame.

2.There is a statistically significant difference between (males and females) in self-blame in favor of males.

3.The members of the research sample of university students have unemployment anxiety.

4.There is no statistically significant difference between (males and females) in unemployment anxiety.

5.There is no difference in the relationship with statistical significance between self-blame and unemployment anxiety according to the gender variable (male-female).

6.The results of the statistical analysis showed the existence of a direct and significant correlation between self-blame and unemployment anxiety among university students.

Keywords: self-blame, unemployment anxiety, university students.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يشكل اللوم جزء من حياتنا النفسية وأن لوم الذات هو العزو الذي يعكس إحساس الفرد بأنه هو المسؤول عن حدوث النتائج السلبية فيكون إما لوم سماتي أو سلوكي، وأن اللوم السلوكي يركز على أداء السلوكيات التي تسبب النتائج السلبية على الرغم من أنه يركز على السلوكيات الماضية للناس، إلا أنه يقترح حلول للمستقبل إن الانشغال في اللوم السلوكي للذات ربما يضمن التفكير بطرائق لتغيير الفرد لسلوكياته وذلك لتجنب المحصلات السلبية في المستقبل (Graham & Javonen,1998) .

وان الشباب بصفة عامة والشباب الجامعي بصفة خاصة هم الفئة الرئيسة التي يعول عليها في كل زمان ومكان في بناء المجتمعات، كونهم أساس التقدم في المجتمع والعنصر الرئيس للإنتاج والدافع الأول لعجلة التنمية. ورغم كل ذلك نجد أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون قيام الشباب الجامعي بدور فعال في تنمية المجتمع، فالمشكلة ما زالت قائمة بين الخريج الجامعي وسوق العمل الذي ما برح يرفضه مراراً وتكراراً، وبخاصة عندما تُشترط الخبرة والكفاءة لقبوله في هذا السوق. وحين يكون لدى الطالب الجامعي شعوراً بنقص في فرصته للحصول على وظيفة ملائمة مستقبلاً لأي سبب من الأسباب، فإن ذلك يوقعه فريسة للشكوك حول مستقبله، ويكون عرضة لقلق البطالة، ولا شك أن حالة البطالة التي يعاني منها الشباب، قد تؤدي إلى التوتر الذي يعد بداية فقدان الفرد لتوازنه النفسي والفسيولوجي، لذا تعد البطالة البؤرة التي تؤدي إلى الاضطرابات النفسية والسيكوسوماتية، وتحدث حالة البطالة خللاً في عملية التكيف النفسي– الاجتماعي للفرد مع مجتمعه، الأمر الذي يؤصل الشعور الدائم بالفشل ولوم الذات والإخفاق، مما يدفع إلى العزلة وعدم الانتماء(عثمان،٢٠٠٦: ٨٧)

وقد لاحظ الباحث بنفسه علامات سوء التوافق والشكوى والقلق من داخل الوسط الجامعي، وأنها مستمدة من الواقع العراقي بين شريحة مهمة من شرائح المجتمع تمثلت بطلبة الجامعة الذين يشكلون جزءاً من المجتمع العراقي والذين يواجهون متطلبات الحياة المعاصرة المليئة بالضغوط النفسية ، وعلى حد علم الباحث لم تجر دراسة في العراق تربط بين لوم الذات وقلق البطالة، لذا أرتاى الباحث إجراء هذه الدراسة ويمكن ان تحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاجابة عن التساؤل الآتي: هل هناك علاقة ارتباطية بين لوم الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث:

ان الجامعة من المؤسسات التي تعمل على تكوين وانماء مختلف جوانب الشخصية الإنسانية للطلبة والتي تنعكس بشكل كبير على فهمهم وقبولهم لّذاتهم ومن ثم قبولهم للآخرين ولدراسة شخصيه الطالب الجامعي أهمية في علم النفس لأن هناك الكثير من المشكلات التي تؤثر في توازنه النفسي.(السلمان ١٩٩٣ :٤٣)

وللطالب الجامعي دورا بارزا في تطور الحياة بكل المجالات والنهوض بحاضر الامة ومستقبلها, وان المرحلة الجامعية تضم فئة عمرية في نهاية مرحلة المراهقة التي تتصف بالتغيرات السريعة في جوانب الشخصية التي قد تسبب اضطرابات سلوكيه ويجب ان يتوافر لهم الاهتمام التربوي الّذي يساعدهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.(الشمري ،٢٠٠٧: ٢)

وتُعد فكرة الفرد تجاه ذاته هي الأساس الفعلي لتقدير الذات لديه، إذْ تملي عليه بشكل شعوري أو لا شعوري ما يمكن وما لا يمكن أن يفعل أو يشعر به، أي ما يتجسد في قواعدهِ الذهنية من تفسيرات للأحداث وحوارات داخلية (Conte,1985:127).

وان الأفراد الذين يلقون اللوم على الآخرين ويميلون إلى إزاحة المسؤولية عنهم وإلقائها على شخص آخر، الشيء الوحيد الذي يحققونه هو تحويل أنظار الآخرين عنهم

في محاولة للبحث عن أسباب خارجية لتبرير شقائهم أو إحباطهم (Furedi,2013:12).

وهناك نوعين مختلفين من اللوم الذاتي، الأول يمثل استجابة التكيف والسيطرة والآخر غير قابل للتكيف، وأن التمييز بين هذه الاسنادات الذاتية هو طبيعة تركيز اللوم لأنه من المقترح أن يركز اللوم الذاتي المرتبط بالسيطرة على سلوك المرء (James&Mackinnon,1990:71-88).

وان هذا التمييز بين اللوم الذاتي الشخصي والسلوكي يبدو مرتبطاً في علم النفس ألسريري، وان التمييز الذي رسمهُ (سبيلبرغر، ١٩٧٠) فإنه يتوافق بشكل اكثر تحديداً مع التمييز الذي رسمهُ وينر مع زملاؤه (Weiner et al, 1971) في مخططهم للإسناد في الإنجاز، عند عزو الفشل بالنسبة للفرد إلى نفسهِ (العزو الداخلي) (Weiner,1971:15).

وفي مناقشة اللوم الذاتي من قبل ابرامسون وسيلغمان (١٩٧٨) بالقول بأن لوم الذات يكون اكبر في حالات العجز والاكتئاب وينبع من عزو الفشل إلى العوامل التي يمكن السيطرة عليها وان اللوم الذاتي الذي يتعاملون معه الأفراد هو الذي يتفق مع " العجز في احترام الذات" والنقد الذاتي ومن ثم يوازي اللوم الذاتي الشخصي (Lerner,1978:1030).

وقد أظهرت الدراسات أن اللوم النفسي يرتبط بقوة مع مستويات القلق إذ تشير دراسة (Abbott & Rapee, 2004) إلى ميل الأفراد الذين يعانون من القلق للانخراط في لوم انفسهم بعد كل موقف اجتماعي ، أي أن هناك علاقة فريدة بين لوم الذات وأعراض القلق. ويعتقد أن اجترار آخر حدث يؤدي دورا هاما في الحفاظ على القلق والذي يمكن أن يسهم في التصور الذاتي السلبي وتجنب اللقاءات الاجتماعية في المستقبل (Abbott & Rapee, 2004, 136).

وأصبحت البطالة ومنذ ما يزيد عن ربع قرن مشكلة هيكلية على المستوى العالمي، فبالرغم من تحقّق الانتعاش والنمو الاقتصادي، فنسب البطالة تزداد سنة بعد أخـــرى. وفي البلاد النامية تتفاقم البطالة بشكل عام مع استمرار فشل جهـــود التنميـــة وزيـــادة الديون الخارجية وتطبيق برام صارمة للانضباط المالي. وما زاد من خطورة الأمر أن هناك فقراً شديداً في الفكر الاقتصادي الراهن لفهم مشكلة البطالة وسبل الخروج منها، الأمر الذي شجع ظهور بعضاً من الأفكار التي تتبنى فكرة أن البطالة أضحت مشـــكلة تخص ضحايا المجتمعات التي لم تنجح في التكيف مع مفهوم العولمة الجديد، أو تنـــدم في اقتصادياتها (دربك، ٢٠٠٤: ٩١).

وينظر إلى قلق البطالة باعتباره استجابة انفعالية مؤقتة غير سارة، وشعور مكـــدر يتهدد الطالب وشيك التخرج نتيجة لتوقعاته شبه الأكيدة لشبح البطالة، وما يصاحبها من توترات ومخاوف وعدم استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر، واضطراب عام فـــي الحالة الجسمية (الجمال وبخيت، ٢٠٠٨ : ٣٠٣)

وحاولت دراسة(شارل ، ٢٠١٢) Charles تقصي درجة المهـــارات المتـــوافرة لدى خريجي التعليم العالي في ولاية والدن الأمريكية والمهارات التي اكتسبوها ومدى الطلب عليهم، وتوصلت الدراسة إلى أن ٦٤% من الخريجين من التعليم العالي قلقـــون من البطالة، إذ لا يجدون عملاً وبينت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في متغيـــر الجنس بين الذكور والإناث، كذلك في متغيري الولاية ولون البشرة، ووجود فروق في متغير التخصص لصالح خريجي كلية الطب، وأن حـــوالي ٥١% مـــن الأمـــريكيين خريجي مؤسسات التعليم العالي غير راضيين عن التحاقهم بتلـــك المؤسســـات لعـــدم تشغيلهم بعد التخرج. (اشتية وشاهين،٢٠١٥: ٣٢١).

وسعت دراسة (الغباشي وشويخ ، ٢٠٠٨) إلى محاولة الكشف عن علاقة البطالة (حالة اللاعمل)، وشبه البطالة (حالة العمل غير المرضي أو غير المناسب) بالصـــحة النفسية والصحة الجسمية لدى الشباب، إضافة إلى استكشاف أكثر مؤشـــرات الصـــحة النفسية التي تعمل كمنبئات للصحة الجسمية في ظروف البطالة وشبه البطالة والعمـــل،

وطبقت الدراسة على عينة من (١٥٠) فرداً من الذكور والإناث في جامعتي جنوب الوادي وجامعة قنا المصريتان. أظهرت النتائ عدم وجود فروق جوهرية في القلق بين الذكور والإناث، ووجود علاقة وثيقة بين الحالة المهنية والصحة النفسية للأفراد، كذلك ظهرت العلاقة من خلال تفوق العاملين على المتعطلين وشبه المتعطلين في ازدياد خبرتهم في الرضا عن الحياة، وانخفاض درجاتهم في القلق والاكتئاب والعجز المكتسب، ولم تنعكس صورة هذه العلاقة على الكفاءة الذاتية ولا على الصحة الجسمية (الغباشي وشويخ، ٢٠٠٨).

وهدفت دراسة (الجمال وبخيت ،٢٠٠٨) إلى دراسة وفهم ما يعتري طلبة السنوات النهائية من مشاعر قلق البطالة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات النفسية التي قد يكون لها ارتباط بتلك الظاهرة، وشملت عينة البحث (١٦٤) طالباً وطالبة، بلغ متوسط أعمارهم (٢٠) سنة، من طلبة الفرقة الرابعة (عام /أساسي) بكلية التربية- جامعة المنوفية بشبين الكوم، طبق عليهم مقياس قلق البطالة، ومقياس فعالية الذات، ومقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين. أظهرت نتائج الدراسة أن القلق من أكثر الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الطلبة، وأن (٩٦.٧١) % من الطلبة يعانون في الوقت الحاضر من القلق، بينما (٥.٩٣) % عانى في وقت من الأوقات من القلق (الجمال وبخيت، ٢٠٠٨)

أن للبطالة آثارها السيئة على الصحة النفسية، كما لها آثارها على الصحة الجسدية. إن نسبة كبيرة من العاطلين عن العمل يفتقدون إلى تقدير الذات، ويشعرون بالفشل، وأنهم اقل من غيرهم.كما وجد أن نسبة منهم يسيطر عليهم الملل، وأن يقظتهم العقلية والجسمية منخفضة، كما أن البطالة تُعيق عملية النمو النفسي بالنسبة للشباب الذين ما زالوا في مرحلة النمو النفسي، وقد يرتبط تقويم الفرد لقدراته واستعداداته بنظرته لمستقبله، وبالتالي وقوعه فريسة لقلق البطالة كما أن طبيعة عمل الباحثين في متابعة الخريجين ومساعدتهم في التفاعل مع سوق العمل وإيجاد فرص العمل، أعطتهم الفرصة ليلمسا ما يعانيه هؤلاء الخريجون من صعوبات ومعوقات في سبيل الحصول

على فرصة عمل ملائمة، وانعكاس ذلك على حالتهم النفسية وشعورهم بالقلق الدائم على مستقبلهم.

وتكمن اهمية البحث الحالي في العينة التي سوف يتم دراستها وهم طلبة الجامعة فضلا عن المتغيرات (لوم الذات وقلق البطالة) التي لم يسبق دراستها معا على (حسب علم واطلاع الباحث) وعليه جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى ارتباط المتغيرات فيما بينها وهل لدى طلبة الجامعة لوم ذات او قلق بطالة عن طريق الدراسة الحالية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١. لوم الذات لدى طلبة الجامعة .
٢. دلالة الفرق في لوم الذات على وفق متغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة.
٣. قلق البطالة لدى طلبة الجامعة.
٤. دلالة الفرق في قلق البطالة على وفق متغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة.
٥. دلالة الفرق في العلاقة بين لوم الذات وقلق البطالة على وفق متغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة
٦. العلاقة الارتباطية بين لوم الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة.

فرضيات البحث:

لتحقيق أهداف البحث سيقوم الباحث بأختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في لوم الذات تبعاً لمتغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة.
٢- لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في قلق البطالة تبعاً لمتغير النوع (ذكور–اناث) لدى طلبة الجامعة.

٣- لا يوجد فرق في العلاقة دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين لوم الذات وقلق البطالة تبعاً لمتغير النوع (ذكور-اناث) لدى طلبة الجامعة.

٤- لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين لوم الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ولكلا الجنسين (ذكور- اناث) والتخصص (العلمي- الإنساني) للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

تحديد المصطلحات:

اولاً: لوم الذات Self- Blame : عرفه كل من:-

ـــــ **بولمان (Bulman,1979) :** هو العزو الذي يعكس إحساس الفرد بأنهُ هو المسؤول الوحيد عن حدوث النتائج السلبية "(Bulman,1979:75) .

ـــــ **كوفمان(Kaufman,1996):** هو الاتهام المتكرر للذات لوقوع حوادث حقيقية او متخيلة و اذلال الذات بتهمة الخطأ ، اي لا توجد وسيلة للحفاظ على كرامة واحترام الذات فالنص البرمجي الذي يلقي اللوم على نفسه يغير هذه الاسئلة بأستمرار" (Kaufman,1996:103).

التعريف النظري : تبنى الباحث تعريف (Bulman,1979) ، لانه تبنى وجه نظره في البحث الحالي .

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة عند إجابتهم على فقرات مقياس لوم الذات في البحث الحالي.

ثانياً: قلق البطالة Unemployment Anxiety عرفه كل من :

ـــــ **الجمال وبخيت ٢٠٠٨ :** استجابة انفعالية مؤقتة غير سارة، وشعور مكدر يتهدد الطالب وشيك التخرج نتيجة لتوقعاته شبه الأكيدة لشبح البطالة، وما يصاحبها من

توترات ومخاوف وعدم استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر، واضطراب عام في الحالة الجسمية (الجمال وبخيت، ٢٠٠٨ : ٣٠٣)

التعريف النظري: بما أن الباحث قد تبنى مقياس قلق البطالة المعد من قبل الجمال والبخيت ٢٠٠٨ فان التعريف النظري للباحث هو نفس تعريف الجمال والبخيت ٢٠٠٨ المذكور اعلاه.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس قلق البطالة في البحث الحالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: لوم الذات Self-Blame

يعتبر لوم الذات عمل من أعمال الانتقاد وتحميل الآخرين المسؤولية وإصدار بيانات سلبية حول فرد أو مجموعة تكون تصرفاتهم غير مسؤولة اجتماعيًا أو أخلاقيًا، وهو عكس الثناء. عندما يكون شخص ما مسؤولا اخلاقيا عن فعل شيء ما خطأ فإن هذا الفعل يستحق اللوم. وعلى النقيض من ذلك، عندما يكون شخص ما مسؤول أخلاقيًا عن فعل شيء ما صحيح، فيمكننا أن نقول أن تصرفه يستحق الثناء . وهناك معانٍ أخرى للثناء واللوم ليست وثيقة الصلة بالموضوع أخلاقيًا، فقد يثني المرء على ذوق حُسن ثياب شخص ما، ويلوم الطقس على تراجع المحصول إننا نقوم باستمرار بإصدار احكام بوعي ودون وعي عن أشخاص آخرين. وقد يكون أساس حكمنا على الآخرين متأصلاً جزئيًا وسلبيًا وقاسيًا على نحو يشير إلى الشعور بالعظمة إلى حد ما ، وإلقاء اللوم هو أيضًا وسيلة للانتقاص من القدر والنتيجة النهائية هي شعور الشخص الذي يقوم بإلقاء اللوم بالأفضلية ويُنظر إلى آخرين على اعتبار أنهم أقل استحقاقًا بالاهتمام

بما يجعل الشخص الذي يقوم بإلقاء اللوم "مثاليًا"، وإلقاء اللوم يعني احتقار الشخص الآخر من خلال التأكيد على عيوبه.(Brown,2006:132)

إن الأفراد الذين لا يلومون أنفسهم ويلقون اللوم على الأقدار وعلى من حولهم هم الذين يرون دائماً أن الفشل الذي يصيبهم من ناحية وإقامة العلاقات الطيبة مع الآخرين ليس بسببهم، وإنما بسبب اعتقادهم بأنهم معتدى عليهم إذْ يرون أن أي فعل إجرامي أو عدواني مما يفعلونهُ هو رد فعل طبيعي على القسوة التي يرونها في معاملتهم وان هؤلاء الأفراد تتكون لديهم نزعة العدائية والكراهية نحو المجتمع وذلك نتيجة افتقارهم إلى إحساس تأثيم الذات أو تأنيب الضمير وهم بالعادة لا يلومون أنفسهم (احمد، ١٩٩٨، ٦٢).

العوامل التي تؤثر في لوم الذات:-

هناك عوامل عدة منها:

١- **الانطواء Introverted :** إن الشخص المنطوي والشديد الحرص والحساسية يُجرح شعورهُ بسهولة وكثير الشك في نيات الناس ودوافعهم، ويكون شديد القلق على ما قد يأتي به الغد ومتقلب المزاج دون سبب ظاهر كل ذلك يجعله في حالة قلق مستمر ومن ثم يكون لذلك تأثير على لوم ذاته (الخطيب،٢٠١٥: ٥١-٥٢).

٢- **القلق Anxiety :** وهو عبارة عن حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل وكثيراً ما يصاحب القلق اضطرابات جسمية وتغيرات فسيولوجية مثل توتر العضلات واضطراب النوم وهذا من شانه أن يجعل الفرد يلوم ذاته (الخفاجي، ٢٠١٣، ١٦٤).

٣- **صورة الجسم (Body image):** إن المظهر الخارجي للجسم وصورته وكذلك القدرة العقلية تلعب دوراً مهماً في تقييم الفرد لذاته وأشار (أدلر) من خلال نظرية القصور العضوي بان وجود أعضاء قاصرة لدى الفرد يكون تأثيرها دائمي على

صحة الفرد النفسية وذلك لأنه يزيد من الشعور بعدم الأمن وتحقير الذات ولومها (المصري،١٩٩٩، ٥١).

نظرية بولمان Bulman,1979 :

قدم بولمان (١٩٧٩) مصطلح اللوم السلوكي للذات واللوم الشخصي للذات في مصطلح متشابه، إذْ أن اللوم السلوكي للذات يركز في قدرة الفرد على ضبط سلوكه وتصرفاته، بينما اللوم الشخصي للذات هو عزو مرتبط بالاحترام، والذي يكون سيء التكيف يرتبط بصورة عالية بالاكتئاب أكثر من اللوم السلوكي للذات. (Bulman,1979:688)، واقترح بولمان بأن اللوم الشخصي للذات هو عزو ثابت وشامل وداخلي (ولذلك فأنه مرتبط بالاكتئاب)، ولقد اقترح بولمان أن اللوم السلوكي للذات هو عزو داخلي، لكنهُ ليس شامل أو ثابت (ولذلك فأنهُ غير مرتبط بالاكتئاب بشكل أكبر) (Dearing&Tangney,2005:392-404) .

أما (Paterson,1981) فقد وجد أيضا بأن اللوم الشخصي للذات مرتبط بالعزو الداخلي وأن التشابهات النظرية اقترحت أن هناك تطابق واضح بين الشعور بالذنب والتي تم وصفها من قبل (Tangney2002) واللوم الشخصي للذات واللوم السلوكي للذات التي تم وصفها من قبل بولمان.(Hoglund,1995:141-157) ،وكما اقترح بولمان بأن متابعة نفس المحصلة السلبية للسبب فأن استجابة الفرد للوم الشخصي للذات تكون "أنا ضعيف" أو "أنا شخص عديم الفائدة" وغير قادر على القول بأنني سأبقى بعيداً عن المتاعب، كما إن هناك دراسات متُعدّدة اقترحت بأن اللوم السلوكي للذات واللوم الشخصي للذات، هما تركيبان مميزان بشكل نسبي، ويرتبطان بالاكتئاب والمحصلات السلبية الأخرى في طرق معاكسة (Anderson&French,1983:127-136).

ولأن اللوم السلوكي للذات هو عزو الفرد بالتركيز على التصرفات الماضية واجتناب المستقبل، لذلك فأنه يكون مرتبط بالاكتئاب وان اللوم الشخصي للذات هو

عزو غير متكيف ويكون مرتبط بصورة قوية بالاكتئـــاب (Tangney,2002:207-239).

ويُعد اللوم الذاتي هو رد فعل شائع للأحداث المجهدة وله تأثيرات معينة على كيفية تكيف الأفـــراد ويـــتم افتـــراض أنـــواع اللـــوم الـــذاتي للمســـاهمة فـــي الاكتئـــاب (Bulman,1979:10) .

ووجد بولمان في دراسته بأن اللوم السلوكي للذات مـــرتبط بشـــكل ضـــعيف بالاكتئاب، بينما اللوم الشخصي للذات لهُ علاقة أقوى من اللوم السلوكي للذات بالوحدة والقلق وخفض جدارة الذات(Andrews&Vaentine,2002:29-42).

وأشار بولمان بأن انتقال الفرد باللوم السلوكي لذاتهُ، والذي يتضمن التفكير بطرق لتغيير سلوكياته، وذلك لتجنب نفس المحصلات السلبية في المستقبل، وأن استجابة اللوم السلوكي للذات ربما تكون"لا ينبغي لي السير لوحدي في الشارع " أو "يجـــب ألا أدع ذلك الرجل يسكن وحدهُ في الشقة" (Bulman,1979:57) .

بينما اللوم الشخصي للذات هو أن الأفراد يعزون تأملهم بذواتهم إلى انهم يلومون أنفسهم ويعيبون شخصياتهم والتي تكون موصوفة في كثير من الأحيان بانتقاد الـــذات، وان جزء من خبرة اللوم الشخصي للذات هو النظر إلى الماضـــي والتركيـــز علـــى النواحي السلبية للذات(Kazdin&Unis,1983:167-180)

ثانياً: قلق البطالة Unemployment Anxiety :

يعتبر القلق من الموضوعات ذات الاهمية فـــي المجـــالات النفســـية والتربويـــة والاجتماعية وقد ازداد الاهتمام بدراسة القلق في السنوات الاخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض اليها الانسان المعاصر ولعلاقة القلق بالعديد من القضايا الاجتماعية والتربوية والنفسية التي تنعكس سلبا على اداء الانسان وعلى قضايا الانجاز والتحصيل

الدراسي في مجال التربية والتوافق الاجتماعي في البيئة الاجتماعية والاقتصادية .(الداهري، ٢٠٠١ : ١٨)

القلق عند اصحاب نظرية التحليل النفسي :

اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق بوصفها القوة الدافعة للسلوك وانه نوع من الانفعال المؤلم يكبته الفرد في المواقف التي يمر بها وعد الانا المصدر والمنشا الوحيد للقلق . ويرى يونغ Yung, 1938 ان القلق ينتج عن الفشل في السيطرة على التحديات التي تواجه الفرد في الحياة .(العزاوي، ٢٠٠٢ ،ص٢٢)

اما فروم Form, 1941 فيرى ان القلق هو نتيجة الضغوط الحضارية والثقافية التي تعكسها الاسرة خلال التنشئة الاجتماعية بينما يرى هورني Horny, 1953 ان القلق عبارة عن خبرات مهددة لامن الفرد ناتجة عن مواقف او احداث مؤلمة منذ سن مبكرة من حياة الطفل وطبيعة تعامل الوالدين نحوه. (الهيتي، ١٩٨٥ ،ص٩٤-٩٥)

ويؤكد سوليفان Sullivan, 1953 ان القلق هو حالة ضاغطة غير سارة من التوتر تنشا من خبرات عدم التقبل والاستحسان التي يمر بها الفرد في اطار العلاقات الشخصية .(العزاوي، ٢٠٠٢ ،ص٢٣)

اما ادلر Adler, 1966 فيرجع مصدر القلق الى مرحلة الطفولة الاولى فالتنشئة غير الصحيحة تجعل الطفل يشعر بعدم الامان والطمأنينة في اسرته وهذا اثرّ في تكوين القلق في مراحل الحياة اللاحقة .(نجم، ٢٠٠١ ،ص٢٠)

القلق عند الانسانيين :

اما وجهة نظر الاتجاه الانساني فترى ان عوامل القلق ترتبط بالحاضر والمستقبل . وان القلق عند الفرد يرتبط بخبرات الفشل وتكرارها وان نفسيته ترتبط قياسا بنسبة النجاح والفشل في حياته .(البدران، ٢٠٠٠ ،ص٥٣)

ويرى روجرز Rogers, 1959 التماثل والتطابق بين الذات والخبرة الجديدة يؤدي الى ترميز سليم لهذه الخبرة ثم النحو السليم اما حدوث التنافر بينهما فيؤدي الى ترميز غير سليم ومشوه يقود الى سوء التوافق النفسي الذي يجعل الفرد يلجا الى الحيل الدفاعية لمسايرة التهديد وعدم التوازن واذا كان التهديد والفجوة كبيرة بين الذات وتلك الخبرة الجديدة لدى الفرد فان الحيل الدفاعية لاتجدي نفعا فيحدث الاختلال والاضطراب في نظام الشخصية. (صالح، ١٩٨٧ ،ص١٥٢)

مفهوم البطالة: Unemployment

تعد البطالة من أخطر وأكبر المشاكل التي تهدد استقرار الأمم والدول، وتختلف حدتها من دولة لأخرى ومن مجتمع لآخر، فالبطالة تشكل السبب الرئيسي لمعظم الأمراض الاجتماعية و تمثل تهديدا واضحا على الاستقرار الاقتصادي والسياسي للبلد.

إن البطالة تعني (أن الفرد يقع خارج نطاق قوة العمل) ويعني العمل هنا العمل مدفوع الأجر Paid Work كما يعني المهنة . **في حين عرفت منظمة العمل الدولية العاطل عن العمل بأنه: ذلك الفرد الذي يكون فوق سن معينة بلا عمل وهو قادر على العمل وراغب فيه ويبحث عنه عند مستوى أجر سائد لكنه لا يجده** . وقد تعرف البطالة بمفهومها العام بأنها تعني (وجود جزء من العمال والراغبين في العمل دون عمل، أي بقاؤهم خارج قوة العمل الفاعلة عاطلين عن العمل). (الاخضر،٢٠٠٦: ٩٨)

ويمكن أن نحدد الحالات التي لا يمكن أن يعتبر فيها الأفراد عاطلين عن العمل فيما يلي:

- العمال المحبطين وهم الذين في حالة بطالة فعلية ويرغبون في العمل، ولكنهم لم يحصلوا عليه ويئسوا من كثرة ما بحثوا، لذا فقد تخلوا عن عملية البحث عن عمل. ويكون عددهم كبيرا خاصة في فترات الكساد الدوري.

- الأفراد الذين يعملون مدة أقل من وقت العمل الكامل وهم يعملون بعض الوقت دون إرادتهم، في حين أنه بإمكانهم العمل كامل الوقت.
- العمال الذين لهم وظائف ولكنهم أثناء عملية إحصاء البطالة تغيبوا بصفة مؤقتة لسبب من الأسباب كالمرض العطل وغيرها من الأسباب.
- العمال الذين يعملون أعمالا إضافية غير مستقرة ذات دخول منخفضة، وهم من يعملون لحساب أنفسهم.
- الأطفال، المرضى، العجزة، كبار السن والذين أحيلوا على التقاعد.
- الأشخاص القادرين على العمل ولا يعملون مثل الطلبة، والذين بصدد تنمية مهاراتهم.
- الأشخاص المالكين للثروة والمال القادرين عن العمل ولكنهم لا يبحثون عنه.
- الأشخاص العاملين بأجور معينة وهم دائمي البحث عن أعمال أخرى أفضل.

وعليه يتبين أنه ليس كل من لا يعمل عاطلا، و في ذات الوقت ليس كل من يبحث عن عمل يعد ضمن دائرة العاطلين. (البشير، ٢٠٠٤: ١٥٢)

أنواع او أشكال البطالة : (البديري، ٢٠١٥: ٧٤٦-٧٤٨)

١. **البطالة الدورية yclical Unemployment** : هي البطالة التي يتكرر حدوثها دورياً مع حدوث التقلبات والأزمات الاقتصادية وهي تلك الأزمات التي تحدث بشكل دوري شبه منتظم في الأقطار الصناعية والتي كثيراً ما نسمع عنها بين حين لأخر. يكون الوضع في هذه الحالة قلة الطلب على السلع والخدمات وانخفاض الأسعار وانخفاض الأجور مع قلة استثمارات رؤوس الأموال في المشاريع الإنتاجية هذا الركود يسبب زيادة معدلات البطالة.

٢. **البطالة الموسمية Seasonal Unemployment:** يزداد وينخفض الطلب على السلع والخدمات خلال مواسم السنة، فعندما ينخفض الطلب على الأيدي العاملة خلال مواسم معنية كقلة الطلب على عمال البناء في فصل الشتاء لأن الجو بارد

وممطر والنهار قصير والليل طويل فأصحاب البناء يترددون عن البناء فيقل الطلب على عمال البناء فيصبح هؤلاء العمال عاطلين عن العمل.

٣. **البطالة الصناعية Industrial Uunemployment:** يظهر هذا النوع من البطالة عندما تكتشف آليات ومكائن حديثة تستطيع أن تحل محل الإنسان في العملية الإنتاجية، الأمر الذي يؤدي الى تسريح أعداد كبيرة من العمال سيكونون هؤلاء ضمن جيش العاطلين عن العمل.

٤. **البطالة المقنعة Disguised Unem :** وتعرف هذه البطالة بالبطالة المستترة وهذا النوع من البطالة هو الأشهر في الفكر الاجتماعي الاقتصادي فهذا النوع من البطالة كان (خاصة بين الدول التي كانت تدور في فلك الاقتصاد الاشتراكي) هو النوع الأكثر انتشاراً من البطالة في الدول العربية خاصة في قطاع الخدمات والقطاع الزراعي. البطالة المقنعة أو المستترة هي العمل ولو لكل الوقت المعتاد ولكن على مستوى أنتاجي منخفض، أو دون استغلال كامل للمهارات والمؤهلات والقدرات، ومع ضعف القدرة على الوفاء بالحاجات،إن الحالة الأولى كما جاء. لدى اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا (الآسكوا) تعبر عن تدني الإنتاجية الاجتماعية، فيما تنتج الثانية عن عدم الموازنة بين النظم التعليمية واحتياجات سوق العمل إما الحالة الثالثة فتعبر عن انخفاض مستوى الرفاهية الاجتماعية الكلية.

٥. **البطالة الإجبارية أو القسرية Forced Unemployment:** وهي تكون عندما يضطر أو يجبر العامل على ترك عملة بسبب أو لأخر،كأن مشروع عن إفلاسه مثلاً ،أو يغلق أحد المصانع أبوابه ويستغني عن العاملين فيه أو بعضهم بغير إرادتهم.

وهذا النوع من البطالة شاع في العراق في سنوات الاحتلال خاصة بعد اتخاذ كثير من القرارات الرسمية نجم عنها حل كثير من المؤسسات الحكومية والإنتاجية مما أسفر عن وجود إعداد كبيرة من الأشخاص العاطلين عن العمل.

أسباب مشكلة البطالة:

لقد ساهمت الظروف الاجتماعية والديموغرافية والسياسية والاقتصادية إلى ارتفاع في معدلات البطالة في المجتمع العراقي وفيما يلي عرضاً لأهم الأسباب التي أدت إلى تفاقم مشكلة البطالة :

١. ارتفاع معدلات النمو السكاني في العراق فلو تتبعنا الزيادة السكانية في العراق وللسنوات الماضية، سنلاحظ إن معدل النمو قد بلغ . ٢,٤ % ففي عام ١٩٨٧ كان عدد سكان العراق (١٦,٣٣٥) مليون نسمة، ثم أرتفع هذا الرقم الى (٢٢) مليون نسمة وفق إحصاء ١٩٩٧ . حيث أن زيادة السكان هو سبب في زيادة حجم القوى العاملة وعرضها مقابل مستوى محدود من الطلب .
٢. طبيعة الاقتصاد العراقي، المعروف عن الاقتصاد العراقي أنه اقتصاد ريعي يشكل النفط العمود الفقري لهذا الاقتصاد فقد بلغت نسبة الصادرات النفطية نسبة ٩٠% من مجموع الصادرات العام فإيرادات النفط أصبحت معول عليها في الميزانية السنوية للدولة، مع تراجع واضح للقطاع الزراعي والاستثماري مما شكل هذا الوضع أزمة واضحة في توفر فرص العمل .
٣. انكماش دور القطاع الخاص بعد عام ٢٠٠٣ نتيجة للانفتاح الكبير للاستيراد غير المنضبط تقريباً ثم عجز هذا القطاع عن المنافسة السعرية والإنتاجية لتصبح السلع المستوردة أكثر قبولاً لدى المستهلك العراقي رغم رداءة بعضها
٤. تفاقم ظاهرة الفساد الإداري والمالي في مفاصل الدولة العراقية ليحتل العراق المركز ١٧٨ من مجموع ١٨٠ دولة وفق أخر تصنيف لمنظمة الشفافية الدولية فالفساد المالي والإداري يعيق تدفق رؤوس الأموال الى البلد لأغراض مشاريع الاستثمار .
٥. التدهور الأمني وانعدام الاستقرار أثر بشكل أو بأخر في انتقال الأيدي العاملة من محافظة لأخرى، كذلك ساهم هذا العامل بتوقف عجلة التنمية وتدهور قطاع الطاقة

الكهربائية عصب الحياة اليوم والتي تعتمد عليه الكثير من الصناعات مجمل هذه للظروف زادت من ارتفاع نسبة العاطلين عن العمل .

٦. السياسات الحكومية المتعاقبة واهتمامها بالأنفاق العسكري وزيادة ملاكات قوى الأمن الداخلي في الوقت الذي تدعو فيه الى اقتصاد السوق الأمر الذي زاد من الضغط على ميزانية الدولة .

٧. مساهمة المرأة بشكل فعال في الأنشطة الأقتصادية أدى إلى ارتفاع الطلب على العمل.

٨. تزايد أعداد الخريجين من حملة الشهادات الجامعية خاصة في السنوات الأخيرة بشكل يفوق حاجة السوق الأمر الذي زاد من بطالة الخريجين .

قلق البطالة:

ولان الباحث لم يجد أي نظرية او وجهة نظر تبنت او فسرت مفهوم (قلق البطالة) بشكل مباشر كونه حديث العهد، لذا قام بعرض مفهوم القلق وتفسيراته بمعزل عن مفهوم البطالة وتفسيراتها في الاطار النظري، وعليه من خلال ماتم عرضه اعلاه لمفهومي القلق والبطالة فقد خرج الباحث ببعض التفسيرات التي توضح مفهوم قلق البطالة بوصفه ظاهرة نفسية واجتماعية تؤثر على طلبة الجامعة وكما يلي

١. ان قلق البطالة هو استجابة انفعالية مؤقتة غير سارة، وشعور مكدر يتهدد الطالب وشيك التخرج نتيجة لتوقعاته شبه الأكيدة لشبح البطالة، وما يصاحبها من توترات ومخاوف وعدم استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر، واضطراب عام في الحالة الجسمية (الجمال وبخيت، ٢٠٠٨ : ٣٠٣)

٢. ان لقلق البطالة اثار اجتماعية واثار على الصحة النفسية، كالاكتئاب والاحباط الذي يؤثر على أمن واستقرار المجتمع بأكمله، ونوبات الغضب وفقدان تقدير الذات، والشعور بالفشل، ولوم الذات واختلاف اتجاهات الفرد وقيمه مع قيم واتجاهات مجتمعه، وانعدام الشعور بالمسؤولية الشخصية والوطنية، وضعف

قدرته على التكيف النفسي والاجتماعي، وعدم الثقة بالنفس والعزلة والاغتراب النفسي.

٣. يؤدي قلق البطالة الى ضعف الانتماء للوطن وشعوره بعدم الرضا عن واقعه، والشعور بتدني تقدير الذات واعاقة عملية النمو النفسي، مما قد يدفع الشخص إلى التظاهر والعنف والانتقام او العدوان، حتى يخفف جزء من قلقه وتوتره الذي يصل إلى الانحراف والجريمة والتمرد على قيم المجتمع كما حدث في محاولات الانتحار التي نجح بعضها وفشل كثير منها، وتزداد هذه الآثار السلبية كلما زادت مدة البطالة ويكون تأثيرها على المتزوجين أكثر من العازبين، إذ يقع على عاتقهم التزامات أكثر وتحمل للمسؤولية أمام أبنائيهم.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد (الذكور –الاناث) وللاختصاصات العلمية والانسانية والملتحقين بالدراسة الاولية الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٥٣٩٢٨)* طالب وطالبة، بواقع (٢٢٠٤٧) ذكر و (٣١٨٨١) انثى، موزعين على (٢٤) .

عينة البحث: لقد أعتمد الباحث في أختيار عينة بحثه على الطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٤٠) طالب وطالبة تم أختيارهم من اربع كليات في جامعة بغداد هي: (كلية التربية ابن رشد, وكلية الآداب, وكلية الهندسة, وكلية العلوم), موزعين على وفق متغيري الكلية والنوع, والجدول (١) يوضح ذلك.

* تم الحصول على اعداد طلبة جامعة بغداد /للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ من رئاسة جامعة بغداد/قسم التخطيط والمتابعة/شعبة الاحصاء

جدول (١) عينة البحث الاساسية موزعة على وفق متغيري الكلية والنوع

ت	الكلية	النوع		المجموع
		ذكور	أناث	
١	التربية ابن رشد	٢٠	٢٠	٤٠
٢	الآداب	١٥	٢٠	٣٥
٣	الهندسة	١٥	١٥	٣٠
٤	العلوم	١٥	٢٠	٣٥
المجموع		٦٥	٧٥	١٤٠

أداتا البحث:

من أجل قياس متغيرات البحث الحالي وهي (لوم الذات وقلق البطالة) فقد قام الباحث ببناء مقياس لوم الذات بالاعتماد على نظرية (جانوف بولمان ،١٩٧٩) اذا تألف المقياس بصيغته الاولية من (٢٨) فِقرة موزعة على مجالين بواقع (١٤) فقرة لمجال لوم الذات السلوكي، و(١٤) فقرة لمجال لوم الذات السماتي. يقابلها خمس بدائل هي (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ، تطبق عليّ احيانا، لا تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ ابداً) وبسلم درجات(١،٢،٣،٤،٥) هذا بالنسبة للفقرات الايجابية، اما الفقرات السلبية فيقابلها سلم الدرجات (٥،٤،٣،٢،١).

أما مقياس قلق البطالة فقد قام الباحث بتبني المقياس المعد من قبل (الجمال والبخيت ٢٠٠٨) , بعد تكييفه على البيئة العراقية أذ تألف المقياس من (٣٦) فقرة يقابلها خمسة بدائل، وأخذت الفقرات أوزان البدائل من (٥- ١)، إذ أعطيت للبديل موافق جدا (٥) درجات ، وموافق (٤)، ومحايد (٣)، وغير موافق (٢)، وغير موافق جدا (١).

صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري):

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرض مقاييس البحث الحالي على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس لتحديد مدى صلاحية فقرات كل مقياس, وفي ضوء اراء المختصين تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر وبناءً على ذلك تم الابقاء على جميع فقرات لوم الذات البالغة (٢٨) فقرة، وحذف (٣) فقرات من مقياس قلق البطالة والإبقاء على (٣٣) فقرة مع بعض التعديلات في الصياغة والمعنى لكلا المقياسيين.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياسين:

طُبق مقياسي البحث الحالي (لوم الذات وقلق البطالة) على (١٤٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من كليات جامعة بغداد ، واعتمدت هذه العينة لإغراض التحليل الاحصائي للفقرات واعتمدت للتطبيق النهائي ايضا بعد حذف الفقرات غير المميزة, وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياسين، وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما يأتي :

المجموعتين المتطرفتين: لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم اتباع الخطوات الاتية:

ـــــ تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من المقياسين.

ـــــ ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة لكل مقياس.

ـــــ تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في كل مقياس و٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا, تمثلان مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز ممكن, وكان عدد الاستمارات في كل مجموعة (٣٨) أستمارة لكل مقياس, ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات

المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة لمقياس (لوم الذات) ومقياس (قلق البطالة)، وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧٤) , في مقياس لوم الذات عدا (٣) فقرات هي (١٣,٢٧,٢٨) , وفي مقياس قلق البطالة ايضاً (٣) فقرات غير مميزة هي (٧،١٨،٢٨) ، والجدولين (٢ , ٣) يوضحا ذلك.

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس لوم الذات

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤.١٩٤٤	٠.٩٧١١٦	٣.٧٠٣٧	١.١٧٠١٨	٣.٣٥٤	دالة
٢	٤.٤١٦٧	٠.٩٣٨٥٣	٣.٩٩٠٧	١.٠٨٠٨٠	٣.٠٩٢	دالة
٣	٣.٣٢٤١	١.٢٨٨٥٥	٢.٣٧٠٤	١.٠٥٥٤١	٥.٩٥١	دالة
٤	٣.٠٤٦٣	١.٢٦٣٣٢	١.٧٤٠٧	٠.٨٠١٥٢	٩.٠٦٩	دالة
٥	٣.٤٧٢٢	١.٢٨٥٨٦	٢.٨٨٨٩	١.١١٣٥٠	٣.٥٦٤	دالة
٦	٤.٤٥٣٧	٠.٧٨٩٩٤	٣.٩٩٠٧	١.٠٢٧٦١	٣.٧١٢	دالة
٧	٣.٥٠٠٠	١.٢٦٤١٧	٢.٦٩٤٤	١.١٠٦١٣	٤.٩٨٤	دالة
٨	٤.٣٩٨١	٠.٨١٩٦٢	٣.٩٣٥٢	٠.٩٣٠٠١	٣.٨٨١	دالة
٩	٤.٥٣٧٠	٠.٧٤١٦٣	٤.٠١٨٥	١.٠٢٢٩٣	٤.٢٦٥	دالة
١٠	٤.٣١٤٨	٠.٩١٣٥٣	٣.٨٥١٩	١.٠٧٤٩٠	٣.٤١١	دالة
١١	٣.٥٩٢٦	١.٤٥٣٥٦	٢.٢٩٦٣	١.١٤٥٩٧	٧.٢٧٨	دالة
١٢	٣.٠٣٧٠	١.٣٣٢٠٣	١.٨٧٩٦	٠.٨٦١٦٢	٧.٥٨٢	دالة
١٣	٤.٠٤٦٣	١.٠٣٥٦٧	٣.٧٦٨٥	١.٠٥٥٥٣	١.٩٥٢	غير دالة
١٤	٤.٠٩٢٦	١.٠٧٢٤٩	٣.٦٠١٩	١.٢٠٦٩٩	٣.١٥٩	دالة
١٥	٣.٦٠١٩	١.٢٢٢٣٨	٢.٢٤٠٧	١.٠٨٤٠٤	٨.٦٥٨	دالة
١٦	٤.١٠١٩	١.٠٤٠٦٧	٢.٨٧٠٤	١.١٦٨٨٥	٨.١٧٨	دالة
١٧	٣.٤٧٢٢	١.٣١٤٦١	٢.١٢٠٤	٠.٩٠٣٩٦	٨.٨٠٦	دالة

١٨	٣.٤٣٥٢	١.٢٤٧٦٠	٢.٠١٨٥	١.٠٢٢٩٣	٩.١٢٥	دالة
١٩	٣.٠٨٣٣	١.٢٤٦٤٩	١.٧٤٠٧	٠.٨٤٦٨٨	٩.٢٥٩	دالة
٢٠	٣.٠١٨٥	١.٢٣٧٩٨	١.٦٢٩٦	٠.٧٤٣٧٣	٩.٩٩٥	دالة
٢١	٣.٦٥٧٤	١.٢٢٤٠٧	٢.٣٠٥٦	١.٠٢٧٢٨	٨.٧٩١	دالة
٢٢	٣.٨٠٥٦	١.٢٧٨٥٧	٢.٩٠٧٤	١.٣٠٠٨٨	٥.١١٧	دالة
٢٣	٤.٢٠٣٧	١.٠٤٨٠٠	٣.٧٦٨٥	١.٠٣٧٦٧	٣.٠٦٧	دالة
٢٤	٤.٢٥٠٠	٠.٨٨٧٣٥	٣.٠١٨٥	٠.٩٨٥٧١	٩.٦٥٠	دالة
٢٥	٣.٥١٨٥	١.٢٢٦٥١	٢.٢٢٢٢	٠.٩٣٠٦١	٨.٧٥٠	دالة
٢٦	٤.٢٢٢٢	٠.٩٦٩٩٥	٣.٨٣٣٣	١.٠٨٩٤٦	٢.٧٧١	دالة
٢٧	٤.١٨٥٢	١.٠٠٦٠٤	٤.١٣٨٩	١.١٣١١٩	٠.٣١٨	غير دالة
٢٨	٤.١٦٦٧	١.١٠٨٠٨٤	٤.٠٣٧٠	٠.٩٨٥١٨	٠.٩٢١	غير دالة

جدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق البطالة

ت	المجموعة العليا		المجموعة ألدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.7522	1.5499	3.6814	1.2120	5.785	دالة
2	4.5929	1.5097	3.3097	0.6557	8.287	دالة
3	4.9823	1.2605	3.1327	1.5952	4.442	دالة
4	4.9558	1.5375	2.9027	1.1492	5.832	دالة
5	4.3664	1.5804	3.4513	1.4453	5.534	دالة
6	4.7876	1.6171	3.0177	1.3091	3.933	دالة
7	3.8142	1.5442	3.8673	1.6663	0.248	غير دالة
8	3.6195	1.5544	2.0973	1.4076	2.647	دالة
9	3.3628	1.3433	1.6010	1.3730	4.543	دالة
10	4.6106	1.5436	2.5664	0.9342	6.152	دالة
11	3.7788	1.4743	2.8142	1.4176	5.013	دالة

12	3.8850	1.3676	1.2301	0.5826	4.683	دالة
13	3.6018	1.5091	2.7434	1.5105	4.274	دالة
14	3.3982	1.4549	2.6018	1.5728	3.952	دالة
15	3.4425	1.5114	1.3959	1.3959	6.812	دالة
16	4.5044	1.4275	1.6903	1.0528	4.879	دالة
17	3.8230	1.5992	1.4867	0.9074	7.725	دالة
18	2.3717	1.4711	2.2124	0.6471	1.668	غير دالة
19	3.2124	1.6499	1.3982	1.0735	4.397	دالة
20	3.7168	1.3460	1.8496	1.2336	5.049	دالة
21	3.4867	1.4461	1.4513	0.8659	6.530	دالة
22	4.2389	1.6490	2.7965	1.6537	2.014	دالة
23	3.6637	1.4736	2.6991	1.5519	4.791	دالة
24	3.7434	1.4316	2.2832	1.3713	2.507	دالة
25	3.6195	1.3713	1.5575	0.7784	7.159	دالة
26	3.0177	1.4329	1.8142	1.0137	7.289	دالة
27	2.0885	1.3131	1.3009	0.7663	5.507	دالة
28	2.7876	1.2060	2.5947	0.6527	1.596	غير دالة
29	3.7257	1.4220	2.8761	1.5648	4.271	دالة
30	3.8655	1.5030	1.9204	1.2616	5.129	دالة
31	3.7513	1.5499	1.6814	1.2120	5.785	دالة
32	3.5965	1.5097	1.3097	0.6557	8.287	دالة
33	3.9841	1.2605	1.1327	1.5952	4.442	دالة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل من فقرات المقياس والدرجة الكلية, وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة دلالة معنوية في مقياس لوم الذات بعد استبعاد الفقرات غير المميزة ، ومقياس قلق البطالة بعد استبعاد الفقرات غير المميزة ايضاً لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٣٨) ،, والجدولين (٤ , ٥) يوضحا ذلك.

جدول (٤) معاملات ارتباط فقرات مقياس لوم الذات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة
١	٠.٣٩	دال	١٥	٠.٦٩	دال
٢	٠.٣٠	دال	١٦	٠.٦٩	دال
٣	٠.٥٣	دال	١٧	٠.٦٩	دال
٤	٠.٧٠	دال	١٨	٠.٧٢	دال
٥	٠.٤٨	دال	١٩	٠.٧١	دال
٦	٠.٥٠	دال	٢٠	٠.٧١	دال
٧	٠.٤٢	دال	٢١	٠.٦٩	دال
٨	٠.٤٠	دال	٢٢	٠.٥٨	دال
٩	٠.٤٦	دال	٢٣	٠.٥٣	دال
١٠	٠.٤٩	دال	٢٤	٠.٧٥	دال
١١	٠.٤٨	دال	٢٥	٠.٦٨	دال
١٢	٠.٥٨	دال	٢٦	٠.٤٧	دال
١٣	استبعدت في تمييز الفقرات		٢٧	استبعدت في تمييز الفقرات	
١٤	٠.٥١	دال	٢٨	استبعدت في تمييز الفقرات	

جدول (٥) معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق البطالة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.234	12	0.432	23	0.351
2	0.358	13	0.278	24	0.226
3	0.368	14	0.289	25	0.278
4	0.240	15	0.187	26	0.293
5	0.376	16	0.216	27	0.202

6	0.235	17	0.408	28	استبعدت في تمييز الفقرات
7	استبعدت في تمييز الفقرات	18	استبعدت في تمييز الفقرات	29	0.233
8	0.300	19	0.261	30	0.264
9	0.324	20	0.419	31	0.355
10	0.404	21	0.330	32	0.279
11	0.465	22	0.283	33	0.323

الـــخـــصائـــص السايكومترية لمقياسي لوم الذات وقلق البطالة:

١- مؤشرات الصدق:

يعد مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفســـي، وقد تعددت تعريفاته لكن أهمها هو: (قدرة المقياس المصمم على قياس ما وضع مـــن أجلهِ). (Shaugness & John, 1985: 15) وقد تحقق الصدق في مقياس لوم الذات وقلق البطالة من خلال مؤشرين هما:

أ- **الصدق الظاهري:** إن الحصول على الصـــدق الظـــاهري هـــو أحـــد الإجـــراءات لاستخراج معامل صدق المقياس، ولا شك أن أفضـــل طريقـــة لاســـتخراج الصـــدق الظاهري هي عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياســـها(الامام، ١٩٩٠: ٧٩). وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقاييس البحـــث الحـــالي مـــن خـــلال عرضهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية.

ب- مؤشرات صدق البناء: وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقاييس البحث الحالي عندما تم التحقق من الاتي:

١- استخراج تمييز الفقرات في أسلوب المجموعتين المتطرفتين

٢- استخراج الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بدرجة المجموع الكلي).

٢- مؤشرات الثبات :

تم أستخراج معامل الأتساق الداخلي لثبات مقياس لوم الذات ومقياس قلق البطالة بأستعمال معادلة الفا كرونباخ (CronbachAlpha) وقد بلغ معامل ثبات ألفا لمقياس لوم الذات (٠.٨٥) ، اما مقياس قلق البطالة فقد بلغ (٠.٨٨)، وهذا يدل على أن معامل الاتساق الداخلي للمقياسين جيد ويمكن الركون إليهما.

الوسائل الإحصائية: تم استعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وما يعتمده من اجراءات في تنفيذ الوسائل الاحصائية :

١- الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين :
٢- معامل إرتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient :
٣- معامل الفاكرونباخ : Cronbach Alpha :
٤- الإختبار التائي لعينة واحدة : T- test For single Sample :
٥- معادلة النسبة المئوية: لاستخراج نسبة موافقة اراء المحكمين على مقياس (لوم الذات وقلق البطالة).
٦- معادلة الاختبار الزائي Z

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تبعاً لأهدافه بعد تحليل البيانات, وعلى النحو الأتي:

الهدف الأول: التعرف على لوم الذات لدى طلبة الجامعة :

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة في لوم الذات بلغ (٨١,٧٤٧) درجة، وبأنحراف معياري مقداره (١٩,٢٧٧), بينما كان المتوسط الفرضي

للمقياس (٧٥), وبأستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٧,٠٠٠), وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٣٩), مما يعني أن أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم لوم ذات, والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس لوم الذات

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
١٤٠	٨١,٧٤٧	١٩,٢٧٧	٧٥	٧,٠٠٠	١,٩٦	دالة

ومن ملاحظة الجدول (٦) تبين انها دالة احصائيا اي ان طلبة الجامعة لديهم لوم ذات ، ويرى الباحث هذه النتيجة يمكن ان تعزى الى طبيعة المرحلة العمرية والثقافية والاكاديمية لعينة البحث التي تمثل مرحلة تأهيل الفرد لحياة العمل في المستقبل مما يثير لديهم مشاعر ونزعات سلبية موجهة نحو الذات بسبب اعباء الحياة وصعوباتها .

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في لوم الذات على وفق متغير النوع (ذكور-إناث) لدى طلبة الجامعة :

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات الذكور والاناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس لوم الذات، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (٩٨,١٣٠) درجة وبأنحراف معياري مقداره (١٤,٢٨٤) , بينما كان متوسط درجات الاناث (٦٧,٧٩١) درجة وبأنحراف معياري مقداره (٩,٥٢٠) , وبأستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٢٥,٣٠٨) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين وجود فرق بين الذكور والاناث ولصالح الذكور، عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣٨) , والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والاناث في لوم الذات

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٦٥	٩٨,١٣٠	١٤,٢٨٤	٢٥,٣٠٨	١,٩٦	دالة لصالح الذكور
اناث	٧٥	٦٧,٧٩١	٩,٥٢٠			

ومن ملاحظة الجدول (٧) نجد ان الفرق دال احصائيا لصالح الذكور أي ان الذكور لديهم لوم الذات اكثر من الاناث ويفسر الباحث النتيجة كونهم يقعون اغلب الاحيان تحت الضغط أكثر من الإناث وتعرضهم المستمر لإحداث الحياة اليومية التي تقع على عاتق الذكور والتي تؤثر سلبا في ردود أفعالهم الذي يرفع بدوره من مستوى لوم الذات.

الهدف الثالث: التعرف على قلق البطالة لدى طلبة الجامعة:-

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات العينة في قلق البطالة بلغ (٩٩,١٨) وبأنحراف معياري مقداره (٧,١٢), بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (٩٠), وبأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (١٥,٣), وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين أنها دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٣٩), مما يعني أن أفراد عينة البحث لديهم قلق بطالة, والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس قل البطالة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
١٤٠	٩٩,١٨	٧,١٢	٩٠	١٥,٣	١,٩٦	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن المطلب الرئيس للطلبة هو توفير فرص عمل لهم، وأن مشكلة إيجاد فرصة عمل مناسبة تعد المشكلة الرئيسة بالنسبة لهم فالحصول على فرصة عمل بعد التخرج في الواقع العراقي الحالي يشكل الهم الأكبر للطلبة الجامعيين. وان غياب معايير الجودة والكفاءة في التوظيف على حساب العلاقات الحزبية والمحسوبية، وعجز سوق العمل العراقي عن استيعاب الأعداد الهائلة والمتضاعفة من خريجي الجامعات سنوياً أدى ذلك إلى بروز جانب القلق العام من البطالة مقارنة بالجوانب الأخرى لدى طلبة الجامعة.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفرق في قلق البطالة على وفق متغير النوع (ذكور– إناث) لدى طلبة الجامعة:-

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الذكور والإناث كلاً بمعزل عن الآخر في مقياس (قلق البطالة) إذ بلغ متوسط درجات الذكور (٩٩,٤٠) وبأنحراف معياري مقداره (٨,١٤) , بينما كان متوسط درجات الإناث (٩٨,٧١) وبأنحراف معياري مقداره (٧,٢٣), وبأستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (١,٦٨) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في قلق البطالة, عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣٨) , والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الذكور والاناث في قلق البطالة

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٦٥	٩٩,٤٠	٨,١٤	١,٦٨	١,٩٦	غير دالة
إناث	٧٥	٩٨,٧١	٧,٢٣			

أشارت هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في قلق البطالة ما بين الذكور والإناث، وقد كان الباحث متوقعاً أن يكون قلق البطالة لصالح الذكور، كونه هو الأكثر حرصاً للحصول على فرصة عمل كمصدر للدخل باعتباره هو المسؤول عن فتح البيت ومسؤولية الأسرة، لكن تطور اساليب التنشئة الاجتماعية ودخول المرأة سوق العمل ومساهمتها في كثير من المهام والاعمال صفاً لصف مع الرجل جعل قلقها لا يقل عن قلق الرجل من اجل حصولها على فرصة عمل تثبت بها كفاءتها.

الهدف الخامس : التعرف على دلالة الفرق في العلاقة بين لوم الذات وقلق البطالة على وفق متغير النوع (ذكور – اناث) لدى طلبة الجامعة:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ان معامل الارتباط عند الذكور يساوي (٠.٩٩٠) وعند الاناث يساوي (٠.٩٨٨)، ولتحقيق هذا الهدف استعمل الباحث الاختبار الزائي (Z–test) لمعرفة دلالة الفرق بين معاملي الارتباط فكانت القيمة الزائية المحسوبة (٠٢١،٠) ، وكانت النتيجة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ولا يوجد فرق في العلاقة على وفق متغير النوع (ذكور–اناث) بين لوم الذات وقلق البطالة لأن القيمة الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١.٩٦) والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج دلالة الفرق في العلاقة بين لوم الذات وقلق البطالة على وفق متغير النوع (ذكور – اناث)

النوع	العدد	قيمة معامل الارتباط r بين لوم الذات وقلق البطالة	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٦٥	٠.٩٩٠	٢.٦٥	٠,٠٢١	١.٩٦	غير دالة
إناث	٧٥	٠.٩٨٨	٢.٤٤			

تشير النتيجة التي يظهرها الجدول (١٠) أعلاه انه لا يوجد فرق في العلاقة بين لوم الذات وقلق البطالة على وفق متغير النوع (الذكور والاناث) ، وهذا يُشير الى انه علاقة لوم الذات بقلق البطالة لدى الذكور ولدى الاناث بنفس المستوى.

الهدف السادس : التعرف على العلاقة الارتباطية بين لوم الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة :-

بعد تحليل النتائج بأستعمال معامل ارتباط بيرسون تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين لوم الذات وقلق البطالة للعينة ككل، اي بمعنى كلما ارتفع قلق البطالة يرتفع معه لوم الذات, اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٩١) وهي اكبر من قيمة بيرسون الجدولية البالغة (٠,١٥٩), عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣٨).

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي :

١. قيام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبالتنسيق مع وزارة التخطيط بمراجعة سياستها بشأن أعداد الخريجين ومتطلبات سوق العمل للحد من ظاهرة البطالة
٢. ضرورة الاهتمام بتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من قبل الهيئة التدريسية عن طريق تعليمهم استراتيجيات ادارة الخلافات والتفاوض وإيجاد حلول صحيحة ومناسبة.
٣. تضمين خدمات الإرشاد التربوي والنفسي في الجامعات العراقية برامج لخفض لوم الذات وقلق البطالة لدى الطلبة وإعطاء مفاهيم إيجابية عن مستقبلهم المهني وحياتهم العملية لتقليل من شعورهم بالقلق.

المقترحات:

١. أجراء دراسة أرتباطية بين مفهوم لوم الذات وعلاقته بالتفكير المستقبلي .
٢. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى ومقارنة نتائجها مع الدراسة الحالية.

٣. إجراء دراسة ارتباطية بين قلق البطالة وبعض سمات الشخصية.

المصادر:

- احمد، سهير كمال (١٩٩٨): دراسات في سيكولوجية علم النفس المرضي، الإسكندرية، مصر.
- اشيتة، اياد وشاهين، محمد (٢٠١٥) قلق البطالة وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١١ ،عدد ٣ ،٢٠١٥ .
- الامام ، مصطفى ، العجيلي ، صباح ، عبد الرحمن ، انور حسين (١٩٩٠): القياس والتقويم , جامعة بغداد.
- البدران، عبد الزهرة لفتة، (٢٠٠٠): أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- البديري، نعيم حسين كزار (٢٠١٥) مشكلة البطالة وآثارها الاجتماعية في المجتمعات المأزومة (المجتمع العراقي أنموذجاً) دراسة تحليلية مجلة جامعة بابل / العلوم الانسانية /المجلد٢٣/ العدد ٢.
- البشير، عبد الكريم (٢٠٠٤) تصنيفات البطالة و محاولة قياس الهيكلية و المحبطة منها، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد الأول.
- الجمال، حنان وبخيت، نوال.(٢٠٠٨) قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفعالية الذات لدى طلبة السنة النهائية بكلية التربية بجامعة المنوفية . مجلة البحوث النفسية والتربوية.
- الخطيب، صالح احمد (٢٠١٥): الإرشاد النفسي (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات.
- الخفاجي، ميثم كاظم ناجي (٢٠١٣): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بحل المشكلات لدى المرشدين التربويين، (رسالة ماجستير غير منشورة) وكلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- الداهري ، صالح حسن أحمد ، (٢٠٠١): قلق الأمتحان والمسؤلية الأجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العين التعليمية ، المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الأجتماع ، مجلد ٢١ ، العدد ٢.
- دربك، هيفاء.(٢٠٠٤) البطالة المقنعة في الدول العربية تصل إلى 25 ،%"مجلة الجزيرة، (العدد ١٠٢).
- السلمان , عبد العال , محمد (١٩٩٣) : الخصائص السائدة في شخصية طلبة الجامعة , مجلة العلوم التربوية النفسية , العدد (١٥) بغداد .
- الشمري , كريم عبد ساجد (٢٠٠٧) : الوجود الاصيل والالتزام وعلاقته بالرضا عن النفس , جامعة بغداد , اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- صالح ، قاسم حسين، (١٩٨٧): الأنسان من هو ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة للنشر.
- عثمان، عايد.(٢٠٠٦) درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس– فلسطين.
- العزاوي، نبيل وفيق محمد (٢٠٠٢): قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الأعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية (أبن رشد) جامعة بغداد.
- الغباشي، سهير وشويخ، هناء.(٢٠٠٨) البطالة بين الشباب ومخاطر الصحة النفسية والجسمية المرتبطة بها . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
- المصري، محمد عبد المجيد (١٩٩٩): أثر اتجاه الفقرة وأسلوب صياغتها في الخصائص السايكومترية لمقياس الشخصية وحسب مستوى الصحة النفسية للمجيب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- نجم ، نادية خليف (٢٠٠١) مراقبة الذات والقلق وعلاقتهما بالأداء المدرسي لدى طلاب الصف السادس الأعدادي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الأداب ، الجامعة المستنصرية.

- الهيتي، مصطفى عبد السلام ، (١٩٨٥): القلق : دراسات عن القلق والأمراض النفسية الشائعة، بغداد ، مطبعة دار السلام.

- Brown, N.W.(2006) ,Coping With Infuriating, Mean, Critical People The Destructive Narcissistic Pattern .
- Bulman Janoff, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape. Journal of Personality and Social Psychology, 37(10).
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. Developmental Psychology, 34(3)
- Kaufman, (1996). Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ. Learning..
- Tangney,p.,Wagner (2002). Shamed into Anger, the Relation of Shame and Guilt to Anger and Self-reported Aggression . Journal of Personality and Social Psychology.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971) perceiving the causes of success and failure. New York: General Learning Press.

اتجاهات طلبة الجامعة
نحو عقوبة الاعدام في العراق

أ.م. د. حيدر فاضل حسن

Haider_971@perc.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد

مركز البحوث التربوية والنفسية

اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق

أ.م. د. حيدر فاضل حسن

ملخص البحث:

اثارت عقوبة الاعدام جدلاً كبيراً في المجتمعات الانسانية وذلك حول فاعليتها كرادع للجريمة واخلاقية استخدامها. البحث التالي يهدف الى بناء مقياس لاتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق، وقياس هذه الاتجاهات لديهم والتعرف على الفروق فيها لديهم على وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي. قام الباحث ببناء مقياس لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق وطبق على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد. اظهرت النتائج ان لدى طلبة الجامعة اتجاهات ايجابية نحو عقوبة الاعدام ولصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات داله احصائياً في الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام على وفق متغير التخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات. عقوبة الاعدام. طلبة الجامعة.

-Summary:

The death penalty has sparked a great debate in human societies about its effectiveness as a deterrent to crime and the morality of its use. The following research aims to build a measure of university students' attitudes towards the death penalty in Iraq, measure these attitudes among them, and identify differences in them according to the variables of gender and academic specialization. The researcher built a scale to measure university students' attitudes towards the death penalty in Iraq and applied it to a sample of (100) male and female students from the University of Baghdad. The results showed that university students have positive attitudes towards the death penalty, in favor of males. And there were no statistically significant differences in attitudes towards the death penalty according to the variable of academic specialization.

Keywords: trends. The death penalty. University students.

الفصل الاول :

أهمية البحث :-

وجدت العقوبات مع وجود ونشأت المجتمعات الانسانية. وفي الوقت الذي كانت فيه العقوبات تستهدف معاقبة المجرم ودرع الجريمة في المجتمعات، تحولت أهداف العقوبة مع تقدم علوم الجريمة،الى هدف الوقاية من الجرائم وايضاً الى اعادة تأهيل المجـــرم واعادة دمجه بالمجتمع، وذلك نتيجة لمبدأ انسانية العقوبة. وقد ظهر تـــأثير المـــدارس الفلسفية الجنائية الحديثة من خلال تغيير الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام بوصفها عقاب مبني على اساس استئصال المجرم من الحياة، وهو ذلك الاتجاه التقليدي للعقاب الـــذي يرى الهدف الرئيسي من المعاقبة هو الانتقام من المجرم واحداث الالم لديه لكي يكفـــر عن ذنبه. (رشـــــــماوي ، ٢٠١٠ ، ٥)

ان التغيرات الواسعة في السياسات الجنائية الحديثة في مختلف المجتمعات ومـــا نتج عن ذلك من نظريات فلسفية حول تطور الهدف من العقوبة، اثارت جـــدلاً واســـع النطاق حول عقوبة الاعدام. حيث يقول الرأي الاول بابقاء عقوبة الاعدام ويقول الرأي الثاني بالغاء هذه العقوبة. لكل واحد من هذه الاراء حججه القانونية والعقلية التي تأيده. وهو جدل مستمر دون ان ترجح كفة احد الاراء على كفة الرأي الاخر. إذ ان علـــوم الجريمة لم تقدم لحد الان العناصر الحاسمة التي تغلب احد الاراء على الاخر. وبالرغم من ان العديد من المدارس الخاصة بالعلوم الجنائية قد تناولت هـــذا الموضـــوع بـــالغ الأهمية، بالدراسة المعمقة والمفصلة، الا انه لا يزال دون حلول حاسمه تنهي الجـــدل بشأنه، أو توجد عقوبة اخرى مختافة تعمل على تحقيق الردع الاجتماعي للجريمة.

(الزهراء ، ٢٠١٣ ، ب)

وقد اثارت عقوبة الاعدام جدلاً كبيراً في المجتمعات الانسانية وذلك فيما يتعلق بكل من فاعليتها وتأثيرها كرادع للجريمة واخلاقية استخدامها. وطالمـــا دار الجـــدل فـــي

الاوساط العامة بشأن عقوبة الموت، علماً ان هذا الجدل يدور حول افكار من قبيل ان عقوبة الاعدام هي رادع للجريمة لان الشخص الذي يميل لارتكاب جرائم القتل سوف يرتدع عن ذلك لخوفه من الاعدام وايضاً فأن عقوبة الاعدام توفر العدالة عن طريق تحقيق حاجه المجتمع للانتقام من ذاته بسبب تسببه. وكذلك تعتقد وجهة النظر هذه ان الجناة الخطرين يستحقون الموت لانهم ارتكبوا افعالاً تخرجهم من حقوق الجنس البشري. في حين ان الرأي المعاكس الذي يعارض عقوبة الاعدام غالباً ما يركز على تعارض الاعدام مع حق الحياة المنصوص عليه في اعلان حقوق الانسان. كذلك فأن الاعدام غير اخلاقي ويخرق تعاليم اغلب الاديان الرئيسة. ويعتقد هذا الرأي ان الاعدام هو فظ وغير انساني ومهين، كما انه غير منصف لانه يقع دائماً تقريباً على الاقليات وان الاعدام غير قابل للالغاءوهو يعيق تطبيق علم الجريمة الحديث. ويتضمن استخدام العنف كوسيلة للتوافق مع المشكلات الاجتماعية. (Kastrup, 1988, 179)

اما عن الاتجاهات فهي عبارة عن استجابات مكتسبة تقويمية تدور حول الاحداث أو المواضيع أو غيرها من المنبهات. وتعد الاتجاهات من الدوافع المهمة التي تدفع السلوك كما انها من النواتج المهمة للتنشئة الاجتماعية. حيث يتكون لدى الافراد اثناء نموهم اتجاهات مختلفة نحو المواضيع الاجتماعية والافراد والمجموعات وكل ما يدور في عالمهم من اشياء. وحيث ان الاتجاهات يدفع الفرد الى السلوك على نحو معين، فأن الاتجاهات تعد من الدوافع المكتسبة. فضلاً عن ان هذه الاتجاهات تعمل على اشباع العديد من الحاجات والدوافع من قبيل الحاجة الى القبول الاجتماعي والانتماء والتقدير.

(الكندري ، ١٩٩٢ ، ٢٨٩)

في العراق لا تتوفر دائماً المعلومات الكثيرة والمفصلة المتعلقة باحكام الاعدام أو تنفيذ هذه الاحكام ولكن المعروف ان هناك (٣٩١) حكم بعقوبة الاعدام حتى عام (٢٠١٠)، إذ يبلغ عدد المحكومين بالاعدام ما يزيد عن (١١٠٠) سجين. وقد تم تنفيذ (١٢٠) حكماً بالاعدام في سنة (٢٠٠٩). وقد تمت محاكمة اكثر هؤلاء المسجونين بتهم

الاشتراك بهجمات مسلحة والقتل وغيرها من الافعال العنيفة. وقد كانت المحاكمات التي ادينوا من خلالها تتعرض لانتقادات كثيرة. (رشماوي ، ٢٠١٠ ، ١٦)

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

١ – بناء مقياس لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبةالاعدام في العراق.

٢ – قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق.

٣ – التعرف الى الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق وفق متغير الجنس.

٤ – التعرف الى الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق وفق متغير التخصص الدراسي.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد. وبالدراسات الاولية وبمراحلها كافة. ولكلا الجنسين (ذكور – اناث).

تحديد المصطلحات :

سيتم تحديد مصطلحات (الاتجاهات) و (عقوبة الاعدام). وكما يأتي:

اولاً : – الاتجاهات :

١ – تعريف البورت (١٩٥٣): –

احدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة. تؤثر وتوجه استجابات الفرد للاشياء والمواقف. (الكندري ، ١٩٩٢ ، ٢٩٥)

٢ – تعريف دافيدوف (١٩٨٠): –

مفاهيم متعلمة وتقويمية ترتبط بافكارنا ومشاعرنا وسلوكنا.

(دافيدوف ، ١٩٨٠ ، ٧٧٥)

التعريف الاجرائي للاتجاهات :

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على الاداة المستخدمة لقياس الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام في العراق في البحث الحالي.

ثانياً : – عقوبة الاعدام :

١ – تعريف عبد الله (٢٠٠٢): –

اقدم العقوبات واشدها على الاطلاق وتعني ازهاق روح المحكوم عليه، فهي في جوهرها عقوبة استئصالية . (الزهراء ، ٢٠١٣ ، ٨)

٢ – تعريف (الموسوعة العربية العالمية): –

العقوبة التي تؤدي الى موت الجاني. (بهلولي ، ٢٠٢١ ، ٥٠)

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة : –

تعمل الاتجاهات على تسهيل استجابات الافراد للمواقف الاجتماعية التي يمتلكون نحوها اتجاهات محددة. وبهذا فأن الاتجاهات تنظم الاستجابات فلا يقوم الافراد بالبحث عن سلوكيات جديدة في المواقف المتغيرة. فضلاً عن ان الاتجاهات تساهم في تفسير المواقف والخبرات الجديدة واضفاء دلالة ومعنى لهذه الخبرات. وتعمل الاتجاهات على تكيف الافراد مع الحياة الواقعية، وتسهل تكيفهم الاجتماعي من خلال تقبل الافراد

لاتجاهات الجماعة مما يتبع انسجامهم مع جماعاتهم.(الكندري ، ١٩٩٢ ، ٢٩٠ – ٢٩١)

يشمل مفهوم الاتجاه معاني واسعة. إذ انه يشير الى توجه التفكير، ويشير الى الاستعادات العميقة لوجودنا (والتي غالباً ما تكون لا شعورية) وهي ما يقود سلوكنا. كما يشير المفهوم الى السلوكيات الاجتماعية والحالة الذهنية واستجاباتنا ازاء بعض القيم كما ان اتجاهات الافراد ترتبط بالشيء الذي تظهر بشأنه بقدر ارتباطها بهؤلاء الافراد وبدافعيتهم. والاتجاهات ينطوي على المعنى والنية.(سيلامي ، ٢٠٠١ ، ٥٦)

وفي هذا السياق جاءت دراسة (Miske, 2019) بعنوان (معتقدات عقوبة الاعدام: كيف تتشكل الاتجاهات وتنقح) والتي اجريت في الولايات المتحدة الامريكية، حيث ترى الدراسة انه على الرغم من ان اغلب الامريكيين يؤيدون عقوبة الاعدام، فأن الكثير منهم لديهم مفاهيم خاطئة حول نجاعة الاعدام وحول تنفيذ هذه العقوبة (مثل ان عقوبة الاعدام تردع الجريمة). وهدفت الدراسة لمعرفة امكانية تغيير تأييد الناس لعقوبة الاعدام من خلال تصحيح اتجاهاتهم المغلوطة. واذا لم يكن ذلك ممكناً فهل هناك استراتيجيات اخرى يمكن ان تغير اتجاهات الناس نحو العقوبة الاعدام ؟ وترى الدراسة ان هناك بحوث تعتقد ان المعلومات الاحصائية يمكن تصحح المفاهيم الخاطئة حول المواضيع المستقطبة. الا ان الاحصاء قد لا يكون مجدياً اذا كان الناس يؤيدون الاعدام لاسباب عقابية بحته، مما يدفع لاقتراح استراتيجيات جدلية اخرى والتي قد تكون اكثر فعالية. في التجربة الاولى قامت الباحثة بالمقارنة بين معالجتين تجريبيتين من حيث كيفية تغيرهما للاتجاهات نحو عقوبة الاعدام. وفي التجارب الثانية والثالثة والرابعة حاولت الباحثة التعرف على الاتجاهات الاخرى التي تشكل التأييد لعقوبة الاعدام. واستخدمت الباحثة هذه النتائج لتطوير واختبار معالجة تعليمية تهدف الى توفير المعلومات حول الاحصاء في تطبيق عقوبة الاعدام. تقترح النتائج باجمعها ان الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام

تقوم على دوافع اكثر من الدوافع العقابية. وان تصحيح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بتنفيذ الاعدام يقلل من التأييد لهذه العقوبة.

(Miske, 2019, i)

وفي الدراسة المعنونه "دراسة الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام في اندونيسيا – الجزء الثاني – الرأي العام: لا عائق امام الالغاء" (Hoyle,2021) ترى الباحثة انه في الوقت الذي يظهر فيه اتجاه واضح نحو الغاء عقوبة الاعدام حول العالم خلال الاربعين عاماً الماضية، فأن بلداناً مثل اندونيسيا ما زالت تظهر رأياً عاماً مؤيداً للابقاء على عقوبة الاعدام. وان هذا الرأي العام هو واحد من أهم الاسباب لعدم الغاء الاعدام. حيث ان هناك اعتقاداً بأنه اذا كان غالبية المواطنين يؤيدون الاعدام، فان الالغاء ينطوي على مخاطرة. من بين عواقب اخرى تتمثل في تقويض الثقة العامة لدور القانون. ودائماً ما يقال ان الغاء عقوبة الاعدام لا يمكن تحقيقه حتى يتم دعمه من الاجماع العام.

(Hoyle, 2021, 6)

وفي الولايات المتحدة اظهرت استطلاعات للرأي التي اجريت من قبل الجمعية الامريكية للعلوم الجنائية (ASC). واكاديمية علوم العدالة الجزائية (ACJS) وجمعية القانون والمجتمع (LSA)، ان (٨٤ ٪) من مجمل الاشخاص المستطلعين يعتبرون ان الاعدام لا يردع المجرمين. وان (٩٣ ٪) يعتبرون ان الاعدام كرادع ليس اقوى من عقوبة السجن مدى الحياة.

(رشماوي ، ٢٠١٠، ٢٢)

الفصل الثالث:

اجراءات البحث : -

اولاً : - مجتمع البحث: -

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) وعدد هذه الكليات هو (٢٤) كلية في مختلف التخصصات العلمية والانسانية. حيث ان عدد الكليات العلمية هو (١٢) كلية وعدد الكليات الانسانية هو (١٢) كلية.

ثانياً: - عينة اليحث: -

تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالبة اخذت بشكل عشوائي من كلية الهندسة وكلية الصيدلة التي تمثلان التخصص العلمي وكلية الاداب وكلية اللغات التي تمثلان التخصص الانساني. وتم اخذ (٢٥) طالب وطالبة لكل كلية من الكليات اعلاه موزعين على اساس الجنس الى (٢٥) طالب و (٢٥) طالبة من كل كلية.

ثالثاً: - اداة البحث: -

لغرض قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق قام الباحث ببناء مقياس يتكون من (٢٠) فقرة حسب طريقة (ليكرت). وتم بناء المقياس طبقاً للخطوات التالية: -

١ – جمع الفقرات:

أ – تم اخذ بعض الفقرات من الدراسات السابقة التي استخدمت مقاييس مماثلة للمقياس في البحث الحالي. وتم تعديل هذه الفقرات لتتماشى مع أهداف ومجتمع البحث الحالي.

ب – استبيان استطلاعي (ملحق ١) جرى تطبيقه على عينة عشوائية مكونه من (٥٠) طالب وطالبة من كليتي الاداب بالعلوم متوزعين بشكل متساوي على اساس الجنس والتخصص بواقع (٢٥) طالب وطالبة لكل من الكليتين.

٢ – صياغة الفقرات: –

تمت صياغة (٢٠) فقرة اخذت من المصادر اعلاه. وتمت مراعاة ملائمة الفقرات لقياس متغير البحث وكذلك ملائمتها لمجتمع البحث. تم توزيع الفقرات الى فقرات ايجابية وفقرات سلبية.

٣ – صلاحية الفقرات: –

عرضت الفقرات على مجموعة من الخبراء (ملحق ٢)، للتحقق من صلاحيتها لقياس المتغير وللتحقق من صدقها الظاهري. اعتمدت نسبة اتفاق (٨٠ ٪) فاعلى بين الخبراء لابقاء الفقرة في المقياس وقد حازت جميع الفقرات نسبة الاتفاق المطلوبة.

٤– تحليل الفقرات:

لغرض تحليل فقرات مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق استخدم الباحث طريقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس. حيث استخرجت العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة بالمجموع الكلي للمقياس من خلال معامل ارتباط بيرسون، والجدول (١) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالمجموع الكلي للمقياس.

جدول (١)

معاملات ارتباط فقرات مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاعدام بدرجة المقياس الكلية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٣٢	١١	٠,٣٠
٢	٠,٣٥	١٢	٠,٣٨

٣	٠,٤١	١٣	٠,٣٧
٤	٠,٣٣	١٤	٠,٣٢
٥	٠,٣٩	١٥	٠,٤١
٦	٠,٤٤	١٦	٠,٤٤
٧	٠,٢٩	١٧	٠,٣١
٨	٠,٣٧	١٨	٠,٤٥
٩	٠,٤٥	١٩	٠,٣٦
١٠	٠,٣٦	٢٠	٠,٤٠

٥ – صدق المقياس: –

اعتمد الباحث الصدق الظاهري على انه مؤشر لصدق المقياس قي البحث الحالي. وتم ذلك عن طريق عرض المقياس على الخبراء (ملحق ٢). حيث اتفق الخبراء على ان فقرات المقياس تتمتع بالصدق الظاهري.

٦ – ثبات المقياس: –

لغرض التحقق من ثبات المقياس، اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية. حيث تم تقسيم فقرات المقياس الى نصفين طبقاً للتسلسلات الزوجية والفردية في صيغة المقياس. تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون. حيث بلغ (٠,٧٩). وبعد تطبيق معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط. بلغ الثبات (٨٣,).

بهذا اصبح مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق مكتملاً بصيغته النهائية المتكونة من (٢٠) فقرة (ملحق ٣). تكون الاجابة على الفقرات بواسطة متدرج من خمسة بدائل. اعطيت للبدائل الخمسة اوزان تتراوح بين (١ – ٥). حيث ان الفقرات الايجابية تكون البدائل للاوزان كما يلي: (موافق جداً) وزنه (٥)،

(موافق) وزنه (٤)، (متردد) وزنه (٣)، (غير موافق) وزنه (٢)، (غير موافق اطلاقاً) وزنه (١). بالنسبة للفقرات السلبية فتكون عكس الاوزان بالنسبة لنفس البدائل.

الفقرات السلبية تحمل التسلسلات التالية في صيغة المقياس النهائية: –

٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠.

رابعاً: الوسائل الاحصائية: –

١ – معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين نصفي المقياس في استخراج ثبات المقياس.

٢ – معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس لاستخراج ثباته.

٣ – الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق.

٤ – الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

الفصل الرابع:

نتائج البحث: –

الهدف الاول: بناء مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق.

تحقق هذا الهدف من خلال اجراءات بناء المقياس في الفصل الثالث من البحث الحالي. حيث تم بناء المقياس المكون من (٢٠) فقرة (ملحق ٣).

الهدف الثاني: قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق.

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث كان (٧٢,٥) وعند مقارنته بالوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٦٠) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة هي (١٤,٤٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) مما يشير الى ان طلبة الجامعة لديهم اتجاهات ايجابية نحو عقوبة الاعدام في العراق. والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين الوسط الفرضي والحسابي لعينة البحث

العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١٠٠	٧٢,٥	٦٠	٨,٦٦	١٤,٤٨	١,٩٦	٠,٠٥

تتسق هذه النتيجة ما تراه دراسة (Miske, 2019) والتي اجريت في الولايات المتحدة بعنوان (معتقدات عقوبة الاعدام: كيف تتشكل الاتجاهات وتنقح) والتي ترى ان اغلب الامريكيين يؤيدون عقوبة الاعدام. كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت اليه دراسة (Hoyle, 2021) بأن بلداناً مثل اندونيسيا ما زالت تظهر رأياً عاماً مؤيداً للابقاء على عقوبة الاعدام. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر للظروف التي مر بها المجتمع العراقي خلال العقود الاخيرة من حروب وازمات اقتصادية وسياسية ادت في بعض مراحلها الى استشراء العنف في المجتمع، مما دفع بافراد المجتمع من طبقاته وشرائحه المختلفة – ومنهم شريحة طلبة الجامعة – لاكتساب اتجاهات اكثر ايجابية نحو العقوبات التي تتسم بالتشدد لردع العنف والجريمة. وفي مقدمة هذا النوع من العقوبات تأتي عقوبة الاعدام.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق على وفق متغير الجنس.

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لعينة الذكور كان (٧٣,٩) وبانحراف معياري (٨,٩). والوسط الحسابي لعينة الاناث كان (٧١,٦) بانحراف معياريقدره (٨,٥).

باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (٣,٧٨) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). مما يشير الى وجود فرق دال احصائياً في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام ولصالح الذكور. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

الاختبار التائي لعينتي الذكور والاناث لمعرفة الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق على وفق متغير الجنس

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
ذكور	٥٠	٧٣,٩	٨,٩	٣,٧٨	١,٩٦	٠,٠٥
اناث	٥٠	٧١,٦	٨,٥			

تتسق النتيجة اعلاه ان طلبة الجامعة من الذكور لديهم اتجاهات اكثر ايجابية نحو عقوبة الاعدام في العراق، مقارنة بالاناث من طلبة الجامعة. وقد تفسر هذه النتيجة من خلال الادوار الاجتماعية لكل من الذكور والاناث في المجتمع العراقي، والتي تكون متباينة بطبيعتها. حيث ان الذكور يجدون انفسهم مطالبين اكثر من الاناث بمواجهة مواقف الحياة ذات الطابع العنيف والمشكلات التي تتسم بالعنف أو التي تتطلباً موقفاً حازماً. والمتطلبات الاجتماعية المتباينة بين الذكور والاناث تشكل سياقاً لاكتساب الاتجاهات نحو القضايا الاجتماعية بطريقة متباينةبين الذكور والاناث. حيث ان الاتجاهات طبقاً لـــ (دافيدوف، ١٩٨٠) هي مفاهيم متعلمة وتقويمية ترتبط بافكارنا ومشاعرنا وسلوكنا. إن افكار الناس عن الموضوعات المتعلقة بالاتجاه تبنى على كل من الخبرة والمعرفة. لذا فأن البحث الحالي يرى ان الدور الاجتماعي الذي يفرضه المجتمع على الذكور هو الذي يكسبهم اتجاهات اكثر تشدداً، ومنها الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق على وفق متغير التخصص.

اظهرت نتائج البحث ان الوسط الحسابي لعينة التخصص العلمي كان (٧٣،٢) وبانحراف معياري (٨،٨٢). وان الوسط الحسابي لعينة التخصص الانساني (٧١،٣) وبانحراف معياري (٨،٤) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان القيمة التائية المحسوبة هي (٠،٧) وهي ادنى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥). وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام على وفق متغير التخصص الدراسي. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

الاختبار التائي لعينتي التخصص العلمي والانساني لمعرفة الفروق على وفق متغير التخصص الدراسي

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
علمي	٥٠	٧٣،٢	٨،٨٢	٠،٧	١،٩٦	٠،٠٥
انساني	٥٠	٧١،٣	٨،٤			

اظهرت النتيجة اعلاه عدم وجود فروق لدى طلبة الجامعة في اتجاهاتهم نحو عقوبة الاعدام في المجتمع العراقي على وفق متغير التخصص الدراسي. ويرى الباحث ان هذه النتيجة تشير الى تأثر طلبة الجامعة بشكل عام بالعوامل الاجتماعية العامة، في اكتساب اتجاهاتهم نحو عقوبة الاعدام في المجتمع العراقي مقارنة بعوامل آخرى من قبيل تخصصاتهم الدراسية. حيث يرى (سيلامي، ٢٠٠١، ٥٩) ان اتجاهات الافراد تتبلور من خلال ضغوط الاسرة وضغوط المؤسسات الاجتماعية المختلفة والشرائع الاجتماعية التي ينتمي لها الافراد. كل هذه المكونات الاجتماعية تعمل على صياغة اتجاهات الافراد وتدفعهم لتبني معايير مجتمعهم فضلاً عن الاراء والمعتقدات السائدة فيه.

التوصيات: -

١ – اعداد البرامج الارشادية في الجامعات الحكومية والاهلية بطريقة تهدف الى تعديل اتجاهات الطلبة نحو عقوبة الاعدام باتجاه خفض هذه الاتجاهات.

٢ – عقد النشاطات الثقافية والحوارية في الجامعات لمناقشة عقوبة الاعدام، لغرض صياغة اتجاهات اكثر اعتدالاً من هذه العقوبة.

المقترحات: -

١ – اجراء دراسة ارتباطية تهدف الى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو عقوبة الاعدام ومتغيرات الكراهية والتعصب.

٢ – اجراءات تهدف الى بناء برنامج ارشادي يهدف الى تعديل الاتجاهات المؤيدة لعقوبة الاعدام.

المصادر العربية

- بهلولي، ابو الفضل محمد. ٢٠٢١. عقوبة الاعدام بين مؤيد ومعارض في التشريع الجنائي الجزائري. مجلة المعيار مجلد ٢٥ عدد ٥٦. سنة ٢٠١٢.
- دافيدوف، لندا لـــــ . ١٩٨٠. مدخل علم النفس – الطبعة الثالثة. دار ماكجر وهيل. منشورات مكتبة التحرير.
- رشماوي، مرفت. طالب السقاف. ٢٠١٠. مناهضة عقوبة الاعدام في العالم الغربي الاستراتيجيات الفعالة والالبات المتاحة دليل اجرائي. المنظمة الدولية للاصلاح الجنائي.
- الزهراء، العمري فاطمة. ٢٠١٣. عقوبة الاعدام بين الابقاء والالغاء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المسيلة. كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- سيلامي، نوربير. ٢٠٠١. المعجم الموسوعي في علم النفس. منشورات وزارة الثقافة. الجمهورية العر بية السورية. دمشق.

- الكندري، احمد محمد مبارك. ١٩٩٢. علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المصادر الاجنبية

- Hoyle. G, 2021, "Indonesia part II public opinion: No Barrier to Ablition". The death penalty project. London.
- Kastrup. M, 1988. "Psychiatry and the death penalty". Journal of medical ethics, 1988, 14, 179 – 183.
- Miske, O. A, 2019. "Death penalty Beliefs: How Attitudes are shaped and Revised". A thesis in for Master Degree. ARIZONA STATE UNIVERSITY.

ملحق (١)

الاستبيان الاستطلاعي

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

يتوجه اليك الباحث للاجابة عن السؤال ادناه لغرض انجاز بحثه حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام. يرجوا منك الباحث تثبيت اجابتك الصريحة على السؤال، علماً ان هذه الاجابات هي لاغراض البحث العلمي فقط، ولا داعي لذكر الاسم. مع التقدير.

السؤال:

هل تؤيد وجود عقوبة الاعدام في العراق. ولماذا ؟

ملحق (٢)

قائمة باسماء الخبراء

١-	أ. د. بثينة منصور الحلو .	قسم علم النفس – كلية الاداب – جامعة بغداد .
٢-	أ. م. د. بيداء هاشم .	مركز البحوث النفسية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
٣-	أ. م. د. رياض عزيز عباس .	قسم علم النفس – كلية الاداب – الجامعة المستنصرية .
٤-	أ. م. د. سهام مطشر الكعبي .	مركز بحوث المرأة – جامعة بغداد .
٥-	أ. م. د. عباس حسن رويح .	قسم علم النفس – كلية الاداب – الجامعة المستنصرية .
٦-	أ. م. د. عباس حنون الاسدي .	قسم علم النفس – كلية الاداب – جامعة بغداد .

٧-	أ. م. د. عبد الحليم رحيم علي .	قسم علم النفس – كلية الاداب – جامعة بغداد .
٨-	أ. م. د. ناطق فحل جزاع .	مركز البحوث التربوية والنفسية – جامعة بغداد .
٩-	م. د. بشرى عثمان .	مركز البحوث النفسية – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .
١٠-	م. د. محمد عباس .	مركز البحوث التربوية والنفسية – جامعة بغداد .

ملحق (٣)

اتجاهات طلبة الجامعة نحو عقوبة الاعدام في العراق

امامك مجموعة من العبارات التي تدور حول بعض مواضيع يمكن أن يتفق بشأنها الناس أو يختلفون. نرجو منك التفضل بقراءة كل عبارة والاجابة عنها عن طريق وضع علامة (√) تحت واحد من البدائل الخمسة الموضوعة امام العبارات والذي تعتقد بأنه البديل الذي يعبر عن رأيك في العبارة، نرجو تعاونكم مع الباحث من خلال الاجابة على كل العبارات علماً أن اجابتك تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم. وشكراً لتعاونكم مع الباحث.

معلومات عامة:

الجنس: **ذكر** ( ) **أنثى** ( )

التخصص الدراسي: **علمي:** ( ) **إنساني:** ( )

المقياس بصيغته النهائية

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١	اعتقد ان عقوبة الاعدام تضمن استتاب الامن في العراق.					
٢	اعتقد ان عقوبة الاعدام هي عقوبة جائرة.					
٣	اعتقد ان الاعدام يشكل وسيلة لضبط السلوك في المجتمع العراقي.					
٤	الاعدام يجعل القانون قاسياً في العراق.					
٥	ارى ان عقوبة الاعدام هي عقوبة عادلة للمجرمين.					
٦	الاعدام يدفع المجتمع الى العنف.					
٧	اعتقد ان الاعدام يردع الجريمة في العراق.					
ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
٨	ارى ان الاعدام هو جريمة بحد ذاته.					
٩	عقوبة الاعدام تحقق العدالة في المجتمع العراقي.					
١٠	الاعدام من وجهة نظري لا يشكل رادعاً للمجرمين.					
١١	الاعدام يجعل المجرم يدفع ثمن					

	جريمته.					
١٢	ارى ان الاعدام يسبب المزيد من الفوضى في المجتمع العراقي.					
١٣	الاعدام يجعل القانون قوياً في العراق.					
١٤	الاعدام كما اراه هو عقوبة بدائية وهمجية.					
١٥	ان عقوبة الاعدام تنصف الضحية.					
١٦	لا يحقق الاعدام مبدأ اصلاح المجرم.					
١٧	الاعدام يزيد من ثقة الناس بالنظام القضائي في المجتمع.					
١٨	ان عقوبة الاعدام لا تقلل من الجريمة في المجتمع.					
١٩	الاعدام يجعل الافراد ينظرون بريبة الى النظام القضائي.					
٢٠	عقوبة الاعدام تعمل على خفض نسب الجريمة في المجتمع العراقي.					

توظيف الرمز الديني ودلالته في الشعر العربي الإسلامي

م.د جنان خليفة عباس

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية

Khalidnajim037@gmail.com

توظيف الرمز الديني ودلالته في الشعر العربي الإسلامي

م.د جنان خليفة عباس

ملخص البحث

تناول هذا البحث الرمز الديني في شعر عصر صدر الإسلام، دارساً شعر أبــرز شعرائه، (حسان بن ثابت الأنصاري، النابغة الجعدي، كعب بن زهير، كعب بن مالك، عبد الله بن رواحه، الخنساء) ثمَّ تطرَّق إلى أثر ذلك الرمز في الشعر العربي المتقــدم عنه، فكان أسامة بن منقذ أنموذجاً، وشعره مبثوث في أغلب البحث.

وقد درس البحثُ أولاً رمز المرأة ومالها من دلالة وتناول رمــز الطبيعــة بكــل صورها الطبيعية والصناعية، وإيحاء في شعر ذلك العصر واللــون ودرس مصــادر الرمز ليكون بحثاً شاملاً على الرمز الديني وغيره، فيمكن القول بأنه قد تضمن الرمز الديني وتجاوزه إلى رموز أخرى غير دينية ليتميز عن أمثاله من الدراسات، ولحصر عدد الرموز الدينية في شعر ذلك العصر.. والرمز ـــ كما هو معلوم ـــ لم يتبلــور إلا عند شعراء العصر العباسي، فثمة أصلا من أنكر وجوده في شعر ذلــك العصــر، وأثبتت هذه الدراسة بالعلم أنه موجود وله دلالات ومعانٍ...

الكلمات المفتاحية: توظيف ــ الديني ــ الإسلامي.

Employment of the religious symbol and its significance in Islamic Arabic poetry

Dr. Jinan Khalifa Abbas

Diyala University/ College of Education for Human Sciences

Abstract

This research dealt with the religious symbol in the poetry of the era of early Islam, studying the poetry of its most prominent poets, (Hassan bin Thabit Al-Ansari, Al-Nabigha Al-Jaadi, Ka'b bin Zuhair, Ka'b bin Malik, Abdullah bin Rawaha, Al-Khansa) and then touched on the impact of that symbol on

advanced Arabic poetry. About him, Osama bin Munqith was a model, and his poetry is broadcast in most of the research.

The research first studied the woman's symbol and its significance and dealt with the symbol of nature in all its natural and industrial forms, and inspired the poetry of that era and color and studied the sources of the symbol to be a comprehensive search on the religious symbol and others. From the studies, and to limit the number of religious symbols in the poetry of that era. And the symbol - as it is known - did not crystallize except among the poets of the Abbasid era, so there were originally those who denied its existence in the poetry of that era, and this study proved with science that it exists and has connotations and meanings...

Keywords: Employment - Religious - Islamic.

المقدمة:

تعرض الرمز لهجوم شاسع من النقاد الذين أنكروا وجوده، ولكن لا أعلم دليلاً لهم، أو رداً على من أثبت وجود الرمز في الشعر العربي الإسلامي أو حتى الجاهلي.

وإن كان المذهب الرمزي يتسم بالغموض في العصر الحديث، فإن الرمز الحاضر في الشعر العربي القديم سهلا في أغلبه، يحتاج إلى التفكير في بعض أحيانه.

وهذا الأسلوب قد اتخذ أسلوباً جديداً وهو الإحاطة بالرمز العربي الإسلامي، من شعراء المسلمين، أو ما هو ديني عندهم، وأكثر من الشعراء المستهدفين على نحو واسع، وشبه شامل، وأضاف أسامة بن منقذ الذي رأى الباحث أنه كان في شعره، أثرا واضحا وسلطة قوية لشعر عصر صدر الإسلام، فإن قارئه يشعر تماما بأنه اتباعي لسمات ذلك العصر بكل ما فيه من أساليب وصور وأغراض وغير ذلك...

وأمَّا المنهج المتبع فهو منهج الوصف والتحليل البرهاني المنطقي والعقلي، وابتعد البحث عن إعطاء حكم محدد في الرمز أو الشعر، نحو أصاب، أخطأ، أحق، اقترب، ابتعد..

الدراسات المماثلة:

- الرمز في الشعر العربي، جلال عبد خلف، جامعة ديالي، كلية القانون والعلوم السياسية، العدد: ٥٢، ٢٠١١.

وفي هذه الدراسة كان العنوان ضخما لا تستوعبه الدراسة المقدمة وضاقت به لكنها قدمت صورة عن طبيعة الرمز في الشعر العربي، بما فيه من مبالغات وأساليب غير مباشرة في التعبير.

- الرمز ودلالته في القصيدة العربية المعاصرة، قراء في الشكل، خليل حاوي أنموذجاً، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه، يوسفي سوهيله، جامعة الجيلاني، الجزائر، ٢٠١٨.

وهو من ثلاثة فصول: الرمز والرمزية في القصيدة الحديثة، توظيف الرمز حديثا، الرمز في شعر خليل حاوي.

التمهيد:

الرمز لغةً: [١]"تصويت خفي باللسان كالهمس ويكون تحريك الشفتين بكلام غير مفهوم باللفظ من غير إبانة وإنما هو إشارة بالشفتين..".

اصطلاحاً: [٢]"الكائن الحي أو الشيء المحسوس الذي جرى العرف على اعتباره رمزاً لمعنى مجرد كالحمامة أو غصن الزيتون رمزاً للسلام.

والرمز ثلاث معانٍ:

١ـــــ ملخص المبادئ التي يدين بها المؤمنون في الكنيسة المسيحية، وهذا هو المعنى القديم

٢ـــــ الشعار: هو الذي يميز مذهباً أو شخصاً أو أسرة أو شعباً عن غيره..

٣ـــــ كل ما يحل محل شيء آخر في الدلالة عليه لا بطريق المطابقة التامة وإنما بالإيحاء أو بوجود علاقة عرضية أو متعارف عليها..".

"[٣] نادراً ما نجد مصطلحاً كهذا تعرض لكثير من الاضطراب والتناقض والعمومية في فهمه، ويبدو أن أصلح طريقة لتحديده هي تعقبه في قلب الحقل الأدبي ذاته، ومن داخل النص، دون محاولة لتحجيره في قالب من التعريفات المفروضة أو المفترضة.

بإمكان النظرة الفاحصة أن تعود بشتى الاتجاهات الاتجاهات التي عرضت له إلى مستويات أربعة كانت أساساً لدراسته مهما تعددت أوجه الخلاف:

١ ـــــ المستوى العام.

٢ ـــــ المستوى اللغوي.

٣ ـــــ المستوى النفسي.

٤ ـــــ المستوى الأدبي.

ضمن القول السابق يمكن استخلاص أن مبعث الرمز هو الواقع، سواء أكان هو الواقع النفسي أو غيره، ولكن يمكن للرمز أن يتجاوز بعده أن يبدأ منه ليصل للخيال الشعري والصورة الشعرية ليرسم صورة في الذهن مستوحاة من الرمز ومن تلاقي الرموز واجتماعها

أهمية الرمز في القصيدة:

يسهم الرمز في ارتقاء النص الشعري ويعمق الدلالة الخادمة للمعنى ويؤثر في المتلقي بشدة، ويقنعه بصحة المعنى المراد، ويختصر الرمز الكلام الكثير بالقليل إضافة إلى النظرية التعليمية والجمالية أو التأثيرية في الرمز.

أهمية دراسة الرمز في الشعر القديم:

لا بدَّ هنا من الإشارة إلى الخلاف الحاصل بين مؤيد لوجود الرمز في الشعر العربي القديم ومعارض له، مثل قدامة بن جعفر الذي جزم بأن الشعر الجاهلي كان يفتقد للقوى الغيبية (الرمز) وبأنه كان يواجه الواقع وأكثره في الطلل والناقة والرحلة والغزل[٤]ولكن اعتقد الدكتور نجيب البهيتي بأن جميع أنواع الغزل في العصر الجاهلي كان يقصد به الشاعر إلى غير ذلك مما يهم أمره، فالمرأة في ذلك رمز، وأسماء النساء تقليدية وقصص غرام عنترة رمزية [٥].

ولعل هذه الأخيرة صحيحة، إذ إن عنترة كانت له قضية يدافع عنها وهي تبديد قيم ذلك العصر في التمييز العنصري والتمرد على قضية العبودية، فكان يرى أن زواجه من عبلة نصراً له.

والرموز قائمة موجودة في كل شعر ذلك لأن المعنى قد يتضح وقد يغمض في القصيدة العربية القديمة.

ودراسة الرمز لها أهمية بالغة تكمن في الآتي:

ـــــــــ توضح المعنى المراد الحقيقي الذي أراده الشاعر.

ـــــــــ تعطي أهمية للقصيدة فوق أهميتها التاريخية والأدبية، فكلما كثرت الدراسات والآراء للنص الأدبي زاد ذلك النص أهمية.

ـــــــــ تفتح دراسة الرمز الآفاق واسعة أمام دراسة الأساطير العربية القديمة.

ـــــــــ تسهم دراسة الرمز الشعري القديم في فهم مكنونات اللاشعوري لدى الإنسان العربي القديم لتكون بوابة يفهم منها حال الإنسان المعاصر من أن العامل الوراثي الجمعي لا يقتصر على اللون والشكل بل على الخوف والمحبة والكره للشيء.

ـــــــــ كان الإنسان العربي القديم مترحلاً بحثاً عن الماء والكلأ، ولعل هذا الاضطراب المعيشي سبب اضطراباً نفسياً انعكس على الشعر ليمتد حب السفر والبحث عن رغد العيش حتى هذا الزمن. فدراسة الرمز تعكس مكنونات اللاشعوري الوراثية.

ـــــــــ يسهم في توضيح الصورة الشعرية المعقدة ذات الأعماق الرمزية، ويكشف سر لجوء الشاعر إلى الطبيعة وعناصرها أو إلى ما هو مشكوك به بين حقيقة أو غير حقيقة.

رمز المرأة في عصر صدر الإسلام

لعل خير الابتداء هنا بما انتهت إليه الكلمات السابقة في الشك بين الحقيقة أو غير الحقيقة، فمن ذلك ابتداء كعب بن زهير بالغزل الصريح بذكر سعاد، فمن سعاد وهل هي حقيقة أم هي من خياله ولا وجود حقيقي لها، فإن كان ذلك فهو ليس مجرد تقليد سار عليه على عادة الشعراء الذين سبقوه ولماذا سعاد دون غيرها.

وعند دراسة رمز (سعاد) ينبغي استحضار من نظم القصيدة وميلادها، فهو وقت اعتناق كعب الإسلام وطلب العفو من رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وينبغي عدم نسيان أنه حين أسلم رضي الله عنه كان مهدور الدم من رسول الله صلى الله عليه وسلم وأتى إليه خائفاً نادماً طالباً العفو، قال [٦]:

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول متيم إثرها لم يغدَ مكبول

وما سعاد غداة البين إذ رحلوا إلا أغن غضيض الطرف مكحول

هيفاء مقبلة عجزاء مدبرة لا يشتكي قصر منها ولا طول

تجلوا عوارض ذ ي ظلم إذا ابتسمت كأنه منهل باراح معول

ثم أتى على ذكر اسمها صراحة في قوله [٧]:

أمست سعاد بأرض لا يبلغها إلا العتاق النجيبات المراسيل

وإن المتأمل في هذه الأبيات يلتفت حتما إلى اسم سعاد، فمن سعاد؟ ولمَ اختار هذا الاسم بالتحديد؟ والمعروف أن سعاد من السعادة جذره (سَعَدَ)، ووقت نظم هذه القصيدة هو زمن مفارقته للجاهلية ودخوله في الإسلام الحنيف.

وبانت: ابتعدت، إذ البين: الفراق، والشاعر هنا حزين لفراق السعادة، ويدل على هذا الحزن قوله (إذ رحلوا) فهذا التركيب يدل عل الأسى والألم لفراق سعاد التي أتت رمزاً للجاهلية أو للحياة الجاهلية التي عاشها وتأقلم عليها، فكان من الصعب عليه أن يتكيف مع المبادئ الجديدة الإسلامية دفعة واحدة.

وقد أكثر وأسهب كعب في وصف سعاد والتغزل بها وذكر صفاتها، وذكر بأنها قد أمست في مكان صعب المنال، لأنه يدرك بأن الإسلام قد أنهى تلك القيم الجاهلية، وأنه سوف يغير الحياة البشرية كلها.

وقوله (أمست) دون أصبحت أو أضحت يدل على الحزن لأن المساء هو وقت غروب الشمس وزوالها، والمساء فيه حزن لأنه يذكر الإنسان بالنهاية والزوال، فهي قد أمست وزالت وغربت ولن تعود.

وليس هذا بدليل على أنه دخل الإسلام على غير قناعة، وأنه على إسلامه وتوبته متعلق بحياة الجاهلية، ولكن الحق هو أنه كان جديد العهد بالإسلام، وشعور الاضطراب كان معه ودليل الاضطراب ودليل عدم معرفته الحق بالدين الجديد هو مخاطبته الرسول صلى الله عليه وسلم في هذه القصيدة بما لا يليق به، فقد قال [٨]: **مهلاً هداك الذي أعطاك نافلة القرآن فيها مواعيظ وتفصيل**

لا تأخذني بأقوال الوشاة ولو كثرت عني الأقاويل

فهو يدعو الرسول بصيغة الأمر المصدري بالتمهل، وهذا لا يليق بمقامه صلى الله عليه وسلم ثم إنه يدعو له بالهداية وهو من أتى بالهداية، فهذا اضطراب سببه الخوف من العقاب الذي توعد به الرسول صلى الله عليه وسلم، وقد سمى القرآن بأنه نافلة،

وليس هذا بصحيح فهو كلام الله وشريعته وليس نافلةً للرسول صلى الله عليه وسلم، ثن نهاه بلا النهاية وليس هذا بلائق بمقام النبوة، ولا شك في أن الرسول صلى الله عليه وسلم قد فهم مقاصده وعذره لحداثة عهده في الإسلام.

ولكن كل الذي سبق لا يدل على أن نظرة كعب للمرآة هي نظرة الإكبار، بل أتت في أشعاره رمزاً للخيانة والخيانة قصد بها الترك والهجر، فقد هجرته زوجته لقلة نماء المال بين يديه، وقد ذكر هذه القصة شعراً كرمز لعدم وفاء المرأة في نظره ووقت نظم هذه القصيدة هو بعد دخوله في الإسلام بدليل قوله [٩]:

ما صلاح الزوجين عاشا حميماً بعد أن يصرم الكبير الكبيرا

ويقصد بالكبير (الشيخ) فإذن قد قالها بعد إسلامه، والقصد من هذا أنها ليست فكرة قد أرادها وناقضها في وقت ثانٍ، إنما هي فكرة لديه غير متناقضة وغير غامضة.

يقول [١٠]:

إن عرسي قد آذنتني أخيراً ولم تعرج ولم تؤمرّ أميرا

أجهاراً هاجرت لا عتب فيه أم أردت خيانة وفجورا

فيقول (عرسي) أي (زوجي) دون ذكر اسمها، فإن ذكر اسمها يكون قد حددها بعينها، كأن يقول فلانة، فهي إذن دون غيرها، ولكنه قال (عرسي) وصحيح أنها مضافة إلى ياء المتكلم لكنها لا تعفيه من أنه رمز إلى أنَّ هذا في طبع النساء كلهن، وياء المتكلم تحد من إطلاق لقب الزوجة (عرس) لكنها هنا سياقياً وليس نحوياً لم تفد تعريفاً لقوله له ما صلاح الزوجين... (فهو هنا يعمم) ولا يخصها هي وحدها، فصورة المرأة ورمزية المرأة في هذه القصيدة أتت سلبية لعدم وفائها وقلة صبرها.

ولعل المرأة أعلم بالمرأة من الرجل، فها هي الخنساء قد أظهرت النساء لائمات لها بغير إحساس كافٍ بهول المصيبة والمسؤولية، فقد نسين مصابها وصببن اهتمامهنَّ بلون الشعر، قالت [١١]:

تقول نساء شبت من غير كبرةٍ وأيسر ممَّا قد لقيت يشيب

فهي قد لقت مصيبة موت أخويها (صخر ومعاوية) ولكنَّ قريناتها من النساء لم يشعرن بما ألم بها، فأظهرتهنَّ غير مباليات بشؤون الآخرين، داعيات لها بصورة ضمنية أن تكف عن حزنها وتنسى أمر أخويها وأن تهتم بأمرها الخاص فحسب.

ويغلب الظن وليس العلم على أن هذا البيت قالته الخنساء المخضرمة في الجاهلية، ولكن هذا لا ينفي انفكاكها التام عن المعاني التي أرادتها في الجاهلية [١٢]" ومن غير المقبول أن يقال: إن معاني الشعر الإسلامي قد انفصلت انفصالاً تاماً عن معاني الشعر الجاهلي، لأن الأدب الجاهلي هو المصدر الثالث الذي يستقي منه الأدب الإسلامي أفكاره وأساليبه بعد القرآن والسنة".

وإذا قرأ القارئ في شعر الحطيئة قراءة تجاوز بها المقاصد الحرفية والدلالة العامة للكلمة الواحدة فإنه يرى أنه ما كان يقصد الشيء بعينه، لكن ليس هذا في كل شعره، ولكن دلالة المرأة في شعره لها أبعاد غير تلك المعاني الأولية للكلمة، فأمامة زوجه أو عرسه ما هي في شعره إلا هو، فأمامة التي في شعر الحطيئة هي نفس الحطيئة وحديثه معها حديث مع ذاته أو بلسانها لكنه هو القائل، وفي هذا الدليل من شعره قال[١٣]:

قالت أمامة عرسي وهي خالية إن المطامع قد صارت إلى قلل

آمرتُ نفسي فقالت وهي خالية إنَّ الجواد ابن دفاعٍ على العلل

كان هذا مطلع قصيدة يمدح بها طريف بن دفاع الحنفي، وواضح أنه يطلب منه العطاء صراحة في عجز البيت الثاني، والحطيئة قد استعمل اسم أمامة ليستعطف قلب الممدوح ويجزيه في العطاء ويمكن المقارنة بين أمامة والحطيئة على النحو الآتي كما ظهر في البيتين السابقين:

أمامة	الحطيئة
قالت أمامة	وقالت نفسه
خالية	خالية
تطلب من الممدوح (إن المطامع)	يطلب من الممدوح (إن الجواد)

(١٤)" ثم يأتي جزء الفكر في المقام الثالث وأعني به القدرة على قول ما يمكن قوله، أو القول المناسب في الظروف المتاح، وهذا الجزء من مقولات التراجيديا يقع ضمن فني السياسة والخطابة.

ولقد كان الشعراء القدامى يجعلون شخصياتهم تنطق بلغة السياسيين، بينما يجعل الشعراء المعاصرون شخصياتهم تنطق بلغة الخطباء.

وشخصية المرء هي التي توضح الشيء الذي يختاره أو ينبذه، بينما يكون ذلك الشيء غير واضح".

ويمكن للدارس أن يسأل: لمَ استعمل الشاعر اسم زوجته (أمامة) دون سواها في هذه القصيدة على الأقل وللإجابة يقال إنه أراد استعطاف الممدوح فهي من أهله وأراد إظهار الفقر من الأسلوب الخبري الابتدائي في مطلع النص، وأراده ابتدائياً لأنه ظاهر لا يحتاج التأكيد.

ولعل الشعور بالضعف الذي ألم بالحطيئة بأنه كان أقصر من الآخرين ودمامة وجه والقسوة في تربيته ونشأته كلها عوامل أثرت على تعامله مع الآخرين وعلى شخصيته، فقد كان معروفاً بالهجاء اللاذع والمرأة أضعف من الرجل طبعاً وجسداً، لذا استعملها في خطابه الأول وقدم صوتها على صوته الحقيقي أو الواضح، ومما يظهر حقيقة شعوره بالضعف هو أنه عندما كان يستعطف الطرف الآخر كان يأتي بمن هو ضعيف ويكون هو ـــــــــ أي الحطيئة ـــــــــ مسؤولاً عنه، كما في قصيدته الشهيرة التي استعطف بها أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه، قال فيها (١٥):

ماذا تقول لأفراخ بذي مرخ حمر الحواصل لا ماء ولا شجر

غيبت كاسبهم في قعر مظلمة فاغفر عليك سلام الله يا عمرُ

فهذه عادته، فإذن استعمل اسم أمامة لإظهار ضعفه وهذه رمزية ثانية تضاف إلى كونها هو نفسه.

ومما يؤكد أيضاً أن أمامة هي نفسه وحديثه معها حديث مع نفسه أو عنها، قوله [١٦]:

سيري أمام فإنَّ المال يجمعه سيب الإله وإقبالي وإدبـــــــــاري

إلـــى معاشر يـــا أمام أبـــي من آل عوف بدوء غير أشرار

فالشاعر يطلب من أمامة التي أتت اسماً مرخماً مرتين أن تسير إلى قوم ليمدحهم، ولا يمكن للحطيئة أن يطلب من أمامة زوجته أن تسير معه ليمدح بني عدي [١٧]، فهو يخاطب نفسه ويحث نفسه على الذهاب إلى قومٍ يمدحهم ويمع منهم المال، وكان الحطيئة يتكسب من الشعر، كما هو واضح من أبياته المدحية، إذ يتضح بها طلب المال والعطاء.

ولعل ضعف جسم الحطيئة [١٨] كان سببا ليقرنها بالمرأة الضعيفة دون غيرها، ويتقمص شخصيتها. وكان الحطيئة بخيلا [١٩]لذلك إن هو صرف شيئا من المال عاتب نفسه أو عاتبته نفسه، قال في نعته الأصمعي [٢٠]: "كان الحطيئة سؤولاً ملحفاً دنيء النفس كثير الشر قليل الخير بخيلاً...".

لذلك ليست أمامة من عابته، بل هي نفسه قال [٢١]:

ألا هبت أمامة بعد هـــدء تعاتـــبني وتجبهني بظلم

تعاتب إن رأتني سافٍ مالي وطاوعت الصباء ورث جسمي

رمزية اللون:

[٢٢]"لا تقتصر استخدامات الألوان في حياة الإنسان على النواحي الجمالية، وعلى استثارة الإحساس بالبهجة والانشراح، وإنما تستخدم كذلك الأغراض وظيفة وأهداف عملية يعد عنصر الجمال أو المظهر فيها أمراً ثانوياً".

ولعل اللون الأبيض لم يستخدم في صدر الإسلام إلا في التعبير عن الخلو من كل عيب، لا سيما إذا ارتبط بالوجه، وحسان بن ثابت الأنصاري قد ربط هذه الدلالة بالوجه مرتين في ديوانه، فقصيدة (بيض الوجوه) المدحية تدل على رمزية البياض على شكلين الأول صريح (بيض الوجوه) والثاني دلالياً أي دل عليه باستعمال كلمة ثلج، قال رضي الله عنه [٢٣]:

يحملن حوراً حور المدامع في الر يط وبيض الوجوه كـــالبرد

من دون بصرى وخلفها جبل الثــ ـــلج عليه السحاب كالقدد

وقال يمدح أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم [٢٤]:

بيض الوجوه كريمة أحسابهم شم الأنوف من الطراز الأوَّل:

[٢٥]" لمَّا كان هذا اللون مرتبطا عند معظم الشعوب ـــــــ بما فيهم العرب ـــــــ بالطهر والنقاء استخدمه العرب القدماء في تعبيرات تدل على ذلك.

فقد قالوا: يد بيضاء، واستخدموا البياض للمدح بالكرم ونقاء العرض من العيوب. ولارتباطه بالضوء وبياض النهار استخدموه في تعبيرات تدل على ذلك أيضاً...".

وأورد الدكتور أحمد مختار عمر تعبيرات كثيرة قالها العرب عند استخدامات الأبيض مثل [٢٦]:" الخيط الأبيض وهو أول ضوء النهار، كذبة بيضاء: لا ضرر منها، رفع الراية البيضاء: استسلم قلبه أبيض...".

ومن هذه التعبيرات ـــــــ وكما هو شائع على الألسنة ـــــــــ وجهه أبيض أو بيض الوجوه للدلالة على الصفاء والنقاء والخلو من العيب وللدلالة على الكرم والسماحة، والوجه الأبيض جميل.

ومن الصواب تماما أن تعد الرمزية السابقة "كناية". وهي كناية دون شك، ولكن للرمز مصادر عديدة، ومن هذه المصادر يكون الرمز صعباً أو أصعب كأشبه ما يكون بشيفرة يصعب حلها، أو سهلاً أو رمزاً واضحاً، والرمز السابق من الرموز السهلة أو الواضحة، فالرمز قد تعدى ذلك الجانب الطبيعي التطبيقي، [٢٧]" وإذا بالعطور والألوان والأصوات تتجاوب على مستوى الصياغة الشعرية مثلما تجاوبت عند بولبير على مستوى الواقع الطبيعي، وإذا بمعطيات الحواس تتبادل فتتحول المسموعات إلى ألوان وتصير المشمومات أنغاماً...".

وتعرب من دلالة الأبيض دلالة اللون الأزرق لهدوئه وصفائه، ولكن الأزرق الغامق خلاف ذلك وليس ضده، وبغض النظر عن دلالة الألوان يمكن القول بأن سمة الأزرق وإن لم تحدد درجته ليست هي ذاتها في كل شيء، فالثياب الزرقاء لا يدل لونها ودلالته ورمزيته كما تدل عبارة نار زرقاء (ملتهبة) وكذلك السيف الأزرق قوي وليس هادئاً، فكان هذا اللون رمزا للقوة وعدم الرحمة عند اشتداد الوطيس، وهو شعر أراد منه حسان التحذير من المساس برسول الله صلى الله عليه وسلم حين قال [٢٨]:

أتانا رسول الله حين تجهمت له الأرض يرميه بها كل موفق

فكنا له من سائر الناس معقلاً أشم منيعاً ذا شماريخ شهق

مـــكللة بالمشرفي وبالقنا بها كل أظمى ذي غرارين أزرق

السيف ذو الغرارين: ذو الحدين. والأزرق القوي، وهو رمز دال على الحدة في النزال والبطش حين الحرب وإيماء بأن حملة هذه السيوف أناس غير عاديين في قوتهم

وبسالتهم، فالسيف أبيض اللون والأزرق مخالف لطبيعة لونه، فأراد أن السيف غير الطبيعي يحمله أناس أقوياء غير المعتاد عليهم.

ومن شعراء صدر الإسلام من دل على اللون دلالة دون تسميته، وفي ذلك أيضا ترميز لشيء، على أن السهولة والوضوح تبقى سمة من سمات شعر ذلك العصر، وهذا الأخير قد يُرى ظاهرا في شعر النابغة الجعدي على الترجيح أكثر من أقرانه من الشعراء، فمثلا قال بين تسمية اللون والإشارة إليه [٢٩]:

رأى حيث أمسى أطلس اللون بائساً حريصاً تسميه الشياطين نهسرا

فلاقت بياناً عند أحدث معــهــد إهاباً معبوطاً مـــــن الخوف أحمرا

وقال [٣٠]: **وجالت بها روح خفاف كأنها خداريف تذري ساطع اللون أكدرا**

فالخوف الأحمر: الشديد، واختارا الأحمر لتوهجه وقرابته من لون النار

وقال [٣١]: **وحمرٍ من الطعن غلب الرقا ب كالأسد يفترسون افتراسا**

يتحدث الجعدي في هذه القصيدة عن نشأته وسيرته مختصراً، فذكر أنه عاش الحرب والطعان، ورمز باللون الأحمر إلى أنه قارب من الموت، إذا لأحمر لون الدم، ويفسر هذا الرمز بقوله من البيت التالي له [٣٢]:

شهدتهم لا أرجي الحيا ة حتى تساقوا بسمر كياسا

ولعل الجعدي أراد تسفيه حياة الجاهلية من ذكر واستعمال هذا الترميز، وكان الجعدي بهذه الفكرة معروفاً، فالتأخير عنده في الدخول بالإسلام خطأ كبير، كما في قوله [٣٣]:

ألم تعلما أنَّ انصرافاً فسرعة لسير أحق اليوم من أن تقصرا

وهذه الفكرة (تسفيه حياة الجاهلية) التي أرادها من الترميز باللون الأحمر وبأنه قارب من الموت ذكرها قائلاً من القصيدة نفسها التي سرد بها شيئا من سيرته [٣٤]:

وحربٍ ضروسٍ بها ناخس مريت برمحي فكان اعتساسا

هنا يذم الحرب لأنها صارت ذات هدف ساذج وغير صحيح وهو كسب المال أو الثأر، ولكنه بعد دخوله الإسلام سفه هذه الأفكار وتلك الحروب، ولا بد هنا من الاستطراد قليلا لتوكيد زمن قول القصيدة وهو بعد دخوله الإسلام، إذ قال فيها [٣٥]:

فأصبح في الناس كالسامري إذ قال موسى له لا مساسا

في إشارة إلى قوله تعالى [٣٦]: **((قال فاذهب فإنَّ لك في الحياة أن تقول لا مساس))**.

والأطلس الذئب الأسود الذي لا شعر له [٣٧] وأراد الجعدي رمزاً يقصد به شيطاناً اسمه نهسر وهو من أحد شياطين الأساطير القديمة، فالمراد من (أطلس اللون) أنه شيطان عرفته بقية الشياطين ثم عرفوه به...

و(ساطع اللون) أي: لامع اللون: رمز السعادة.

وأما عن الإشارة للون دون تسميته وتسميه واحد من ثلاثة قال [٣٨]:

شـــيـــخ كبير قـــد تـــخدد لحمه أفنى ثـــلاث عمائـــم ألوانـــا

سوداء داجية وسحق مفوف ودروس مختلفة تلوح هجانا

ثم المنية بعد ذلـــك كله وكأنما يعني بذاك سوانا

ولعلَّ النابغة الجعدي يقصد نفسه بذاك الشيخ الذي أفنى ثلاث عمائم بثلاث ألوان ويقصد من هذه الرموز أنه أمضى المراهقة والشباب والكهولة التي رمز لها بالسواد في دلالة على التقدم في العمر وذهاب رونق الحياة وزهوها.

والسحق: الثياب البالية، ودروس مختلفة: الثياب التي درست وهي سن المراهقة في رمز لها بأنها دروس مختلفة، فقد درست وانتهت تماماً وكلياً بكل ما فيها، وكذلك بعدها سن الشباب والكهولة، وبدا الجعدي هنا متوقعاً موته ونهاية أجله.

أهم مصادر الرمز في شعر صدر الإسلام

قد يضيف البحث عن ذكر جميع مصادر الرمز في شعر ذلك العصر، ولا يتسع المقام لسرد كل الرموز لذلك سيقدم هذا البحث صورة شاملة عامة عن رموز شعر ذلك العصر في ضوء بعض الشواهد الشعرية التي تحيط بالفكرة المقدمة.

١ ـــ الصورة الشعرية:

يمكن أن يعبر الشاعر بالرمز باستعمال فكرة تراسل الحواس [٣٩] كما فعل بولدير وبين التعبير بالرمز بتراسل الحواس ومصدرية الصورة الفنية قال عبد الله بن رواحه [٤٠]:

وفينا رسول الله يتلـــو كتابـــــه إذا انشق معروف من الصبح ساطع

أرانا الهدى بعد العمى فقلوبنا بـــه موقنات أن ما قال واقـــــع

بيت يجافي جنبه عن فراشه إذا استثقلت بالكافرين المضاجع

وأعلم علما ليس بالظن أنني إلى الله محـــشور هناك وراجـــع

الشاهد الأول قوله (انشق معروف من الصبح ساطع) فالمعروف هو الإسلام، وصبح صورة لونية وإيحاء دلالي أراد منه أن يقول: إن الإسلام قد محا ظلمة الجهل بعقيدة الإسلام والحق و (ساطع) تقوية للرمز الأول (انشق من الصبح معروف) وساطع: لامع وباهر قوي.

والشاهد الثاني (أرانا الهدى بعد العمى) ولعله أراد أرانا الهدى بعد الضلال. فالضلال ضده الهدى والعمى ضده البصر، وأرانا ضدها العمى، فالعلاقة بين (أرانا

ـــــــ العمى) علاقة تضاد وبين (الهدى والعمى) اختلاف [٤١] ولكن كلمة (العمى) أتت بمعنى الضلال، فهي ضدها.

وهذا التصرف بالمفردات وأضدادها ولَّد رمزاً شعرياً مصدره الطباق أو التضاد، ومفاد الرمز أن الرسول صلى الله عليه وسلم صاحب فضل على الأمة، وهذا صواب وحق، ولكنَّ الأحق منه قوله تعالى [٤٢]: ((**وكان فضل الله عليك عظيما**)) دون مقارنة بين كلام الله تعالى ومن سواه.

وكذلك قوله تعالى [٤٣]: ((**لقد منا الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم**)). فخلاصة القول أنَّ ابن رواحه قد لجأ للرمز وهذا الأسلوب المتصرف باللغة في مدح رسول الله صلى الله عليه وسلم لألا يتهم بالغلو.

والحق أن يقول (أرينا الهدى) وليس (أرانا)أو (أرانا بإذن الله) ومفاد معنى البيت الثالث: (إذا هنأ الكافرون بنومهم فهو يتقلب في مضجعه قلقاً على الإسلام فهؤلاء القوم لا يهنئون ما دام الإسلام بخير..) وهذا هو الرمز وهو كناية عن صفة الغيرة والحمية على الدين الحنيف، والرمز يقول: تنبهوا واستفيقوا فلن يهنأ عدوكم حتى تخذلون، وتمسكوا بالذي أتانا بالحق فلا سبيل لنهضة الإسلام بدونه صلى الله عليه وسلم ولو أنه قال على نفس الوزن (أتانا) بدلا من (أرانا) لما كان في قوله غلو، ولكن هذا الغلو أراد منه إظهار شدة التمسك بهدي النبوة.

والاستعارة المكنية صورة بيانية قد تتضمن رمزاً أو إيحاءً معنياً، فالشيء من ضده يفهم، والأمر عن الشيء نهي عن ضده، ولعل هذا مراد كعب بن مالك في رده على هبيرة بن أبي وهب يوم أحد حين قال [٤٤]:

سقيتم كناية جهلاً مـــــن سفاهتكم إلى رسول فجند الله مخزيها

أوردتموها حياض الموت ضاحيةً فالنار موعدها والقتل لاقيها

الرمز في قوله: (جهلاً من سفاهتكم) ويرمز به إلى دعوتهم للحق والهدى، فضد الجهل: العلم، وضد السفاهة: الحلم والحكمة أو التعقل.. ونهاية هذا الجهل القتل والنار وبالتالي نتيجة العلم النصر والجنة، وهو قد أتى بهذا الأسلوب الخبري لغرض العتب وإظهار اللوم ثم أتى غرض الوعيد: (فجند الله مخزيها) والاستعارة ظاهرة في قوله: (سقيتم كناية جهلاً) فقد شبه الجهل بماء يسقى، وحذف المشبه به (الماء) وترك شيئا من لوازمه (السقاية) على سبيل الاستعارة المكنية ويستعمل أبو ذؤيب الهذلي الترميز ليخرج لغة الشعر إلى لغة التهديد، فالنار تحرق وليس العكس في أن تحترق، ولقد أوقع الواشون بينه وبين زوجه فقال متوعداً لهم رمزاً وصراحة [٤٥]:

أبى القلب إلا أمَّ عمرو وأصبحت تحرق ناري بالشكاة ونارها

وغيرها الواشون أنـــي أحبها وتلك شكاة ظاهر عنك عارهـــا

فلا يهنأ الواشين أن قد هجرتها وأظلم دوني ليلها ونهارها

الرمز هنا هو (النار) وأراد منها الانتقام وإعلان الحرب على الواشين المسببين بالشكاة، والوعيد الصريح قد دل عليه معنى البيت الثالث.

فمصدر الرمز كان من الطبيعة الصناعية. وقد ورد في ديوان أبي ذؤيب الهذلي رمز مصدره الطبيعة السماوية، وهو الطير أو طير الشمال بمعنى التشاؤم. قال [٤٦]:

أبـــا الصرم من أسماء حدثك الذي جـــــرى بيننا يـــــــــوم استقلت ركابها

زجرت لها طير الشمال، فإن تكن هواك الذي تهوى يصبك اجتنابها

(زجرت لها طير الشمال) أبعدت كل تشاؤم وكل سبب للهجر لأجلها.

وقال أبو ذؤيب الهذلي مستفيداً من دلالة الطبيعة الطبيعية (السماوية والطبيعية) [٤٧]:

أمنك برق أبيت الليل أرقــبه كأنه في عراض الشام مصباح

يجيش رعداً كهدر الفحل تتبعه أدم تعطف حول الفحل ضحضاح

فهن صُعْرُ إلى هدر الفنيق ولم يحضر ولم يســله عنهن إلقــاح

فمر بالطير منه فاعم كدر فيه الظباء وفيه العــصــم أجــنــاح

الأبيات في الغزل في وصف جمال المحبوبة لكن [٤٨]" أسلوب أبي ذؤيب الهذلي كان من الأساليب الصعبة التي تعتمد إلى التعقيد واستعمال الشاذ من المفردات وغير المألوف من العبارات" وكذلك" [٤٩] يتميز أسلوب أبي ذؤيب بالاستطراد".

بدأ الشاعر بذكر أحد عناصر الطبيعة السماوية (البرق) ثم (الرعد) وانتقل من الصورة الصوتية من الرعد ـــــ وهو صوت البرق ـــــ إلى الطبيعة الأرضية (هدر الفحل) صوت ذكور الخيل، ومنه إلى الأدم ثم إلى (الفنيق) أو طائر العنقاء الذي في الأسطورة القديمة بأنه طائر ناري، ثم (الطير) ككل ثم الظباء.

ولكل منهم دلالة تفهم من معنى الأبيات، وهي كلها في وصف جمال المحبوبة وبأن جمالها وحسنها بارق لامع له صوت، فهو جمال قل نظيره.

فهو جمال اشتركت فيه عناصر الطبيعة (الطبيعية) و (الصناعية) كما في (مصباح) والأسطورية (فينيق).

والعلاقة الدلالية بين (ظباء ـــــ فحل) اختلاف، وغير ذلك فهو اختلاف المكان ما بين مكان عيش الخيل (البادية) والظباء (الغابة) أو الجبال. والطير (في السماء) والأشجار، وغير ذلك من العلاقات الدلالية والتفسيرات... والرمز (أدم) يدل على كثرة عاشقي أم عمرو، وهي محبوبة الشاعر الوهمية أو الحقيقية [٥٠]، فقد كان من دعادة الشعراء جعل لهم صاحبا يحدثونه أو صاحبين أم امرأة يتغزلون بها.. وليست هي زوجته (أمامة) كما يدل شعره الغزلي.. فقد أراد من هذا الرمز (يتبعه أدم) أي آدميون وليس من الأدمة (التراب) أو نوع من الحيوانات ثم قال (إلى هدر الفنيق) أي: إلى

صوت الجمال الأسطوري الخارق للعادة والهادر في صوته أي المغالي في جماله، و(لم يسله إلقاح) أي ليس لجمالها نظير...

ومن الرموز التي مصدرها جمع الحطيئة بين (الغراب) و (الذئب) بين الطبيعة السماوية والطبيعة الأرضية، ولكن الغراب يرمز للشؤم ولسوء الحظ، والذئب يرمز إلى طبع بشري سيئ للغاية، على أنه حيوان شديد الحركة والقوة قوي حاسة الشم، لكنه لا يؤتمن، وكما قال الفرزدق [٥١]:

وكنت كذئب السوء لمَّا رأى دماً بصاحبه يوماً أعان على الدم

والذئب حيوان اعتاد الإنسان العربي القديم على رؤيته في صحرائه التي عاش فيها وخبره، وعن توظيف دلالته جمعاً مع الغراب الأعور، قال الحطيئة [٥٢]:

ويمسي الغراب الأعور العين واقعاً مع الذئب يعتسان ناري ومفادي

أتى هذا البيت في وصف امرأة شديدة الجمال، وقع الحطيئة في حبها وأرادها له، لكن سوء حظه منعه من الوصول إليها.

فالغراب رمز لسوء الحظ وللشؤم، وقد جاء أعور، فهو حظ عاثر قبيح. والذئب رمز للطبع البشري المفترس غير المحمود، وكلاهما اجتمعا عليه يطلبان ناره التي في فؤاده. وهذا أسامة بن منقذ مستفيد من شعر ذلك العصر يجمع في مصدر من مصادر أحد رموزه بين الصورة الفنية في الاستعارة التصريحية والطبيعية، وهي (قمر) ويقصد بها الرسول صلى الله عليه وسلم، لدليلين (الأول): قوله قمر في الأرض، والثاني أن وصفه بالحياء، والثالث لرفعته وسموه وجلاله.

وقد لا يكون ذلك، فهو ـــــــ من غير جزم ـــــــ قصده، قال [٥٣]:

يـــا لائمي، انظر إلـــــى قمر في الأرض وجناته شفق

ونـــجـــده ورد، إذا نظرت عيني إليه تناثر الـــورقُ

سبحان من أذكى بوجنتيه نار الحياء، وليس يحترق

والقمر نور، وهداية للناس في نوره وإزالته لظلمة الليل، وقد طلب النظر إليه، فوجهه الجميل القمري يدل على عظمته، ثم أتى إلى صفاته الخلقية فوصفه بالحياء وهنا يرمز أسامة بن منقذ إلى غباء من لامه في حب ذلك القمر الجليل لوضوح جميع الصفات التي تدل على الصدق والنقاء والصفاء والخير الظاهرة فيه لكل العيان والناظرين...

وتأتي الخنساء في رثاء أخيها برمز مصدره الطبيعة، واستوفت أغلب أنواع الطبيعة لتدل على شدة حزن الكائنات عليه، قالت [٥٤]:

والشمس كاسفة لمهلكه وما اتـــسق الــقــمــر

والإنــس تــبكــي ولهــاً والجن تسعد من سمر

والوحش تبكي شجوهاً لما أتـــــى عـــنـــه الخبر

الرمز هنا في عبارة (الوحش تبكي) المجازية، وللقارئ أن يسأل كيف، ولكن المعنى أنه كان مؤنساً لكل وحيد، والوَحش أتت بفتح الواو لتدل على كل حيوان مفترس، وهذا يكون هجاءً لو أنها أرادت الوحش.

فالقصد أنه كان مؤنسا كما كان معنياً لكل وحيد أو فقير.

رموز شعرية عامة في شعر صدر الإسلام

وقد يرمز الشاعر إلى شيء يريده في المعنى دون صراحته، على سبيل الشاعرية ولغة الشعر، وقد يكون الترميز أقوى في الدلالة وأشد تأثيرا في النفس من التصريح به، فمثلاً قال كعب بن مالك مخاطبا قريش [٥٥]:

لا تمنوا لقاح الحرب واقعدوا إن أخا الحرب أصدى اللون مشعول

يقول: لا تتمنوا زيادة الحرب وكثرة المعارك معنا، واكتفوا بالقعود في دياركم كالنساء فإنكم لستم أهلاً للحروب.

والبيت في الهجاء. والرمز في عجزه كله (أخا الحرب أصدى اللون) بمعنى: المحارب أحمر اللون إلى السواد ومشتعل. وقد أراد الترميز إلى غضب المسلمين وحميتهم وجاهزيتهم للقاء العدو، فالمعنى الحرفي يدل على الهجاء والرمز دل على الفخر بقومه ليكون القصد: نحن أهل الحروب وإن غاضبون جاهزون لها، وأما أنتم فخلاف ذلك تماماً.. وقد ترددت هذه الفكرة في شعره، وقد أوردها صراحة مفتخراً بقومه، قال [٥٦]:

إذا جاء منا راكب كان قوله: أعدوا لما يُزجى ابن حرب ويجمع

القصد: كلما أتى أحد من قولنا قال أعدوا السلاح والخيل وتجهزوا للقتال. فقد أظهر قومه بهذه الصورة بأنهم أهل الحروب وعلى شوق تام لها..

وقال حسان بن ثابت مستحضراً أسماء بعض عناصر الطبيعة على سبيل الرمز والتدليل [٥٧]:

إني لأعجب من قول من قول غُررت به حلو يمد إليه السمع والبصر

لو تسمع العصم من صم الجبال به ظلت الراسيات العصم تنحدر

كالخمر والشهد يجري فوق ظاهره ومـــا لباطنه طعم ولا خبرُ

وكالســـراب شبيهاً بالغدير وإن تبع السراب فلا عـــين ولا أثـــــر

لا ينبت العـــــشب من برق وراعـــدةٍ غراء ليس لها سيل ولا مـــطر

اغترَّ حسان بن ثابت رضي الله عنه بخبرين كذب وللسامعين حلواً جذاباً، ويظهر من دلالة البيت الثاني أن حساناً يلتمس العذر بأن يقدم الجبال العظيمة تغتر بهذا الخبر، فكيف هو؟!

وهذا الخبر سراب (خادع للعيون) كأنها نهر، لكن لا حقيقة له، والترميز في قوله: (لا ينبت العشب...) ومعناه: عمل إخلاص فيه، لذلك لا ثمرة فيه ولا خير، وهذا رمز ديني إسلامي، إذ إن الإخلاص في العمل لله تعالى ما عُرف إلا بعد البعثة النبوية الشريفة...

ومن الرموز الدينية التي استعملها حسان بن ثابت الأنصاري رمز الماء، والماء تدل عل الحياة لقوله تعالى [٥٨]: **((وجعلنا من الماء كل شيء حي))** قال حسان [٥٩]:

ألا أيها الساعي هل يدرك مجدنا فأتك العلى فاربع عليها فسائل

فهل يستوي ماءان أخضر زاخـــــر وحسي ظنون مـــــــاؤه غير فاضل

الماء الأخضر الزاخر ماء الحياة وماء الخصب، ويقصد منه مجد الإسلام الذي عرف في عهد النبوة، والماء القليل (غير الفاضل) ما تراه الجاهلية مجداً.

وجاء في شعر أسامة بن منقذ في ذم الدنيا [٦٠]:

بئست الأم رقوب أكثرت ولدها ثم رمتهم بقلاها

يقصد: بئس الدنيا التي لا ولد لها، وإن أكثرت أبناءها رمتهم ببغضها. فالأم الرقوب، الأم التي لا ولد لها: رمز للدنيا، وهو رمز ديني مصدره الإسلام، إذ ذم الدنيا وقلل من شأنها وعزز هذا الرمز ودعمه بمثله، قال [٦١]:

فإذا الله رعى والدةً ذات بـــرٍ وحنـــو، لا رعاها

أوردتنا النار، لا مأوى لنا من لظاها، ويح من يصلى لظاها

فالوالدة المقصودة هنا هي الدنيا، ولكنه ـــــ وعلى السهولة من سمات شعر ذلك العصر ـــــ يبدو هذا الرمز واضحاً ومصدره، الصورة الفنية وهو الاستعارة التصريحية، والأصل الدنيا أم.

الخاتمة:

إن الناظر في بناء القصيدة الجاهلية القديمة يرى أنَّها تبدأ بوصف الطلل، ثم وصف الرحلة، فالغزل.. إلى أن يصل الشاعر لغرضه من القصيدة. لكن بهذه القراءة البسيطة قد لا يخطر لأحدهم أنَّ فيه مكاناً للرمز والترميز. وهو قائم موجود بكل صوره. وقد تغيرت ملامحه بناء القصيدة بين العصر الجاهلي وصدر الإسلام والناظر في شعر صدر الإسلام يجد فيه أن الشاعر قد تطور فكره، فقد استغنى إلى حد كبير عن وصف الطلل على سبيل المثال، وصار يدخل في موضوعه مباشرة.

وقد اختلفت الثقافة وزادت بتقدم الإنسان، لذلك كان للرمز حضور أوسع منه في شعر صدر الإسلام. هذا وتختلف الثقافة من شاعر لآخر، لذلك فقد اختلف الرمز ما بين كعب بن زهير والخنساء وعبد الله بن رواحه وبين شاعر وآخر...

ولكل رمز مغزى محدد ودلالة مفهومة من السياق العام للنص، وقد يسهل الرمز أو يصعب بين شاعر وآخر أو بين قصيدة وأخرى.

ومن أهم نتائج البحث:

- ليتضح الرمز الديني الذي في شعر عصر صدر الإسلام لابدَّ من ربطه بسبب إنتاج النص، أو على الأقل بفكرة الفقرة. فلا دلالة للكلمة إلَّا ضمن السياق، وكذلك الرمز
- كان للصورة البيانية حضور كبير في مصدر الرمز في شعر صدر الإسلام.
- مزج الشاعر في ذلك العصر غالباً بين الذاتية والموضوعية في رمزه.
- وقد مزج بين الكناية والرمز في آن معاً غالباً، ليكون قد جمع بين البيان والإيحاء ولكن مع اختلاف في المعنى.

الهوامش:

(١) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان:٣٥٦/٥.

(٢) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبي، كامل المهندس، مكتبة لبنان، ط٢، ١٩٨٤، ص:١٨١.

(٣) ينظر: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر: ١٠٨ ـــ ١٠٩.

(٤) ينظر: نقد الشعر، قدامة بن جعفر، ص: ٩٠.

(٥) ينظر: الرمزية في الشعر العربي: ١٦٠.

(٦) ديوان كعب بن زهير: ديوان كعب بن زهير، تحقيق وشرح الأستاذ علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٧، ص: ٦٠ ـــ ٦١.

(٧) المصدر السابق نفسه: ٦٤.

(٨) المصدر السابق نفسه: ٦٥.

(٩) المصدر السابق نفسه: ٢٦.

(١٠) المصدر السابق نفسه: ٢٦.

(١١) شعر الخنساء، تحقيق وشرح كرم البستاني، دار المسيرة للصحافة والطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٢، ص:٢١ ـــ ٢٢.

(١٢) أشكال الخطاب الشعري في صدر الإسلام، حسين علي هنداوي، موسوعة تاريخ الأدب والنقد والحكمة، ط١، ص:٦٩.

(١٣) ديوان الحطيئة، اعتنى به وشرحه حمد وطماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط٢، ٢٠٠٥، ص:١٢١.

(١٤) فن الشعر، أرسطو، ترجمة وتقديم وتعليق الدكتور إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص: ٩٨.

(١٥) ديوان الحطيئة، ص: ١٠٧ ـــ ١٠٨.

(١٦) ديوان الحطيئة، ص:١٤٤.

(١٧) ينظر: الديوان، ص: ١١٥.

([١٨]) ينظر: ترجمة الحطيئة في طبقات فحول الشعراء، ص: ٨١. والشعر والشعراء: ٢٨٠/١.

([١٩]) ينظر: المصدران السابقان نفسهما.

([٢٠]) الأغاني، الأصفهاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٦٣/٢.

([٢١]) ديوان الحطيئة، ص:١٧٥.

([٢٢]) اللغة واللون، أحمد مختار عمر، علاة الكتب، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧، ص: ١٤٧.

([٢٣]) ديوان حسان بن ثابت، تحقيق الأستاذ عبد الله بن مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٩٤، ص: ٧٤.

([٢٤]) ديوان حسان بن ثابت، دار الكتب العلمية، بيروت، ص: ٧٩.

([٢٥]) اللغة واللون، أحمد مختار عمر، علاة الكتب، القاهرة، مصر، ط٢، ١٩٩٧، ص: ٦٩.

([٢٦]) المصدر السابق نفسه: ٧٠.

([٢٧])الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، محمد فتوح أحمد، ص: ١٣٧.

([٢٨]) ديوان حسان بن ثابت: ١٧٢.

([٢٩]) ديوان النابغة الجعدي، تحقيق الدكتور واضح الصمد، دار صادر، بيروت، ص: ٦١.

([٣٠]) المصدر السابق نفسه: ٦٣.

([٣١]) المصدر السابق نفسه: ٩٩.

([٣٢]) المصدر السابق نفسه: ٩٩.

([٣٣]) المصدر السابق نفسه: ٣٤.

([٣٤]) المصدر السابق نفسه: ١٠٠.

([٣٥]) المصدر السابق نفسه: ١٠١.

([٣٦]) [سورة طه، الآية: ٩٧].

([٣٧]) ينظر: معجم الرائد، جبر ان مسعود، دار العلم للملايين، بيـــروت، ط٧، ١٩٩٢، ص: ٥٢٤.

([٣٨]) ديوان النابغة الجعدي، ص: ١٧٣.

([٣٩]) ينظر: التعبير الشعري بين السوقية والرمزية، محمد غنيمي هلال، مجلة (المجلة) أغسطس، عام ١٩٥٨ ـــــ ص: ٩٩.

([٤٠]) ديوان عبد الله بن رواحه ودراسة في سيرته وشعره، د. وليد قصاب، دار العلوم، الرياض، ص: ١٦٢.

([٤١])ينظر: علم الدلالة، أحمد مختار عمر، علاة الكتب، القـــاهرة، ط٧، ص: ٧٩ ومـــا بعدها.

([٤٢]) [سورة النساء، الآية: ١١٣].

([٤٣]) [سورة آل عمرا، الآية: ١٦٤].

([٤٤]) ديوان كعب بن مالك الأنصاري، دراسة وتحقيق سامي مكـــي العـــاني، مكتبـــة النهضة، بغداد، ط١، ١٩٦٦، ص: ٢٩٢.

([٤٥]) ديوان أبي ذؤيب الهذلي، تحقيق وتخريج د. أحمد خليل الشال، مركز الدراســـات والبحوث الإسلامية ، بورسعيد، ص: ٦٤.

([٤٦]) المصدر السابق نفسه: ٥٨.

([٤٧]) المصدر السابق نفسه: ٩٧.

([٤٨]) أبو ذؤيب الهذلي، حياته ـــــ شعره، عمادة شؤون المكتبات، جامعـــة الريـــاض، ص: ١١٧.

([٤٩]) المصدر السابق نفسه: ١١٠.

([٥٠]) وليس لهذا مصدر يؤكد أو ينفي الحقيقة أو الوهم.

([٥١]) ديوان الفرزدق، شرحه وضبطه الأستاذ علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٧٨، ص: ٥١٩.

([٥٢]) ديوان الحطيئة، ص: ٥٣.

([٥٣]) ديوان أسامة بن منقذ: ٣٢٩.

([٥٤]) ديوان الخنساء، ص: ٥٧.

([٥٥]) ديوان كعب بن مالك، ص: ٢٥٥.

([٥٦]) المصدر السابق نفسه: ٢٢٣.

([٥٧]) ديوان حسان بن ثابت، ص: ١٢٢.

([٥٨]) [سورة الأنبياء، الآية: ٣٠].

([٥٩]) ديوان حسان بن ثابت، ص: ١٨٦.

([٦٠]) ديوان أسامة بن منقذ، ص: ٣٤٣.

([٦١]) المصدر السابق نفسه: ٣٤٤.

العلاقات والقيم الإنسانية أهميتها في مجال التعليم

عمار فلاح حسن فياض

ammarflah638@gmail.com

بروين حسين علي

Prweenhussein@coart.uobaghdad.edu.iq

كلية الآداب – جامعة بغداد

العلاقات والقيم الإنسانية أهميتها في مجال التعليم

عمار فلاح حسن فياض

بروين حسين علي

الكلمات المفتاحية: العلاقات الإنسانية _ القيم

الملخص: –

جاء البحث تحت عنوان (العلاقات والقيم الإنسانية أهميتها في مجال التعليم)، يهدف البحث إلى بيان العلاقات والقيم الإنسانية ومدى تأثيرها داخل المؤسسة التعليمية.

ولأجل تحقيق هدف البحث تم للاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بواسطة العينة البالغ حجمها (٣٣٥) وبطريقه عشوائية من مجتمع البحث والمتمثل بعينه من طلبة مدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية

Relationships and human values are important in the field of education

Search extracted from a message

Supervised by **Student preparation**

Prof. Parween Hussain Ali **Ammar Falah Hassan**
College of Arts - University of Baghdad

Prweenhussein@coart.uobaghdad.edu.iq **ammarflah638@gmail.com**

Keywords: human relations _ values

Abstract – :

The research came under the title (The importance of human relations and values in the field of education). The research aims to clarify human relations and values and the extent of their impact within the educational institution.

Its importance lies in clarifying the extent of the influence of values on the poles of the process represented by the school principal, the assistant principal, teachers and students within the educational institution (the school).

المقدمة

بسم الله والصلاة على رسول الله (صلى الله عليه وأله)

أما بعد ...

فقد اخترت موضوع (العلاقات والقيم الإنسانية أهميتها في مجال التعليم)؛ لأبين ما تقدّمه القيم داخل المؤسسة التعليمية في مجال التعليم لأفرادها.

وتناولنا في البحث العلاقات الإنسانية واهدافها، وأهميتها في مجال التعليم، والقيم وتصنيفاتها، وخصائصها ومكوناتها، ثم جاءت الخاتمة تبين اهم ما توصل اليه البحث من نتائج.

تعد العلاقات الإنسانية عملية تنشيط الأفراد في موقف محدد مع الحصول على التوازن بين تحقيق الغايات التنظيمية المرغوبة ورضاهم النفسي ، وأوضح " ديفيز" إن العلاقات الإنسانية تفاعلات مع الأفراد ينضمون في تشكيلات لتحقيق أهداف معينة ، يضاً توافق الأفراد في مواقف معينة مما يدفعهم هذا التناغم ألى العمل بشكل متعاون ومنتج يحقق التناسق بين أهداف الفرد من جهة وبين أهداف المؤسسة من جهة أخرى[١]، وقد تتمثل بتفاعل الأفراد في جميع الميادين سواء في المجال التجاري أو الصناعي أو التعليمي أو الحكومي ، ويرتبط الأفراد بنوع من النسق أو التنظيم الشكلي في سبيل تحقيق أهداف معينة ، وتتميز العلاقات الإنسانية بالحركة والديناميكية ، ولا تكتفي بدراسة السلوك البشري فحسب بل تحاول أن يكون لها دور فعال في السلوك [٢]، وتقوم العلاقات الإنسانية على أساس الاحترام المتبادل بين الأفراد والمسؤول عنهم أو الرئيس، وعلى الأيمان العميق بأن الفرد منتمي إلى الجماعة التي يعمل فيها [٣]، وقد سادت فكرة أن زيادة الإنتاج في أي مؤسسة وتحسين مستوى المعيشة لا يتم ألا عن طريق تحسين ظروف العمل ووسائلها وأهمها تحسين العلاقات الإنسانية بي أفرادها [٤]،

ولأيمكن تطور أي مؤسسة مالم يتم بمساهمة أنسانية فاعلة من قبل أفراد المؤسسة في أطار المكان والزمان وتجمعهم أهداف مشتركة ، ويمكن للمؤسسة أن تحقق غاياتها وأهدافها عن طريق العناية بشبكة العلاقات الاجتماعية و الإنسانية ، فالعلاقات تحدد أداء المؤسسة بالسلب أو الإيجاب ، فأن أي مجموعة من الأفراد يجتمعون على أهداف معينة يسعون لتحقيقها ، ولأتخرج هذه الأهداف عن القواعد والقوانين الشائعة بينهم ، ويرتبطون أيضاً بمشاعر تتبدل وتتغير بحسب الظروف التي تمر عليهم ، فبذلك يصبحون جماعة متماسكة ، وهذا النموذج المثالي أو الصورة المثالية للعلاقات الإنسانية والاجتماعية للجماعات البشرية [٥]

*** أهداف العلاقات الإنسانية**

أن العنصر الأساسي في العلاقات الإنسانية هو أشباع حاجات الفرد، والتي تمثل تفاعل الفرد مع بيئته، وتشمل الحاجة إلى الأمن والحرية والحاجة إلى التقدير وإلى الانتماء والتعبير عن الذات، وتسعى العلاقات الإنسانية إلى تحقيق جملة من الأهداف

١-تحفيز الأفراد على العمل داخل المؤسسة بكفاءة أعلى

٢-مساعدة الأفراد لأشباع حاجاتهم ألاجتماعية والنفسية

٣-أقامه علاقات منسجمة بين العاملين داخل المؤسسة

٤-الشعور بالانتماء للمؤسسة والتعبير عن الذات. [٦]

*** أهمية العلاقات الإنسانية في مجال التعليم**

للعلاقات الإنسانية دور مهم وظاهر في نجاح المؤسسة التعليمية ولا يتم ذلك ألا عن طريق وجود الوعي بالدور المناط لكل فرد من أفراد المؤسسة ، وأيضاً التنسيق والتعاون بين مختلف مكونات هذا التنظيم سواء كان من داخل المؤسسة العلمية(المدير ومعاون المدير والمعلمون والعاملون والطلبة) أو من خارجها (أولياء الأمور وأدارة التعليم والمجتمع بصورة عامة) ، أن نجاح الإدارة تكمن في قدرتها ومهارتها في

التعامل مع الأفراد الذين يعملون فيها بحيث تجعلهم يؤيدون أعمالهم وهم راغبون ، وهذا يتطلب من الإدارة معرفة تامة في العلاقات الإنسانية ، وتكمن أهمية العلاقات الإنسانية في أنها

١-تظمن الرضا الوظيفي للعاملين في المجال التعليمي

٢-تدفع العاملين في المؤسسة للعمل والإنتاج

٣-تخفف من وطأة الألية المفرطة للعمل

٤-تبعد عن العاملين الحقد أو الحسد والاضطرابات النفسية

٥-تمنح فرصاً للعاملين في الإنجاز والتقدم، وتعزز الانتماء للمؤسسة التعليمية من قبل الجميع [٧]

القيم

مفاهيم مهمة تتجلى في حياة الأفراد، فهي حافز محرك لسلوكهم وعلى أساسها تتأسس العلاقات الودية والاجتماعية، وتنتظم في أطار منسق يهيمن على حياة الأفراد وترسم اتجاهاتهم وسلوكياتهم، وتكون على صورة أشبه بإطار نفسياً واجتماعياً معيارياً.[٨]

***تصنيفات القيم**

تصنيف القيم أمر ضروري إذ لا يوجد أتفاق على تصنيف معين لاختلاف المبادئ التي تستند أليها تلك تصنيفات والتصنيف ضروري لدراسة القيم وفهمها لأنه سيساعد من تقليل نسبة الخلط، وسنحاول أن نلقي الضوء على أهم التصنيفات:٠

١-قيم نظرية: -تعبر عن اكتراث الفرد ورغبته لاكتشاف الحقائق من أجل تحقيقها ويمتاز الأفراد الذين تسود لديهم هذه القيمة بنظرة معرفية موضوعية وتنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة

٢-قيم سياسية: -وتهتم بالعمل السياسي من نفوذ وقوة وسلطة

٣-قيم اقتصادية: -وتعبر عن ميل الفرد إلى الثروة والفائدة والصناعة والعمل والإنتاج، ويمتازون بنظرة عملية وأغلبهم من رجال الأعمال والمال [٩]

٤-قيم دينية: -والتي تعبر عن المبادئ والسلوكيات التي يتبناها الأفراد وفقاً للدين أو العقيدة التي ينتمون إليها

٥-قيم جمالية: -وتعبر عن اكتراث الأفراد وميلهم إلى كل شيء جميل، من حيث الشكل وكمال التنسيق ويمتاز أصحابها بالابتكار والفن وتذوق الجمال

٦-قيم اجتماعية: -وتمثل حب الفرد إلى أفراد مجتمعه والتضحية من أجلهم، وبذل الجهد في تقديم الخدمات لأساعدهم ويمتاز أصحابها بالعطف وخدمة الغير ويكونون في الغالب من رجال الخدمة ألاجتماعية.[١٠]

٧-قيم وطنية: -عبارة عن مجموعة مبادئ وضوابط التي توجه سلوك الفرد في المجتمع الذي ينتمي أليه، والتي تتمثل في غرس المحبة والأخلاص للوطن والدفاع عنه والالتزام بالقواعد والقوانين، وتنفيذ الواجبات على أكمل وجه[١١]

٨-قيم أخلاقية: -مجموعة مبادئ ومعايير يكتسبها الفرد من خلال معايشته لعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه والذي يمارس دوره من خلاله [١٢]

٩-قيم مهنية: -هي أحكام يصدرها الفرد أتجاه تخصص أو وظيفة معينة وتختلف من فرد إلى أخر وفقاً لأساس المعرفة والخبرة في القرارات والمواقف [١٣]

١٠-قيم عائلية: -مجموعة أفكار ومبادئ ومعايير تعتز بها العائلة بدرجة كبيرة وتوجه الفرد في تصرفاته وسلوكياته، وتنمية العلاقات العائلية الطيبة وبناء شخصية أفراد العائلة [١٤]

*** خصائص القيم**

١-نسبية شخصية متغلغلة في الفرد تنبع منه ومن رغباته، والفرد هو الذي يضفي على الشيء قيمته.

٢-القيم شيء أساسي في حياة كل فرد سوي، حيث يجعل لأعماله ودوافعه تنظيم فكري يقتنع به، فالقيم أشبه بالمرشد يساعده في تنظيم معالم شخصيته الفردية والاجتماعية.

٣-ذات ثبات واستقرار نفسي لأنها تدخل في حيز العادات ألاجتماعية والسلوكية والفكرية، ولكن الثبات هذا نسبياً اي يسمح بتغيير.

٤-مترابطة أي تؤثر وتتأثر بالظواهر الاجتماعية الأخرى، فهناك ارتباط متبادل بين القيم والأدوار الاجتماعية، كما هنالك تأثير مشترك بين القيم ومكونات البناء الاجتماعي.

٥-تلقائية أي أنها ذات ألزام جماعي تخضع لمنطق المجتمع وقوانينه الاجتماعية.

٦-مكتسبة يتعلمها الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية والتربية الاجتماعية في نطاق الجماعة.

٧-تتصف بالهرمية أي لكل فرد قيماً تكون ذات ترتيب تنازلي وفقاً لأهميتها له من ألاهم فالمهم وهكذا.

٨-تتصف بالعمومية فهي تكون ذات طابع قومياً مشتركاً يجمع طبقات المجتمع الواحد.

٩-قابلة للانتقال فهي تشكل تراثاً لعديد من ألانساق الاجتماعية.

١٠-تتصف بالإنسانية لأنها تسهم في ضبط سلوك الأفراد وفقاً لقواعد المجتمع وتعمل على تأكيد مبادئ الاحترام وقبول الأخر المختلفة في الدين أو اللغة أو العرق أو الثقافة. [١٥]

*** مكونات القيم**

١-المكون المعرفي: -والذي يحتوي على معرفة القيمة وتمييزها عن طريق العقل والتفكير والوعي بما هو جدير بالتقدير، ويمثل أفكار الفرد ومعتقداته ومعلوماته عن القيمة.

٢-المكون الوجدانية: -ويتمثل في المشاعر والأحاسيس الداخلية والانفعالات، وعن طريقه يستميل الفرد إلى قيمة معينة، ويقترن هذا المكون بتعظيم القيمة والاعتزاز بها ومن خلالها يشهد الفرد بالسعادة لاختياره القيمة واستعداده للتمسك بها.

٣-المكون السلوكي: -ويقترن هذا الجانب بالسلوك الفعلي وتقف القيم وفقاً لهذا التصور كمتغير وسيط ومعيار مرشد للسلوك. [١٦]

*** وظائف القيم**

للقيم وظائف عديدة في حياة الفرد والمجتمع وتقسم على مستويين: -

١-على المستوى الفردي

تحدد وظائف القيم بنسبة للفرد فيما يلي:

أ-تعمل على ضبط سلوك الفرد تجاه شهواته ومطامعه حتى لا تتغلب عقله ووجدانه.

ب-تنمي لدى الفرد حاسبة القدرة على معرفة الصواب والخطأ.[١٧]

ج-تنمي مبادئه وعقيدته الصحيحة وتدفعه للتكيف والتوافق الإيجابيين وتحقق الرضا عند نفسه.

د. تنمي لدى الفرد المسؤولية تجاه حياته وتفهم كيانه الشخصي.

و-تمكن الفرد من اتخاذ القرار صحيح والسليم المبني على قواعد وأسس صحيحة.[١٨]

*** على مستوى الجماعة.**

أ–تعمل القيم على ربط الثقافة بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة وتعطي استقرارا في ذهن أعضاء المجتمع.

ب–تساعد على مواجهة ألازمات والتحديات والتغيرات التي تطرأ على المجتمع

ج–تساعد على أتزان المجتمع وثباته، عن طرق وجود معايير متفق عليها في المجتمع.

د. تساعد القيم على تزويد أفراد المجتمع بمعنى الحياة والغاية التي تجمعهم من أجل البقاء [١٩]

وبناءاً على ما تقدم فأن الوظائف على مستوى الفرد والجماعة تتكامل فيما بينها مما تساعد في بناء الذات الإنسانية وقدرتها على الانسجام والتكيف الإيجابي مع ظروف الحياة وتميز المجتمع عن المجتمعات الأخرى، وعليه فعلى المربي سواء إكان أباً أو معلماً أن يسعى لغرس هذه القيم لدى أبنائه أو طلابه.

*** مصادر القيم**

١–القرآن الكريم.

هو كلام الله الذي نزل على رسول اللّه محمد (صلى الله عليه وسلم) ليكون دستوراً لأفراد المجتمع، فهو تنظيم محكم تضمنت فيه القوانين والأصول التي انضبطت فيه الأمة الإسلامية، وشمل عدة قيم: –

أ –قيم عقائدية تتعلق في الاعتقاد بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر.

ب –قيم أخلاقية التي تلزم الفرد بالتحلي بالفضائل والتخلي عن الرذائل.

ج –قيم عملية التي تلزم الفرد من أقوال وأفعال وكل ما يتعلق بالعفو وتصرفات.

٢-السنة النبوية: -

يقصد بالسنة النبوية كل متصدر عن الرسول (صلى الله عليه وسلم) من قول وفعل وتقرير، وتعد المصدر الثاني من مصادر اكتساب القيم كونها ترجمة كلام الله سبحانه وتعالى إلى سلوك حي ورسم الطريق العملي أمام الأفراد. [٢٠]

٣-ألاسرة: -

تمثل الأسرة المحطة الأولى في حياة الفرد، فهو ينمو داخل أطار أسرته ويتعلم منها الصواب والخطأ والمقبول والمرفوض وغيرها من الأمور والتي تمثل حجر الأساس في قيم الفرد.

٤ -المجتمع: -

لكل مجتمع خصائصه وملامحه ومكوناته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، فالمجتمع الرأسمالي تختلف سماته والقيم التي يبثها عن المجتمع الشيوعي والمجتمع الإسلامي يختلف كذلك من حيث الصفات والقيم عن المجتمع الليبرالي. [٢١]

٥-وسائل الإعلام: -

تيسهم وسائل الاعلام في التأثير اللاوعي على الافراد عن طريق تسليط الضوء على الأفكار معينة تقوم بغرسها في عقول الافراد، بحيث تكون هذه الأفكار لها ارتباطه وثيقة في سلوكيات الحياة اليومية، ولها القدرة أيضا على استبدال القيم الموجودة في المجتمع بأخرى مختلفة [٢٢]

٦-المدرسة: -

تسهم المدرسة إلى جانب دورها الأكاديمي إلى غرس القيم ولاسيما في المراحل الابتدائية لكونها المرحلة تأسيسية لجوانب الحياة الإنسانية وتمتاز هذه المرحلة بالمرونة

في غرس القيم لكون المدرسة تستطيع بث القيم بشتى الوسائل وعن طريق المعلم والمرشد التربوي والنظام المدرسي [٢٣]

الخاتمة

واهم ما توصل اليه البحث ان تأثير القيم الإنسانية في حياة الفرد، تلعب دوراً أساسياً ومهماً في حياته بمختلف مراحله العمرية، فضلاً عن ذلك في التعليم والوظيفة، فسلوك الفرد وهو في مراحل حياته الاولى (الطفولة) تعتمد على ثقافة أسرته، عند دخوله إلى المدرسة، كما ويتأثر سلوكية تأثيراً كبيراً من قبل المعلمين والأقران في حياته المدرسية سواءً في الابتدائية أو الثانوية، وعند دخوله إلى الحياة الجامعية تؤثر الدائرة الاجتماعية على أخلاقه

المراجع

١. أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط١، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٢.

٢. بكر عبد الرحمن، العلاقات الإنسانية والإنتاج، ط٢، المؤسسة الثقافية في العالمية، القاهرة، ١٩٨٦، ص٤٧.

٣. علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، ط١، مكتب أبراهيم علي، المدينة المنورة، ١٩٨٨.

٤. عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٢.

٥. صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط٢، دار المسيرة، عمان، ١٩٩٨.

٦. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط١، مؤسسة الخليج، عمان، ١٩٨٦.

٧. د. سيد عبد الحميد مرسي، العلاقات الإنسانية، ط١، مكتبة وهبة، مصر، ١٩٨٦، ص ١١.

٨. محمد أسماعيل ربعي، التربية على القيم في البيئة المدرسية، دار شبكة الالوكة، الرياض , ٢٠١٧.
٩. د. محمد بن عايد المشاوية الدوسري، العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري الإسلامي والمعاصر، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٥، ص٢٨.
١٠. مدحت محمد أبو النصر، القيم وأخلاقيات المهنة في الخدمة الاجتماعية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.
١١. محمد فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط١، المكتب الجامعي الحديثة، الاسكندرية، ١٩٩٧، ص ٢٤٠-٢٤١

الرسائل والاطاريح:

١. السعيد بومعيزة، أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب -دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، الجزائر، ٢٠٠٦.
٢. بونوة علي، العلاقات الإنسانية وأثرها على الرضا الوظيفي (دراسة حالة لعمال صندوق الضمان -وكالة الجلفة)، أطروحة منشورة، جامعة خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية ،٢٠١٦.
٣. بوعطيط سفيان، القيم الشخصية في ظل التغيير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة منثوري -قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جزائر، ٢٠١٢.
٤. سناء محمد عيسى الخاروف، تقدير مديري المدارس الحكومية في محافظات وسط الضفة الغربية لممارستهم مهارات العلاقات الإنسانية وعلاقته بتقدير لفعالية المدرسة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، ٢٠٠٩.

٥. سهام صوكو، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية (دراسة ميدانية بثانوية بوحنة مسعود –فرجيوة ميلة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منثوري، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، ٢٠٠٦.

٦. سهيل أحمد الهندي، دور العلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة , ٢٠٠١.

٧. _ محمد كامل سليمان القرعان، الصحافة اليومية ومسؤوليتها في نشر القيم الوطنية في المجتمع (صحيفة الرأي والغد نموذجاً)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية الإعلام، الاردن، ٢٠١٠.

البحوث والدوريات:

١. د. سعاد عباس ريوان، القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في بغداد من وجهة نظر مدرسيهم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، العدد الاربعون، ٢٠١٧.

٢. _ دعاء محمد زكي حافظ ، دور القيم الأسرية وعلاقتها بمواجهة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي ، العدد الثاني والثلاثون ، ٢٠١٦ .

٣. _ ماجدة حسن عبيد، دور المدرسة في غرس القيم في المرحلة الابتدائية، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (mecsj)، العدد التاسع، ٢٠١٩.

الهوامش:

[١] . أحمد إبراهيم أحمد، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط١، دار الوفاء لـــدنيا للطباعـــة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٢، ص ٦٢.

[٢] . د. سيد عبد الحميد مرسي، العلاقات الإنسانية، ط١، مكتبة وهبة، مصر، ١٩٨٦، ص ١١.

[٣] . د. محمد بن عايد المشاوية الدوسري، العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري الإسلامي والمعاصر، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٥، ص٢٨.

[٤] . بكر عبد الرحمن، العلاقات الإنسانية والإنتاج، ط٢، المؤسسة الثقافية فـــي العالميـــة، القـــاهرة، ١٩٨٦، ص٤٧.

[٥] المصدر نفسه.

[٢] . بونوة علي، العلاقات الإنسانية وأثرها على الرضا الوظيفي (دراسة حالة لعمال صندوق الضمان –وكالة الجلفة)، أطروحة منشورة، جامعة خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية ،٢٠١٦، ص ٧١

[٧] . سناء محمد عيسى الخاروف، تقدير مديري المدارس الحكومية في محافظات وسط الضفة الغربية لممارستهم مهارات العلاقات الإنسانية وعلاقته بتقدير لفعالية المدرسة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، ٢٠٠٩، ص ١٤_١٥

[٨] محمد أسماعيل ربعي، التربية على القيم في البيئة المدرسية , دار شـــبكة الالوكـــة , الريـــاض , ٢٠١٧، ص ٢

[٩] _ سهام صوكو، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية (دراسة ميدانيـــة بثانويـــة بوحنـــة مسعود –فرجيوة ميلة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منثوري، كلية العلوم الإنسانية والعلـــوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، ٢٠٠٦، ص ٤٠–٤١

[١٠] علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، ط١ ، مكتب أبراهيم علي ، المدينـــة المنـــورة ، ١٩٨٨، ص٦٥

[١١] _ محمد كامل سليمان القرعان ، الصحافة اليومية ومسؤوليتها في نشر القيم الوطنية في المجتمـــع (صحيفة الرأي والغد نموذجاً) ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية الإعلام ، الاردن ، ٢٠١٠، ص ٦

[١٢] _ د. سعاد عباس ريوان ، القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الثانوية في بغداد من وجهـــة نظـــر مدرسيهم ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية ، العدد الاربعون ، ٢٠١٧،. ص ٢٥٠

[١٣] مدحت محمد أبو النصر ، القيم وأخلاقيات المهنة في الخدمة الاجتماعية ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، مصر ، ص ٤

[١٤] _ دعاء محمد زكي حافظ ، دور القيم الأسرية وعلاقتها بمواجهة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي ، العدد الثاني والثلاثون ، ٢٠١٦ ، ص ٥

[١٥] بوعطيط سفيان، القيم الشخصية في ظل التغيير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة منثوري –قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جزائر، ٢٠١٢، ص ٧٦-٧٧

[١٦] _ محمد فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط١، المكتب الجامعي الحديثة، الاسكندرية، ١٩٩٧، ص ٢٤٠-٢٤١

[١٧] _ علي خليل أبو العينين، مصدر سابق، ص ٣٥-٣٦

[١٨] – صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط٢، دار المسيرة، عمان، ١٩٩٨، ص ٣٤

[١٩] – ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط١، مؤسسة الخليج، عمان، ١٩٨٦، ص ٣٢-٣٣

[٢٠] _ سهيل أحمد الهندي، دور العلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثالث عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير منشورة , الجامعة الإسلامية , كلية التربية , غزة , ٢٠٠١ ، ص ٢٨-٢٩

[٢١] – عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٢، ص ٧٤-٧٥

[٢٢] _السعيد بومعيزة، أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب –دراسة استطلاعية بمنطقة البليدة، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، الجزائر، ٢٠٠٦، ص ١٦٧_١٦٨

[٢٣] _ ماجدة حسن عبيد، دور المدرسة في غرس القيم في المرحلة الابتدائية، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (mecsj)، العدد التاسع، ٢٠١٩، ص ٧

أثر استراتيجية سكامبر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط

The effect of the Scamper strategy on the achievement of Arabic grammar for first-grade intermediate students

م. عماد هاشم محمد حبيب

Amid.asd50@gmial.com

مديرية العامة لتربية ديالى

أثر استراتيجية سكامبر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط

م. عماد هاشم محمد حبيب

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة(أثر استراتيجية سكامبر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط). لذى صاغ الباحث الفرضية الصفرية الاتية: (لا يوجد فرق بذ الدلالة الإحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة القواعد على وفق استراتيجية سكامبر ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية).

ولتحقيق هدف البحث أُعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وتم تحديد مجتمع البحث بمدرسة من مدارس محافظة ديالى قضاء المقدادية وهي متوسطة(الاحسان) وتم اختيارها قصدياً وتضم هذه المدرسة شعبتين للصف الاول المتوسط، فشعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلاب عينة البحث (٦٠) طالباً من طلاب الصف الاول المتوسط مقسمين الى مجموعتين مثلت المجموعة التجريبية شعبة (أ) وبلغ عددها(٣٠) طالباً، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة وبلغ عددها(٣٠) طالباً، بعد استبعاد الطلاب الراسبين احصائيا.

وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث, وهي : (درجات اللغة العربية للعام السابق (٢٠١٩-٢٠٢٠) العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، المستوى الدراسي للأبوين، اختبار قبلي لمادة قواعد اللغة العربية). وأعد الباحث المستلزمات الضرورية للبحث والمتمثلة بتحديد (المادة العلمية)من كتاب القواعد الجزء الثاني المقرر تدريسه للصف الاول المتوسط الصادر من وزارة التربية

طبعة (٢٠١٩) وأعد الباحث ثمانية خطط تدريسية لهذه الموضوعات لطلاب المجموعة التجريبية وفقاً لخطوات استراتيجية سكامبر والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم عرض نموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين، وصاغ الباحث الأهداف السلوكية للمادة المحددة وبلغ عددها(٥٧) وباشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث بنفسه، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة، وبعد تحليل النتائج احصائياً اظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ويوصي الباحث اعتماد استراتيجية (سكامبر) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ويقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اللغة العربية الأخرى، كالبلاغة ومادة الادب والنصوص والاداء التعبيري.

Abstract

The current research aims to know (the effect of the scamper strategy on the achievement of Arabic grammar for first-grade intermediate students). Therefore, the researcher formulated the following null hypothesis: (There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students who study grammar according to the Scamper strategy and the average scores of the control group students who study grammar in the usual way).To achieve the goal of the research, the researcher adopted the experimental design with partial control. The research community was identified in one of the schools of Diyala Governorate, Al-Muqdadiya District, which is medium (Al-Ihsan) and was chosen intentionally. The number of students of the research sample was (60) students from the first intermediate grade students, divided into two groups, the experimental group represented Division (A) and its number was (30) students, and Division (B) was the control group and its number was (30) students, after excluding the students who failed statistically. The researcher rewarded between the two research groups in some variables that may affect the results of the research, namely: (Arabic language grades for the previous year (2019-2020) chronological age of students calculated in months, parents'

academic level, a pre-test for Arabic grammar). The researcher prepared the necessary requirements for the research, which are represented in defining the (scientific subject) from the grammar book, the second part, to be taught for the first intermediate grade, issued by the Ministry of Education, edition (2019). The researcher prepared eight teaching plans for these topics for the students of the experimental group according to the steps of the Scamper strategy and the control group in the usual way, then presented two models of these plans to a group of experts and specialists. By himself, the researcher used appropriate statistical methods. After analyzing the results statistically, the results showed that the students of the experimental group outperformed the students of the control group in the post-test. The researcher recommends the adoption of the Scamper strategy in teaching Arabic grammar. The researcher suggests conducting a similar study to the current study in other branches of the Arabic language, such as rhetoric, literature, texts and expressive performance.

الفصل الأول

أولاً – مشكلة البحث: (Problem of the Research)

إن المدارس تعتمد في اغلب المواد الدراسية على الأساليب التقليدية في التدريس وفي مختلف المراحل, ويتصف المتعلم بالجانب السلبي من حيث قلة الاحتفاظ بالمعلومات والانخفاض في مستوى التفكير وقلة الانتباه بحيث يجعل المتعلم متلقن للتعليمات والأوامر, وهذه المشكلة لا تعد خاصة في المدارس وحدها, وإنما هي المشكلة التي يواجهها التربويون مع اختلافها في الحجم والعمق (الشرع, ٢٠١٣, ص١٤٠)، والمجتمع العربي والمجتمع العراقي بشكل خاص وضح العبث اللغوي الناتج من الثقافات المتباينة, وتكتسب اللغة وتتعلم من خلال مؤسسات خاصة في عملية التعلم وفقاً لخطط علمية مدروسة (بشر ,٢٠١٢, ص٦٠-٦١)، والكثير من العلماء في اللغة العربية غالوا بقواعدها وجعلوا سمتها الجفاف الواضح في الألفاظ والحاجة إلى القدرات العقلية لفهم أسسها, وقواعد اللغة العربية يجب أن تتسم بالسهولة والوضوح من حيث

الفهم والتعبير (مطلوب , ٢٠٠١ , ص٢١٤)، ويكون الضعف في قواعد اللغة العربية واضحاً لدى المعلمين والطلبة والمختصين ولا نتجاهله لأن الانخفاض في التحصيل الدراسي لهذه المادة له تأثير على هذا الضعف وعما خلفه من أثرٍ كبيرٍ في المحصلة اللغوية والاستيعاب للمعرفة, واشارت دراسة (المحمداوي) بأن الضعف الواضح للمتعلمين في النحو يعود إلى الصعوبة في المادة نفسها والقسم الاخر لطريقة التدريس نجدها قديمة تعتمد على الحفظ الآلي ويسبب فجوه فكرية في عملية الفهم ويؤدي ذلك إلى النفور الواضح لدى الطلبة في اللغة العربية وإعراضهم عنها(المحمداوي, ٢٠٠٦, ص٢-٤)، ولهذا أصبح تدني المستوى التحصيلي لدى البعض من المتعلمين في مادة القواعد مشكلة مستمرة وترجع الى عدم امتلاك القدرة أو الخبرة للمدرسين على إثارة الدافعية للطلاب نحو تعلم الأسس الخاصة بالقواعد وهذا الضعف الحاصل يرجع بالدرجة الأساس الى التأهيل الأكاديمي للمدرسين. (زغلول والمحاميد , ٢٠٠٧, ص١٠٠)، وإن اتباع طرائق التدريس من قبل المدرسين واعتمادها على التلقين والحفظ والابتعاد عن الطرائق التدريسية الحديثة، التي تزود الطلبة بالمهارات والخبرات المتعلقة بالمادة الدراسية ادى الى الضعف في تحصيل الطلاب بمادة قواعد، (قطامي,ونايفه٢٠٠٠, ص١٧٣)، ولابد من البحث عن طرائق تدريس حديثة وجعلها طرائق فاعلة للإسهام في التطور الخاص بمستوى الطلبة واكتسابهم المفاهيم اللغوية ومدى تطبيقها كي توصل المتعلمين إلى فهم الحقيقة والحصول على التعلم الناجح (زيتون,٢٠٠٢,ص٢٥)، لذا يرى الباحث أن قواعد اللغة العربية هي من المواد الدراسية التي نواجه صعوبة في فهمها واستيعابها والاستخدام للطرائق التقليدية القديمة, ونتيجة ما تقدم فإن قواعد اللغة العربية نجدها عند معظم الطلاب تعتمد على الحفظ من دون فهم الاسس وعدم تطبيقها من قبل المتعلمين في الحوارات والكتابات في الوسط الاجتماعي وهذا يعد سبب مهم للخوض والبحث عن استراتيجيات حديثة لتسهم في تذليل الصعوبات في مادة قواعد اللغة العربية لدى الطلاب وتحسين المستوى التحصيلي لديهم ، ولهذا تعد استراتيجية سكامبر أحد الاستراتيجيات الحديثة التي تهتم بالحوار

والمناقشة بين المعلم والمتعلم وتجعل من عملية التعلم ذا معنى . ومن خلال هذه الدراسة يحاول الباحث أن يحدد المشكلة والإجابة عن السؤال الاتي :

(هل لاستراتيجية سكامبر أثر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط).

ثانياً – أهمية البحث: The Importance of Research

إن التربية من الضروريات الحياتية وأساس تطور المجتمع, وهدفها إحداث تغير في سلوك الإنسان, ودفع جهود التربويين خلال المسيرة التاريخية للبشرية وجعل التربية من النتاجات الفكرية والتفاعل مع التراث الإنساني في الماضي والحاضر والمستقبل (بحري, وقشيطات ,٢٠٠٨, ص١٥)، وجعلت التعليم عملية مستمرة لتحقق التربية هدفها مواكبة التطور العلمي ويتم من خلال الدراسات التربوية والبحوث التي هدفت إلى تحسين ممارسات التعلم والتعليم،(القبيلات, ٢٠٠٥,ص١٥٩). وتعد اللغة من المقاييس المهمة والحضارية لمظاهر التقدم في الميادين التربوية لارتقاء اللأمة , لأن اللغة هي الأمة والأمة هي اللغة وإن اللغة لدى الافراد هي أداة التفاعل والوسيلة بين الافراد، وهي بمثابة المستودع لتراكم تراث الأجيال والخبرات، وأصبحت اللغة العربية أوسع اللغاة وافضلها ونجدها تامة اللفظ والمعنى وكاملة الحروف وهي لغة الإسلام والعروبة وعاشت في تطور ونماء واستقبلت الكثير من الألفاظ الفارسية والهندية ولهذا كانت مكانتها في النفوس الابناء وكان دورها كبيراً قبل الإسلام أتضح في المعلقات, واكملت دوراً كبيراً في ظل الإسلام وبعده , إذ كتب لها لتكون لغة أهل الارض وتعد آخر كتاب سماوي , فقد اختارها جل وعلا لغة لقرآنه الكريم (الأسدي والعرنوسي,٢٠٠٩,ص٢).

وإن تطور طرائق التدريس لتعليم اللغات تبعاً لتطور الفهم الإنساني للغة, وتعلم اللغات في العالم مبنياً على أساس أنها مجموعة من المهارات وعلى الفرد أن يتقنها ليقوم بدوره, وان التعلم القائم على أساس اكتساب المهارات وكفاية المتعلم, أصبح من الأنظمة السائدة في الدول المتقدمة في جميع ميادين الحياة , وبما أن اللغة من أهم

وسائل التعليم والتعلم فإنها تأخذ عناية فائقة في مناهج التعليم المعاصرة فهي النافذة التي يطل منها المتعلم على معظم المعارف والعلوم،(مصطفى ,٢٠١٠ ,ص٤٠).

ونجد قواعد اللغة العربية هي ليست غاية مقصودة بل تعد وسيلة لصحة النطق والكتابة وضبط الكلام , لذا يجب التدريس على ما يحتاجه المتعلمون من القواعد والاسس اللازمة لتصحيح أساليبهم وتقويم السنتهم ليتمكنوا من فهمها فهماً صحيحاً . (زاير وعايز,٢٠١١, ص٣١٥)، وإن القواعد هي الغاية من صحة التعبير وعلم تراكيب اللغة وسلامتها من الأخطاء , كما أنها تعمل على تنظم قواعد الجملة ووظيفتها من ناحية المعنى(الساموك ,٢٠٠٥, ص٢٢٦).

ونجد سعي الخبراء والمختصون في اللغة إلى استنباط الطرائق التدريسية لتسهل عملية التعلم ولتحقيق الأهداف المنشودة ونقل التراث العربي والفكري الذي يتمتع به المجتمع إلى عقل المتعلمين, ليجعل منه شخصية متكاملة , ويمكنها الاندماج في المجتمع والمشاركة في التطور،(مارون, ٢٠٠٨, ص٧٥). ونجد ضرورة البحث عن استراتيجيات حديثة لخلق جو لإنتاج الأفكار والإبداع والخيال وتنمية الاستطلاع لدى المتعلمين , وتعد مدخل لتوليد الافكار كاستراتيجية سكامبر مهماً, وينطلق من مبدأ تحرير افكار المتعلمين وتنمية السرعة في التعبير عن افكارهم التي تثير اذهانهم بدون عوائق او نقد .(سليمان ومحمد , ٢٠٠٦ : ٢١٢) .

ومما سبق يرى الباحث أن أهمية البحث تتمثل في النقاط الآتية:

١-أهمية التربية ولمكانتها المتميزة في أي مجتمع من المجتمعات.

٢-أهمية اللغة لكونها من المعجزات التي تميز بها الانسان.

٣-أهمية اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم .

٤-أهمية (قواعد اللغة العربية) كونه فرع لا يقل اهمية عن الفروع الاخرى.

٥-أهمية استراتيجية سكامبر في بناء الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين وتعدد انواع التفكير الخيالي والإبداعي.

ثالثاً – هدف البحث وفرضيته: The objective of the research

يهدف البحث إلى معرفة (اثر استراتيجية سكامبر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط) ولتحقيق هدف البحث صاغ الباحث الفرضية الآتية:

– لا يوجد فرق بذ الدلالة الإحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين المتوسط لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة القواعد على وفق استراتيجية سكامبر والمتوسط لدرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً – حدود البحث: The Limits of research

١- طلاب الصف الاول المتوسط في المدارس النهارية في قضاء المقدادية / محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

٢- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) ثمانية موضوعات من كتاب القواعد المقرر تدريسه.

خامساً – تعريف المصطلحات: Assigning the Terms

١-الأثر: (Effect)

أ-وعرفه(أبن منظور) " هو بقيةُ الشيءِ وجمعه أثوار وأثار , وخَرَجتُ في أثرِ الشيء وفي أثرهِ أي بعدهِ وتأثر به وأثر به " (أبن منظور ,٢٠٠٥ , ج١, ص٥٣).

ب-الأثر اصطلاحاً : وعرفه (دافيد) : " قيم التأثير على قيمة الشخص والمواقف السلوكية وتغيير احداث فيها " . (دافيد ج , ٢٠٠٨ ,ص١٥) .

٢-استراتيجية سكامبر :

أ- **عرفها** جروان (٢٠٠٩): بأنها" من التقنيات الحديثة العصف الذهني , مستنبطة مم(أوسبورن) عام (١٩٦٣) وهدفها التجديد لتكون مجموعة مثيرات توليدية واستنتاج أفكار متعددة , وعدم تأزم الافكار والجفاف في توليد الفكرة الجديدة " (جروان , ٢٠٠٩ : ٢٣٧).

ب- يعرفها الباحث اجرائيا: بأنها مجموعة من النشاطات والخطوات والخبرات المنتظمة يقدمها مدرس مادة القواعد (الباحث) من حيث التنظيم والتخطيط والتنفيذ

في الدرس موجه لطلاب الصف الاول متوسط في المجموعة التجريبية بهدف استنتاج افكار تشويق الطلاب لحل المشكلة المطروقة.

٣- التحصيل: Achievement

أ- عرفه (إبن منظور) لغةً :" هو المحصول من كلّ شيء , أي حَصَلَ حُصولاً والتَحصيل التَمييز المحصول , وتَحَصَل الشيء , أي تَجمعَ وثَبت " (إبن منظور ,١٩٩٠, ص١٥٣).

ب- **التعريف اصطلاحاً وعرفه**(اللقاني والجمل): " بأنه استيعاب الطلاب لخبرات معينة عن طريق المقرر الدراسي ويتم يقاسه بالدرجة التي حصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لها " (اللقاني والجمل , ٢٠٠٣, ص٩٨).

ج-**عرف الباحث التحصيل إجرائياً:** بأنه محصول الدرجات لطلاب الصف الاول متوسط في الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيعده الباحث في مادة قواعد اللغة العربية.

٤ – القواعد: Grammar

أ-**التعريف (لغة)** عرفها(ابن منظور) :" القاعدة : أي الأصل للأسس , وجذور القواعد وقواعد الاساس قعّد يقعّد قواعد " (أبن منظور , ٢٠٠٥, ج١, ص١٥٠) .

ب-**التعريف (اصطلاحا) عرفها** (الحموز) : " هو علم يتخصص بدراسة الكلمات وما يطرأ عليها من تغيير في تراكيبها أو ما يسمى بالجمل المفيدة " (الحموز, ٢٠٠٢, ص٢٣).

ج-**تعريف الباحث القواعد إجرائيا:** بأنها كل ما يتضمنه كتاب القواعد اللغة العربية من الموضوعات والمقرر تدريسه في المدارس للصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٢٠ -٢٠٢١م .

٥-المرحلة المتوسطة: Intermediate school

أ- **تعريف المرحلة المتوسطة:** "هي المرحلة التي اجتازها طلاب المرحلة الابتدائية بنجاح ونقلوا الى المرحلة المتوسطة ذات المراحل الثلاث الأول والثاني والثالث

سواء أكانوا في المدارس المنفصلة أو ضمن المدارس الثانوية" (وزارة التربية, ١٩٩١,ص٣) .

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الاول- الاطار النظري:

اولاً – النظرية البنائية: إن النظرية البنائية والمتعارف عليها تمتد جذورها التاريخية القديمة إلى عهد (سقراط) وتبلورت في ضوء الصياغة الحالية للأفكار وكثير من المنظرين مثل (بياجية وفيجوتسكي) ونجد العالم بياجيه هو أول من وجه النظر لفكرة النظرية البنائية ومركز لامع من خلال هذه النظرية وسميت بالمنتج بنائية للتعليم والتعلم في عصر الحالي ولم تتسم بتعريف واحد للنظرية البنائية ونجد المعجم الدولي الخاص بالتربية عرفها :"هي فلسفة متعلقة ومتصلة بعملية التعلم لبناء الفهم الخاص للأفكار الجديدة والمتميزة وتعني استقبال المعاني في سياق المعارف". (زيتون وزيتون, ٢٠٠٣, ص٣٢).

ثانياً- مفهوم استراتيجية سكامبر: تعني كلمة سكامبر (SCAMPER) اصطلاحاً "الجري او الانطلاق والمرح والعدو كما عرفها سمون وشستر (Simon&Schaster,197: 201) في قاموس وبستر الانجليزي على انها الذهاب او الركض بسرعة وسرعة نشاطها في تطوير انتاج شيء ما"، وهذه الكلمة تتصف بعملية البحث عن الفكرة الجديدة بفرح, وهي كلمة وصفية مكونة لمجموعة كلمات من الاحرف الاولى التي تشكل في مجملها (SCAMPER) بالإنكليزية كما اشار اليها (2: Eberel,2008)، وتركز استراتيجية سكامبر على تنمية الخيال الابداعي لدى الطلاب واكتسابهم الممارسات والأساليب لتوليد الافكار لتحفيز التفكير الانتاجي لدى الطلاب , فضلا عن تمكينهم لتوليد الافكار الابداعية وتدور حول القضايا التي عرضت عليهم ويأتي التعزيز لمفهوم ذاتهم وإيجادهم اعلى مستويات الطموح وتنمية حب الاستطلاع , وتحمل المسؤوليات لدى الطلاب، (الحسيني ,٢٠١٣: ٦٧٥-٦٧٦).

ثالثاً- خطوات استراتيجية سكامبر(SCAMPER): لقد وصفت استراتيجية سكامبر بأربعة مراحل رئيسة ضمن الخطوات الآتية:

١.**تحديد مشكلة ألموضوع ومناقشته:** وهنا يقوم على اساس المشاركة بين المدرس والطالب والاتفاق على المشكلة او المنتج المتفق على بإنتاجه عبر جمع الحقائق والمعلومات عن هذه المشكلة المحددة من خلال الوسائل المرئية أوالمسموعة أو المقروءة ,والتأكد من جميع الطلاب ومدى فهمهم للمشكلة المحددة .

٢.**إعادة بلورة المشكلة وصياغتها:** وهي إعادة الصياغة للمشكلة المحددة بشكل يساعد البحث عن حلها , ويمكن الاستعانة بالوسائل الاخرى , كالرسوم والافلام الوثائقية والصور حول المشكلة.

٣.**عرض الافكار وتوليد الحلول:** وهي جزء رئيسي في الدرس , وتتم من خلال بناءات على ما معروض أمام الطلاب باستخدام الأسئلة المنشطة والمحفزة للإبداع لزيادة تفاعلهم وإظهار ما لديهم من ابداع , والتأكيد بالضرورة استخدام كافة المكونات استراتيجية (سكامبر) في الانشطة الواحدة وإنما تعتمد على حسب المشكلة أو الموقف.

٤.**استمطار الافكار وتقويمها:** يطلب المدرس من الطلاب الكتابة ما موجود من الحلول والافكار المناسبة التي تمً الوصول اليها واختيارها , وفقا لمعايير المتفق عليها من المجموعة (كالتكلفة ,والاصالة، مدى تطبيقها , والقبول المجتمع....) على أن يقوم بتدوينها في اللوحة الصفية .(الرويثي , ٢٠١٢ : ٢٥).

المبحث الثاني- الدراسات السابقة:

١- **دراسة ابراهيم (٢٠١٦):** أُجريت هذه الدراسة في مصر, وهدفت الى (التعرف على فعالية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير المجازي والإبداعي لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي في مادة العلوم)، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي , وبلغت العينة (٦٨) طالباً من طلاب الاول الاعدادي وبلغت المجموعة التجريبية (٣٤) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية سكامبر (SCAMPER) والمجموعة الضابطة بلغت (٣٤) طالباً , درسوا بالطريقة الاعتيادية , وتمَّ إعداد اختباري التفكير المجازي والإبداعي في العلوم،وتم تطبيق اختباراً بعدياً , وجمع البيانات وتحليلها تمَّ التوصل الى عدة نتائج: ("وجود فرق بذي

الدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات الدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري التفكير المجازي والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية"). تميزت استراتيجية سكامبر لها تأثير كبير في تنمية التفكير المجازي والابداعي في العلوم لدى طلاب الصف الاول الاعدادي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وجود ارتباط وثيق وقوي بين درجات الطلبة ، (ابراهيم , ٢٠١٦).

٢- **دراسة(الزوبعي ٢٠١٢):** هدفت الدراسة الى معرفة (أثر أنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية)، أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة ديالى، واتبع الباحث المنهج التجريبي وبلغ حجم العينة (٧٣) طالب، حيث درست المجموعة التجريبية على وفق انموذج كارين ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية واقتصرت الدراسة على جنس الذكور فقط لمادة قواعد اللغة العربية، وكانت اداة البحث اختبار تحصيلي بعدي واتبع الوسائل الاحصائية (مربع كأي ،الاختبار التائي (test- T) لعينيتين مستقلتين)، "أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسط الدرجات المجموعة التجريبية ومتوسط الدرجات المجموعة الضابطة وأن الفرق دال إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية". تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق إنموذج كارين على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل وهنا ترفض الفرضية الصفرية" ، (الزوبعي, ٢٠١٢, ص٦٤- ٨٦).

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

أولاً – منهج البحث: (Approach of Research)

ويعتبر المنهج التجريبي من أفضل المناهج ولاختيار صدق الفرضية وكشف العلاقات بين المتغيرات وتحديد العلاقة المسببة بين المتغيرات (السماك ,٢٠١١ , ص ٦٦) . لذا اعتمد الباحث المنهج التجريبي لملاءمته ومتطلبات البحث.

ثانياً- إجراءات البحث:

في هذا الفصل يعرض الباحث الإجراءات التي سيتبعها من حيث اختيار العينة, والتصميم التجريبي وتكافؤ مجموعتي البحث, والإجراءات التي اتبعها الباحث والخطط

التدريسية و إعداد اداة البحث وإجراءات تطبيق التجربة وصياغة الاهداف السلوكية والوسائل الإحصائية لتحليل النتائج وعلى النحو الاتي :

ثانياً- التصميم التجريبي:

اعتمد الباحث التصميم التجريبي الذي يضم مجموعتين التجريبية والضابطة واختبار تحصيلي بعدي للمجموعتين والشكل الآتي يوضح ذلك.

الشكل(١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاداء	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
التجريبية	اختبار قبلي	استراتيجية سكامبر	التحصيل	اختبار تحصيلي بعدي
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته: Population of Research

أ- مجتمع البحث: هو مجموع الفئات التي تكونت لها الخصائص المشتركة ويمكن ملاحظتها، بالإضافة الى ذلك وجود خصائص محددة بين أفراده المجموعة .(أبو حويج , ٢٠٠٢ : ٤٤).

ب - عينة البحث: Sample of Research

من الخطوات والمراحل المهمة في البحث هي اختيار العينة البحث, لأن اختيار الباحث للعينة هو توفير في الوقت والجهد الذي تتطلبة الدراسة الحالية، وقد تم اختيار العينة مدرسة من بين المدارس المتوسطة، كما موضح في جدول (٢)

الجدول (٢)توزيع طلاب العينة على مجموعتي البحث

المجموعة	الشعب	عدد الطلاب
التجريبية	أ	٣٠
الضابطة	ب	٣٠
المجموع		٦٠

وقد اختار الباحث متوسطة (الاحسان) قصدياً من بين المدارس المحددة التي تقع ضمن المديرية العامة لتربية ديالى قضاء المقدادية. ويرجع اختيار هذه المدرسة لأسباب منها :

١-أن الطلاب تمثل بيئة واحدة في هذه المدرسة .

٢-قرب المدرسة من سكن الباحث وهذا ما يوفر اقتصاد في الوقت والجهد.

رابعاً-التكافؤ بين مجموعتي البحث: التكافؤ بين المجموعتين من الامور الضرورية لتصميم البحث, عمل الباحث على تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث , وهذه المتغيرات هي : درجات اللغة العربية للعام السابق ٢٠١٩-٢٠٢٠ م. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور، المستوى التحصيل الدراسي للأبوين، اختبار قبلي لمادة قواعد اللغة العربية كالاتي:

١-**درجات اللغة العربية للعام الدراسي:** كافأ الباحث بين المجموعتين في درجات العام السابق، وعند حساب المتوسط الحسابي لدرجات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي, وجد الباحث إن متوسط الدرجات المجموعة التجريبية (٧٦) أما المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة فكان (٧٤,٦٦) وعند استعمال الاختبار التائي (T test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات مادة اللغة العربية , وجد إن القيمة التائية المحسوبة (١,٦٥) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) وعند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لطلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للعام السباق(٢٠١٩ -٢٠٢٠)

المجموعة	عدد إفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧٦	١٢,٩	٥٨	١,٦٥	٢,٠٠٠	غير دالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	٧٤,٦٦	٦,٣٤				

٢- **العمر الزمني محسوباً بالشهور:** تم حساب متوسط أعمار الطلاب لمجموعتي البحث, وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٥٥,١٣) وبلغ المتوسط الحسابي

للمجموعة الضابطة (١٥٣,٩٦) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين مترابطتين, كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٢٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يعني عدم وجود فرق بذي الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا دليل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير, والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لأعمار الطلاب لمجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد إفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٥٥,١٣	١٥,٤٦	٥٨	١,٢٤	٢,٠٠٠	غير دالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	١٥٣,٩٦	١٠,٣٧				

٣ – المستوى التحصيل الدراسي للآباء: كافأ الباحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء وأظهرت النتائج من خلال استعمال (مربع كآي) بأن قيمة كاي (كا٢) المحسوبة (١,٤٦) وهي أقل من القيمة الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣)وهذا دليل على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى الدراسي للآباء, والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لإباء الطلاب لمجموعتي البحث وقيمة كأي (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
		أمي يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة وإعدادية	معهد فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧	١٠	٨	٥	٣	١,٤٦	٧,٨٢	غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الضابطة	٣٠	١١	٧	٧	٥				
المجموع	٦٠	١٨	١٧	١٥	١٠				

٤- المستوى التحصيل الدراسي للأمهات: كافأ الباحث في مستوى التحصيل الدراسي للأمهات واظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (٢,١٤)هي أقل من القيمة الجدولية التي بلغت (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وهذا دليل على تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات الطلاب لمجموعتي البحث وقيمة كأي(المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كا٢		مستوى الدلالة
		أمي يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة وإعدادية	معهد فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	٣٠	١٢	٧	٥	٦	٣	٢,١٤	٧,٨٢	غير داله عند مستوى دلاله (٠,٠٥)
ضابطة	٣٠	١٠	١٠	٥	٥				
المجموع	٦٠	٢٢	١٧	١٠	١١				

٥- درجات الاختبار القبلي في مادة القواعد: اجرى الباحث اختباراً قبلياً لمعرفة مستوى طلاب عينة البحث في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار (٦٦,٥٠٠), وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار (٦٣,٢٩٠), وعند

باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن الفرق ليس بذي الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٩٧٢) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) وبدرجة حرية (٥٨), وهذا يوضح التكافؤ الإحصائي في الاختبار القبلي والجدول (٧) يوضحان ذلك .

الجدول (٧)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مادة القواعد لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٦.٥٠٠	٩.٥٣٣	٩٠,٨٧٨	٥٨	٠.٩٧٢	٢	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٠	٦٣.٢٩٠	٧.٣٢٧	٥٣,٦٨٤				

خامساً- ضبط المتغيرات الدخيلة: هي عدم السيطرة عليها ولكنها تؤثر في السلامة التجربة, ودقة النتائج المؤثرة في المتغير التابع (الشربيني, ٢٠٠٧ ، ص٢٩) ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي الى أي ظرف يعرقل سير التجربة.

سادساً- متطلبات البحث:

١-**تحديد المادة العلمية:** كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث , والتي تمثلت في ثمانية موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

٢-**صياغة الأهداف السلوكية:** إن الأهداف السلوكية من الخطوات المهمة للبرنامج التعليمي، ولها اهمية بالنسبة للمتعلم والمعلم والمادة الدراسية، بالنسبة للمتعلم يساعدهم بالتركيز على النقاط الاساسية للدرس عن طريق ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، فبالنسبة للمعلم يساعده في الكشف عن مستوى الطلاب, وبالنسبة للمادة الدراسية يساعد في تحليل محتواها إلى مدركات ومفاهيم (زاير وعايز ,٢٠١١, ص١٥٩-١٦٠) لذا صاغ الباحث الأهداف السلوكية حتى اصبحت

بصيغتها النهائية (٥٧)هدفاً سلوكياً، واعتمد الباحث على تصنيف بلوم بمستوياته الثلاثة (المعرفة, الفهم, التطبيق),في تحديد مستويات الأهداف وعرضها لمجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق التدريس. (ملحق ١)

٣-**الخطط التدريسية:** أعد الباحث الخطط التدريسية على وفق استراتيجية سكامبر للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، للموضوعات الثمانية المقرر تدريسها أثناء مدة التجربة في ضوء محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١م (ملحق ٢).

٤- **أداة البحث:** هو الوسيلة التي يتم عن طريقها جمع البيانات التي تجيب عن الأسئلة في البحث أو التحقق من فرضياته وتسمى أيضاً بأداة القياس وتعرف بالطريقة الموضوعية المقننة (أبو جادو,٢٠٠٦, ص٣٩٨).

أ- **إعداد الاختبار التحصيلي:** تعد الاختبارات التحصيلية هي أكثر الوسائل المستخدمة في تقويم تحصيل الطلاب في مستويات التعلم المختلفة (الدليمي والمهداوي, ٢٠٠٥, ص٤٢)، ويتطلب البحث الحالي إعداد الاختبار التحصيلي لطلاب عينة البحث, ولمعرفة أثر (استراتيجية سكامبر في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الاول المتوسط), اعد الباحث اختبار تحصيلي يتصف بالثبات والصدق , ويغطي موضوعات المقرر تدريسها في الصف الاول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية, حيث يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة وتم مراعاة صياغة فقرات الاختبار أن يكون من نوع الاختيار من متعدد.

ب-**إعداد الخريطة الاختبارية:** أعد الباحث الخريطة الاختبارية وشملت الاهداف من لمستويات الاولى للمجال المعرفي من تصنيف بلوم(المعرفة، والفهم، والتطبيق) والمادة الدراسية المقررة تدريسها للصف الاول المتوسط وحدد نسبة الأهمية للموضوعات لعدد الساعات لكل موضوع ، أما نسبة الأهمية للأغراض فقد حددها في ضوء الأهداف السلوكية لكل من المستويات الثلاثة للمجال المعرفي ل(بلوم) وتم تحديد الفقرات ألاختبارية(٣٠) فقرة وزعت على خلايا الخارطة الاختبارية والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨) الخريطة الاختبارية

ت	الموضوعات	عدد الساعات	الأهمية النسبية لكل موضوع	الأهداف			مجموع الأهداف	فقرات الاختبار			المجموع
				معرفة ٣٢%	فهم ٣٢%	تطبيق ٣٧%		معرفة	فهم	تطبيق	
١	نصب الفعل المضارع	٢	%١٢,٥	٢	٣	٢	٧	٢	١	١	٤
٢	جزم الفعل المضارع	٢	%١٢,٥	٢	٢	٢	٦	١	٢	١	٤
٣	الافعال الخمسة	٢	%١٢,٥	٢	٢	٢	٦	١	١	١	٣
٤	فعل الامر	٢	%١٢,٥	٢	٢	٢	٦	١	١	١	٣
٥	الفاعل	٢	%١٢,٥	٢	٢	٣	٧	١	٢	٢	٥
٦	المفعول به	٢	%١٢,٥	٣	٢	٣	٨	١	١	١	٣
٧	المبتدأ والخبر	٢	%١٢,٥	٢	٢	٣	٧	٢	١	١	٤
٨	كان واخواتها	٢	%١٢,٥	٣	٣	٤	١٠	١	١	٢	٤
	المجموع	١٦	%١٠٠	١٨	١٨	٢١	٥٧	١٠	١٠	١٠	٣٠

ج- **صياغة فقرات الاختبار:** وقد حدد الباحث فقرات الاختبار التحصيلي بـــ(٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل وتـــم توزيـــع الإجابـــة الصـــحيحة بالصورة العشوائية بين الفقرات.

د – **صدق الاختبار:** من اجل التحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث على نوعين من الصدق وهي :

١-**الصدق الظاهر:** الاختبار الحالي تمتع بمؤثر الصدق الظاهري عند عرضه بالصيغة الأولية لمجموعة من الخبراء للحكم عليه وتقويمه لمدى صلاحية فقراته وعـــرض الباحث الاختبار بصيغته الأولية على نخبة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص وفي ضوء ملاحظات المحكمين حصل إجراء التعديلات اللازمة لبعض فقراته .

٢-**صدق المحتوى:** فقد اعتمد الباحث الخريطة الاختبارية عند بناء الاختبار التحصيلي لتحقيق هذا النوع من الصدق, ومن فوائد الخريطة الاختبارية أن توفر للاختبار صدق محتوى بنسبة عالية.

هـ- **إعداد تعليمات الاختبار:** تمثل التعليمات الخاصة بالاختبار إرشادات ضرورية ومهمة في توجيه الطلاب وارشادهم في أداء الاختبارات وكانت التعليمات الاختبار على الاتي: أعد الباحث تعليمات الإجابة على فقرات الاختبار في تحصيل الطلاب الصف الاول المتوسط في مادة القواعد تكون سهلة وواضحة , وضمت التعليمات تعريف باسم الطالب والشعبة , وطلب من الطلاب قراءة الفقرات الاختبار بدقة وثم الإجابة عنها بما يراه مناسباً.

و- **تعليمات التصحيح:** وضمت التعليمات الاختبار إعطاء للفقرة (درجة واحدة) والإجابة عنها بصورة صحيحة, و(صفر) للإجابة الخاطئة وعوملت الفقرات المتروكة الإجابة الخاطئة .

سابعاً- التجربة الاستطلاعية للاختبار: طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠٠) طالباً من طلاب الصف الاول المتوسط في متوسطة (الحمزة) وهي إحدى المدارس التي تقع ضمن قضاء المقدادية وقد جرى الاختبار في يوم (الاثنين) الموافق (٢٠٢١/٤/٥) وبعد التأكد من إكمال الطلاب في العينة الاستطلاعية الموضوعات الثمانية من الكتاب المقرر قبل موعد الاختبار والهدف من ذلك معرفة (تحديد الزمن المستغرق في الاختبار، وتحليل الفقرات في الاختبار من حيث مستوى صعوبة الفقرة، قوة تمييز الفقرة، فاعلية البدائل الخاطئة، ثبات الاختبار

وتحديد الزمن الذي يستغرقه الاختبار، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي تبين الوقت المستغرق في الإجابة على الفقرات الخاصة بالاختبار(٤٠) دقيقة محسوب من أول طالب إلى أخر طالب مقسوماً على عدد الطلاب في ضوء المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الاول+زمن الطالب الثاني+زمن الطالب الثالث ...}}{\text{مجموع الطلاب}}$$

أ- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:** حساب الباحث لمستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من الاختبار على النحو التالي :

١-**مستوى صعوبة الفقرة:** ومن خلال حساب معامل الصعوبة لكل من فقرات الاختبار, تبين أنها تراوحت ما بين (٠,٣٥) و (٠,٦٤) ويتضح للباحث أن الفقرات تعد مقبولة للتطبيق حيث تشير المصادر الى أن الاختبار الجيد يتضمن فقرات تتراوح نسبتها ما بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) (الكبيسي, ٢٠٠٨, ص١٧٠) .

٢-**قوة تمييز الفقرة:** وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرات الاختبار حيث تراوحت ما بين (٠,٣٧) و (٠,٧٠) وتعد الفقرة مرغوب او مقبولة فيها أذا كانت درجة تمييزها تشير الى اكثر من (٠,٣٠) (Eble,1972,p.405).

٣-**فاعلية البدائل الخاطئة:** وبعد استعمال معادلة فاعلية البدائل على درجة المجموعتين العليا والدنيا تبينت أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدد من الطلاب المجموعة الدنيا أكثر من الطلاب المجموعة العليا, وبهذا ابق الباحث البدائل على ما هي عليه وهي صالحة للقياس وبهذا تراوحت القيمة ما بين (-٠,٠٣) و (-٠,٢٢) .

ب- **ثبات الاختبار:** حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة التجزئة النصفية للفقرة بصورة فردية, وزوجية, وهي من اكثر الطرق لأنها الأسهل والاسرع في إيجاد الثبات للاختبارات التحصيلية. إذ طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية واعتمد الباحث معامل الارتباط بيرسون لا يجاد الثبات فبلغ ,(٠,٧١) وبعد تصحيحه بمعامل (سبيرمان براون) وبلغ (٠,٨٣) ,إذ يعد معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات .(الدليمي,والمهداوي,٢٠٠٥,ص١٣٢).

ثامناً -إجراء تطبيق الاختبار:

١- طبقت التجربة في يوم الأربعاء (٢٠٢١/٢/٣) ووزع الحصص التدريسية الأسبوعية للمجموعتين، بواقع حصتين لكل مجموعة في الأسبوع.

٢-وضع الباحث لمجموعتي البحث الخطط التدريسية المعدة إذ درس المجموعة التجريبية باستعمال (استراتيجية سكامبر) ودرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية .

٣-طبق الباحث الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث في الفصل الثاني في يوم الأربعاء المصادف(٢٠٢١/٤/٧) وفي وقت واحد في الساعة الثامنة صباحاً واستعان بمدرس المادة عند تطبيق الاخبار .

٤-صحح الباحث الاختبار في ضوء الإجابات النموذجية لفقرات الاختبار .

تاسعاً-الوسائل الإحصائية: استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي (T-test)مربع كأي (كا٢)، معامل ارتباط بيرسون، معامل الصعوبة، معامل تمييز الفقرة، فاعلية البدائل).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

اولاً – عرض النتائج: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب المجموعتين وتصحيح إجاباتهم تبين أن متوسط التحصيل لطلاب المجموعة التجريبية التي دُرست على وفق استراتيجية سكامبر بلغ (٢١،٦٦) وإن متوسط التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة التي دُرست على وفق الطريقة الاعتيادية بلغ(١٩،٤٣) وباستعمال الاختبار التائي (t test) لعينتين مستقلتين مترابطتين للموازنة بين المتوسطين, تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٦،٣٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢،٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة الحرية (٥٨). ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين المتوسط لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة القواعد على وفق استراتيجية سكامبر, ومتوسط طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة القواعد بالطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة(٠،٠٥) جدول(٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات الطلاب لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد إفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢١،٦٦	٣،٦٥	٥٨	٦،٣٧	٢،٠٠٠	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	١٩،٤٣	٣،٤٣				

ثانياً- تفسير النتائج: من خلال ما تقدم في الجدول اعلاه تبين ان هناك فروق ذات دلاله احصائية بين تحصيل طلاب المجموعتين ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية سكامبر لمستوى الدلالة (٠،٠٥) ويعزو الباحث تفوق الطلاب الذين درسوا على وفق استراتيجية سكامبر إلى الأسباب التالية:

١-اهتمام استراتيجية سكامبر الربط بين المعارف الجديدة والمعرفة السابقة ما تمتلكه البنية المعرفية للمتعلم ويؤدي إلى تعلم ذي معنى.

٢- أن خطوات استراتيجية سكامبر تتلاءم مع الاتجاهات الحديثة في التدريس وهذا يساعد على زيادة في تحصيل المتعلمين.

٣-التدريس باستخدام باستراتيجية سكامبر يعود الطلاب على المشاركة الجماعية وتوظيف قدراتهم العقلية والوصول للمعلومة الجديدة وربطها بالمعارف والخبرات السابقة.

ثالثاً – الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أ- الاستنتاجات:

١-تعد استراتيجية سكامبر من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وتعد محفزاً لحصول الطلاب على دافع للتعلم من خلال المشاركة الفاعلة يكونوا محور العملية التعليمية في الدرس.

٢- أن استعمال استراتيجية سكامبر تجعل الطلاب اكثر استثارة في تذكر وما يمتلكونه من المعلومات والافادة منها عند شرح موضوعات قواعد اللغة العربية.

ب – التوصيات:

١–من المفروض تعريف المدرسين في اللغة العربية والتدريس على وفق استراتيجيات حديثة ومنها استراتيجية سكامبر وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية .

٢– ضرورة استعمال استراتيجية سكامبر جنباً إلى جنب مع الاستراتيجيات التدريسية الأخرى في تدريس قواعد اللغة العربية.

ج– المقترحات:

١–إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى .

٢–إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لبيان أثر الجنس (ذكور وإناث).

٣–إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر استراتيجية سكامبر في تحصيل الطلاب في فروع اللغة العربية الأخرى .

المصادر العربية

١. ابراهيم , محمد ابراهيم عبد اللطيف ، **فعالية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير المجازي والإبداعي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية** ، كلية التربية جامعة المنصورة , مصر ٢٠١٦. (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢. إبن منظور, أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الانصاري ،(ت ٧١١ هـ)، **لسان العرب**, م ٦, ط٤, دار صادر, بيروت, ٢٠٠٥ م.

٣. إبن منظور, أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الانصاري,(ت ٧١١) **,لسان العرب, ط٣**, دار صادر, ج١١, بيروت ,١٩٩٠م.

٤. أبو جادو, صالح محمد علي ,**علم النفس التربوي**,ط٣,دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع, عمان الأردن ,٢٠٠٦م.

٥. أبو حويج , مروان (٢٠٠٢) : **البحث التربوي المعاصر** , دار اليازوري للنشر , عمان .

٦. الأسدي، زينة جبار غني، وضياء عويد حربي العرنوسي، **المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات اللغة العربية في المرحلة الاعدادية من وجهة نظرهم**، (بحث منشور), كلية التربية الأساسية جامعة بابل، ٢٠٠٩ م.

٧. بحري, منى يونس, ونازك عبد الحليم قشيطات, **في التربية المقارنة دراسة نوعية** ,دار صفاء للنشر,٢٠٠٨م.

٨. بشر ، كمال ، **في اللغة العربية ومشكلاتها** ،**دار غريب للطباعة** ، القاهرة، ٢٠١٢ م.

٩. جروان , فتحي عبد الرحمن، **الابداع (مفهومه –معاييره –نظرياته – قياسه – تدريبه – مراحل العملية الابداعية)** ، ط٢ ,٢٠٠٩ دار الفكر للنشر والتوزيع , عمان.

١٠.جمهورية العراق ,وزارة التربية, **منهج الدراسة المتوسطة , ط١, مديرية مطبعة وزارة ،التربية**, بغداد , ١٩٩١ م.

١١.الحديثي ،طارق شعبان رجب واخرون ، **الرياضيات للصف الرابع العلمي , ط٩ ، المديرية العامة للمناهج** , العراق . ٢٠١٣م.

١٢.الحموز، محمود عواد الرشيد، **في النحو العربي، ط١**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٢ م.

١٣.دافيد, ج, البيرمان, **كيف تؤثر في الآخرين, ترجمة سعيد** , دار العربية للعلوم, بيروت, لبنان ,٢٠٠٨ م.

١٤.الدليمي, إحسان عليوي, وعدنان محمود المهداوي , **القياس والتقويم** ,ط٢, بغداد,٢٠٠٥م.

١٥.الرويثي , مريم بنت عالي، **فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير ألابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة** ، كشاف البحوث المنشورة بمجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ,العدد الثالث والثلاثون ,الجزء الاول ,المدينة المنورة،٢٠١٢م.

١٦.زاير, سعد علي, وإيمان إسماعيل عايز, **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** , مطبعة بيروت , لبنان , ٢٠١١.

١٧.زغلول ، عماد عبد الرحيم ، وشاكر عقلة المحاميدي، **سيكولوجية التدريس الصفي، ط١**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،العبدلي، ٢٠٠٧م .

١٨.الزوبعي , حاتم فياض حمادي , **أثر إنموذج كارين في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية لمادة قواعد اللغة العربية**,(رسالة ماجستير غير منشوره) ,كلية التربية ,للعلوم الإنسانية, جامعة ديالى ,٢٠١٢م.

١٩.زيتون، حسن حسين, وزيتون كمال , **التعلم والتدريس في منظور النظرية البنائية** , ط١,عالم الكتب, القاهرة,٢٠٠٣م.

٢٠.الساموك, سعدون محمود, وهدى علي جواد الشمري, **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ,ط١**,دار وائل للنشر والتوزيع, الأردن, ٢٠٠٥م.

٢١.سليمان , عبد الرحمن سيد ومنيب تهاني محمد ، **المتفوقون والموهبون والمبتكرون ، ط١** , مكتبة زهراء الشرق , القاهرة ٢٠٠٦م.

٢٢.السماك, محمد أزهر سعيد , **طرق البحث العلمي أسس وتطبيقات ,الطبعة العربية** , الأردن ,عمان , ٢٠١١م.

٢٣. الشربيني , زكريا (٢٠٠٧) : **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** , مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة – مصر .٢٩- مطلوب، احمد ، الشاهد النحوي، لغة الضاد ، ج٤، منشورات المجتمع العلمي، ٢٠٠١ م.

٢٤.الشرع , رياض فاخر حميد, **فاعلية استخدام إنموذج التعلم التوليدي (G.I.N) لتدريس مادة الرياضيات في مهارات التواصل الرياضي والتفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**, مجلة الفتح , العدد الثالث والخمسون, الجامعة المستنصرية, كلية التربية , ٢٠١٣م.

٢٥.العبوسي , خديجة حسون علوان, **أثر استعمال إستراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الصف السادس الأدبي ,(**رسالة ماجستير غير منشورة**)** , كلية التربية للبنات, جامعة بغداد ,٢ ٢٠١.

٢٦.قطامي , يوسف, ونايفه قطامي, **سيكولوجية التدريس الصفي,** ط١, دار الشروق, عمان, الأردن, ٢٠٠٢م.

٢٧.الكبيسي ,عبد الواحد حميد ,وهادي مشعان ربيع ,**الاختبارات التحصيلية المدرسية,ط١,**مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ,عمان ,الأردن ,٢٠٠٨م.

٢٨.اللقاني, احمد حسين , وعلي احمد الجمل, **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس,** ط٣, عمان, ٢٠٠٣ م.

٢٩.مارون, يوسف, **فاصلة طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساس, المؤسسة الحديثة للكتاب,** طرابلس, لبنان,٢٠٠٨م.

٣٠. المحمداوي ، إسماعيل عريبي نافل ، **فاعلية حل تمرينات قواعد اللغة العربية**

٣١. مصطفى , عبد الله , **مهارة اللغة العربية,** ط٣,دار المسيرة, عمان, ٢٠١٠م.

32-.Eberel, B.(2008**).Scamper, Creative Games and Activities (Leryour imagination run wild),**Waco, TX: Prufrock Press

33- Eble,R.L.(1972):**Essentials of Education measuer ment prentice Hill,** NewYork.

الملاحق

الملحق (١)أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراء البحث حسب اللقب العلمي

ت	الاسم واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	خبرة علمية		
				الأهداف السلوكية	التدريسية الخطط	مكان التصحيح
١.	أ.د إبراهيم رحمن رحيم الاركي	اللغة والنحو	جامعة ديالى/ كلية التربية	*	*	
٢.	أ.د أسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	*	*
٣.	أ.م – د حامد عبد إبراهيم	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية	*	*	
٤.	أ.د خالد جمال جاسم	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	*	*	
٥.	أ.د رياض حسين علي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية المقداد	*	*	*
٦.	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	*	*	*
٧.	أ.د ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	*	*	*
٨.	أ.د عادل عبد الرحمن نصيف العزي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	*	*	*
٩.	أ.د مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة ديالى التربية الأساسية	*	*	*
١٠.	أ.م.د محمد عبد الوهاب الدليمي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة ديالى كلية التربية الأساسية	*	*	*

ملحق (٢)

خطة تدريسية أنموذجية على وفق استراتيجية سكامبر لطلاب المجموعة التجريبية

اليوم/

الصف والشعبة / الأول المتوسط – أ– التاريخ /

المادة / قواعد اللغة العربية الحصة /

الموضوع / الافعال الخمسة

الأهداف العامة : –

١–تزويد المتعلمين بذخيرة من الألفاظ والتراكيب التي يرقى بها تعبير المتعلم ويصلح أسلوبه الشفوي والكتابي.

٢–تزويد المتعلم بأنظمة اللغة العربية وقواعدها بصورة غير مباشرة.

٣–تمكين المتعلم من الإلمام بالقوانين المعرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع التعبير بها عن المعاني المناسبة .

الأهداف الخاصة :–

١–فهم الطلاب لموضوع (الافعال الخمسة).

الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن :–

١–يعرف الأفعال الخمسة .

٢–يعدد الأفعال الخمسة .

٣–يعرف معاني الافعال الخمسة.

٤–يبين عمل وصيغ الافعال الخمسة .

٥–يميز بين الافعال الخمسة والفعل المضارع.

الوسائل التعليمية:–

السبورة، القلم الملون، الكتاب المدرسي، الدفتر

المقدمة (٥ دقائق)

يبدأ المدرس (الباحث) بإعطاء مقدمة بسيطة لربط موضوع الدرس الجديد بالمعلومات السابقة لإثارة تفكير الطلاب وتحفيزهم نحو التعلم .

خطوات سير الدرس:-

١.تحديد مشكلة ألموضوع ومناقشته :

وهنا تقوم على اساس المشاركة بين المدرس والطالب والاتفاق على المشكلة او المنتج من خلال جمع الحقائق والمعلومات عن هذه المشكلة المحددة من خلال الوسائل المرئية أو المسموعة أو المقروءة ,والتأكد من جميع الطلاب لمدى فهمهم للمشكلة المحددة .

-المدرس ماهي الافعال الخمسة.

- الطالب هي فعل مضارع اتصل به الف الاثنين، المدرس احسنت.

- طالب اخر او واو الجماعة ، المدرس احسنت .

- طالب اخر أو ياء المخاطبة، المدرس احسنت.

- المدرس لماذا سميت بالأفعال الخمسة.

-طالب لأنها تتصرف الى خمس صيغ، المدرس احسنت.

- طالب اخر صيغتان للغائب . طالب اخر وصيغة للمخاطبة المؤنثة.

-طالب اخر وصيغتان للمخاطب التي تبدا بالتاء ، المدرس احسنت.

٢. إعادة بلورة المشكلة وصياغتها :

وهي إعادة الصياغة للمشكلة المحددة بشكل يساعد المتعلم على حلها، وذلك بأعـــداد مجموعة من الاسئلة المتعلقة بالأفعال الخمسة مع اعطاء فرصـــة للطـــلاب للتفكيـــر والتوصل الى الاجابة.

-المدرس من يعطي امثلة عن الافعال خمسة.

-الطالب يَكتُبُ، طالب اخر(يَكْتُبَانِ)، طالب اخر(تَكْتُبانِ) طالب اخر (تَكْتُبُونَ)، طالب اخر (يَكْتُبُونَ).

المدرس اذا لم تسُبقَتِ الافعال الخمسة بأداة نصب أو جزم .

-طالب تكون مرفوعة بثبوت النون، طالب اخر(الأَوْلاَدُ يَلْعَبُونَ).

- المدرس إذا سُبقتِ الأفعال الخمسة بأداة نصبٍ او جزمٍ .

-طالب تحذف النون، طالب اخر طالب اخر مثل (لَنْ يَلعَبُوا ولَمْ يَلْعضبُوا)، طالب اخر وهي علامة نَصْبِهِ وَجَزْمِهِ.

– المدرس يَقُوْلُ ـــــــــــ يَقُولانِ ـــــــــــ تَقُولاَنِ ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ مع الالف .

– يَقُولُونَ ـــــــــــ تَقُولُونَ ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ مع الواو.

تَقُولينَ ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ مع ياء المخاطبة .

–طالب هذه خمس صيغ صيغتان تبدأ بالياء ، واحدة مع الالف، وواحدة مع الواو (يَقُولاَنِ ـــــــــــ ويَقُولُونَ) وهما للغائب.

–طالب وصيغتان تبدأ بالتاء واحدة مع الالف ، وواحدة مع الواو وهما للمخاطب المذكر (تَقُولاَنِ ـــــــــــ وتَقُولونَ).

–طالب وصيغة واحدة تبدأ بالتاء مع الياء للمخاطبة المؤنثة وهي (تَقُولِينَ)

– المدرس احسنتم وبارك الله فيكم .

٣. عرض الافكار وتوليد الحلول :

ويقوم المدرس بتدوين بعض الجمل على السبورة من خلالها يوجه عدة اسئلة للطلاب وذلك لكي تتولد الافكار الجديدة وتقدم هذه الافكار من قبلهم بغض النظر عن خطئها أو صوابها ويحرص المدرس على عدم انتقاد اي اجابة وعدم الاطالة في الحديث والاستفادة من اراء الاخرين وبالتالي تزيد دافعيتهم نحو التعلم وإكسابهم المهارات ويبدأ بكتابة الجمل على السبورة :

الأَولادُ يَلْعَبُوْنَ بِالكُرةِ

–طالب (يَلْعَبُبوْنَ) من مضارع مرفوع بثبوت النون، المدرس احسنت.

–طالب اخر لا نه من الافعال الخمسة، المدرس احسنت.

– طالب اخر ولم يسبقه اداة نصب او جزم، المدرس احسنت.

–المدرس(الطلاَبُ يَدْرُسُوْنَ بِجِدٍ).

–طالب (يَدْرُسُوْنَ) فعل مضارع مرفوع بثبوت النون لانه من الافعال الخمسة . المدرس احسنت

–طالب اخر ولم يسبقه اداة نصب وجزم. المدرس احسنت

-طالب اخر وجود النون دليل على ان هذه الافعال الخمسة مرفوعة والنون هي علامة الرفع.

-المدرس احسنت

٤.استمطار الافكار وتقويمها:

يدون المدرس جميع الاجابات على السبورة ومناقشة الطلاب في الافكار المطروحة من اجل تقيمها وتصنيفها الى افكار اصيلة ومفيدة وقابلة للتطبيق وأفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر ويبدأ ويقول لقد عرفنا الافعال الخمسة ،من يذكرها ؟

-طالب هي فعل مضارع اتصل به الف الاثنين او واو الجماعة أو ياء المخاطبة.

-المدرس احسنت

- المدرس لماذا سميت بالأفعال الخمسة.

- طالب لأنها تتصرف الى خمس صيغ.

-المدرس احسنت (لم يعرفوا) لماذا حذفت النون.

-طالب حذفت النون لان الفعل مسبوق بالحرف (لَمْ).

-طالب اخر واذا سبق الافعال الخمسة هذا الحرف خُذِفَتِ النونُ من اخره (لم يعرفا، لم تعرفا، لم يعرفوا، لم تعرفوا ، لم تعرفي).

- المدرس احسنتم وبارك الله فيكم ،يطلب من الطلاب تدوين الحل في الدفتر.

خامساً / التقويم :

يقوم المدرس بتوجيه عدد من الاسئلة الى الطلاب لمعرفة مدى استيعابهم للدرس الحالي.

سادساً / الواجب البيتي

حل تمارين موضوع الافعال الخمسة .

ملحق (٣)

درجات الطلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٠	١٦	١٩	١	٢١	١٦	١٨
٢	٢٣	١٧	٢٠	٢	٢٣	١٧	٢٠
٣	١٦	١٨	٢١	٣	٢٣	١٨	٢٥
٤	١٨	١٩	٢٤	٤	١٩	١٩	٢٤
٥	٢٢	٢٠	٢٠	٥	١٧	٢٠	٢١
٦	١٩	٢١	٢٢	٦	٢٣	٢١	٢٧
٧	١٩	٢٢	٣٠	٧	١٣	٢٢	١٦
٨	٢٥	٢٣	٢٦	٨	١٩	٢٣	١٥
٩	١٥	٢٤	٢٢	٩	٢١	٢٤	١٩
١٠	٢١	٢٥	١٩	١٠	١٤	٢٥	٢٠
١١	٢٢	٢٦	١٨	١١	٢٢	٢٦	١٧
١٢	١٨	٢٧	٢٩	١٢	١٦	٢٧	٢٢
١٣	٢٠	٢٨	٢٧	١٣	٢١	٢٨	١٦
١٤	٢٧	٢٩	٢٥	١٤	١٧	٢٩	٢١
١٥	٢١	٣٠	٢٢	١٥	١٥	٣٠	١٨
مجموع الدرجات			٦٥٠	مجموع الدرجات			٥٨٣
المتوسط الحسابي			٢١,٦٦	المتوسط الحسابي			١٩,٤٣
الانحراف المعياري			٣,٦٥	الانحراف المعياري			٣,٤٣

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

د. مراد كاسب البوات

جامعة إربد الأهلية

M.albawwat@inu.edu.jo

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

د. مراد كاسب البوات

الملخص

الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك, وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) مرشداً ومرشدة في محافظة الكرك، وتحقيقاً لهدف الدراسة تم بناء استبانه تكونت من مقياسين، الأول: مقياس الضغوط النفسية، والثاني: مقياس الدافعية نحو العمل، جرى التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج، من أهمها: أن مستوى الضغوط النفسية ومستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك جاء بدرجة متوسطة، وجاء أولاً بعد (الراتب والحافز)، يليه بعد (عبء العمل)، يليه بعد(العلاقة مع أولياء الأمور)، وأخيراً بعد (العلاقة مع الطلبة)، كما كشفت النتائج عن وجود أثر لبعد (الراتب والحافز) على الدافعية نحو العمل لدى المرشدين، إضافةً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي (ما عدا بعد الراتب والحافز)، ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك. فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع الاجتماعي في بعد (الراتب والحافز) في مقياس الضغوط النفسية لدى المرشدين في محافظة الكرك لصالح المرشدات.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: إعداد برامج ودورات تدريبية للمرشدين والمرشدات في كيفية التعامل مع المواقف التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة الضغوط النفسية، وإجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية لدى المرشدين في محافظات أخرى في المملكة الأردنية الهاشمية.

الضغوط النفسية، الدافعية نحو العمل

Abstract

The psychological stresses and their relationship with motivation to work among the counselors in the public schools in Al-Karak governorate

This study aimed at identifying the psychological stresses and their relationship with motivation to work among the counselors in the public schools in Al-Karak governorate, as well as the relationship of that with some demographic variables. The study sample consisted of 103 male and female counselors in Al-Karak governorate. In order to achieve the objective of the study, questionnaire which consisted of two scales was designed: First, the psychological stresses scale, and the second: the motivation to work scale; their validity and reliability were verified. The study concluded a number of results, the most important: the level of the psychological stresses and their relationship with motivation to work among the counselors in public schools in Al-Karak governorate was medium, in which the dimension of (salary and incentive) was in the first place, followed by (work load), then (the relationship with the parents), and finally (the relationship with the students). The results also revealed that there is an effect for the dimension of (salary and incentive) on the motivation to work among the counselors, and there are no statistically significant differences due to the impact of gender (except for the dimension of salary and incentive), and the variable of academic qualification as well as the variable of years of experience and the interaction between them on the scale the psychological stresses and the scale

of motivation to work among the counselors in public schools in Al-Karak governorate. While the results showed that there are statistically significant differences due to the impact of gender in the dimension (of salary and incentive) in the psychological stresses among the counselors in public schools in Al-Karak governorate in favor of the female counselors.

The study concluded a number of recommendations, including: preparing programs and training courses for the male and female counselors regarding the way of dealing with the situations that lead to psychological stresses as well as conducting more research that explore the relationship between psychological stresses and motivation to work among the counselors in public schools in the other governorates of Jordan.

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد الضغوط النفسية أحد المظاهر الرئيسية في حياتنا المعاصرة, وما هي إلا رد فعل للتغيرات السريعة التي طرأت على كافة نواحي الحياة حتى أصبح عصرنا يطلق عليه عصر الضغوط, حيث أصبح كل فرد منا يعاني الضغوط بدرجات متفاوتة, فلا ريب بالأحداث والمواقف الضاغطة, التي يتعرض لها الفرد غدت تؤثر على البناء النفسي لديه في إطار علاقاته بالبيئة الاجتماعية التي يحيا فيها وجعلته يعاني الشعور بالإحباط والاكتئاب والقلق.

وقد يكون الضغط النفسي ايجابياً, أي انه يقود إلى خلق تغيرات وتحديات تعود بالنفع على الفرد بحيث تزيد من أدائه وتدفعه إلى المزيد من الثقة بنفسه, أو قد يكون سلبياً, فيترك وراءه العديد من الأعراض الجسدية والنفسية والسلوكية, قد تكون مؤقتة أو تلازمه طيلة حياته (النوايسة, ٢٠١٣).

والضغوط النفسية أو ضغوط الحياة لا تقتصر على الأحداث المؤلمة التي يشعر بها الإنسان فحسب, بل تشمل كذلك الأحداث المفرحة التي لا يعرف الفرد كيف يتعامل

معها, فتنتج ردود أفعال غير طبيعية, كأن يصاب بفقدان الوعي إذا مر بموقف مفرح, أو يصاب بحالة هستيرية لأي سبب مفرح غير متوقع له (الحسيني, ٢٠٠٥).

وإن الضغوط التي يعاني منها الإفراد تؤثر سلباً على المجتمع مسببةً أخطاراً مختلفةً, فقد تؤثر الضغوط على الفرد والمؤسسة التي يعمل فيها ومن ثم إلى المجتمع, وإن ضغوط الحياة اليومية وبالأخص ضغوط العمل تسبب اضطرابات في العمل مما يؤدي إلى عدم التوازن بين ضغوط العمل وبين مستوى دافعية الفرد نحو العمل(Nelson,2000).

وتنبع أهمية الدافعية من الوجهة التربوية كونها هدفا تربوياً بحد ذاتها فاستثارة دافعية الأفراد وتوجهيها تجعلهم يقبلون على القيام بأنشطة معرفية وحركية وعاطفية معينة, وكونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية وتربوية (كوافحة, ٢٠٠٤).

والدافعية تنشأ عن اختلال ما, إما في التوازن الجسمي أو في التنظيم الذاتي للإنسان, ومن ثم يدفع الكائن الحي داخلياً إلى إعادة التوازن, ومن ثم الوصول إلى الحالة العادية التي تجعله يستمر في الحياة (الفرماوي, ٢٠٠٤).

ومن هنا أصبح الإرشاد النفسي كتخصص يهدف إلى تقديم الخدمة النفسية للأفراد والجماعات مطلباً ضروريا بهدف تنمية القوى البشرية في مواجهة الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم؛ لأنَّ بناء الإنسان وتوجيهه التوجيه الجيد يعد من أصعب الأمور إذا ما قيس ببناء المدارس والمشافي؛ لأنَّ هذا يتطلب الدراسة العلمية الدقيقة والمتكاملة للفرد أو المجتمع بغية الكشف عن حاجاته وقدراته وميوله, والتعرف على مشكلاته ومساعدته على حلها, وتوجيه نفسه والتصرف بحكمة وبصيرة مستغلاً كل إمكانياته الشخصية والبيئية؛ ليصبح فرداً منتجاً وايجابياً ومؤثراً في تنمية نفسه ومجتمعه (العاسمي, ٢٠١٠).

ويعد الإرشاد النفسي من أهم الخدمات الأساسية المقدمة للأفراد والجماعات, وذلك لمساعدتهم في تحقيق أقصى غايات النمو السوي لمظاهر شخصياتهم كافة,

والوصول بهم إلى ما يؤهلهم من إمكانيات شخصية تساعد على النمو والتطور, لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي (المصري, ٢٠٠٩).

فقد أصبح الإرشاد النفسي مهنة متخصصة في المدارس والمصانع والقوات المسلحة وكثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تشمل وسائل متعددة, وانعكاساً للاهتمام بالإرشاد النفسي, فقد ازداد عدد المرشدين وازداد فرص تأهيلهم, وازداد عدد الدوريات والكتب التي تعنى بالإرشاد التربوي والمهني (الزعبي, ٢٠٠٢).

ويرى العزة (٢٠٠١) أن الإرشاد لا يكون فعالاً ما لم يقم به شخص يمتلك ذخيرةً واسعةً من مهارات المساعدة, تشمل حبه لتقديم يد العون وخلفيته النظرية ومؤهلاته, وخبراته في مجال الإرشاد وقدرته على التحمل وعلى إقامة علاقة إرشادية قوية تساعد المسترشد على الانتقال من الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الضغوط النفسية من أكثر المشكلات التي تواجه الإنسان, وتؤثر سلباً على حياته, وصحته, ونفسه, فقد أصبح عالم اليوم يعاني من وباء يسمى الضغوط النفسية التي تؤثر في طريقة تفكيرنا, وسلوكنا, وردود أفعالنا, وبالنظر إلى مجموعة الأدوار التقليدية للمرشد التربوي وأدواره الحديثة والجديدة مع تطور العمل الإرشادي, فإنه من الطبيعي أن تواجه المرشد العديد من الضغوط النفسية التي تعرقل عمله فلا يؤديه بإتقان.

ويتعرض المرشد التربوي في المدارس والمؤسسات التربوية, كغيره من العاملين في ميادين الخدمات الاجتماعية والإنسانية للكثير من الضغوط النفسية, وما يترتب على ذلك من عبء وظيفي, بالإضافة إلى عدم توافر المكافآت المعنوية كالحوافز والرواتب, وطبيعة التعامل مع الطلبة, وأولياء الأمور, وتشكل هذه الظروف عند المرشد التربوي ضغطا نفسياً بشكل أو بآخر يستوجب الاستقصاء والبحث إذا أردنا للعملية الإرشادية تحقيق الأهداف, التي وضعت في مدارسنا ومؤسساتنا.

وإحساساً من الباحث الذي يعمل في مجال الإرشاد التربوي بنقص الدراسات التي تناولت العلاقة ما بين الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين ارتأى الباحث لإجراء هذه الدراسة, لرفد الميدان التربوي المحلي والعربي بالمعلومة الصحيحة والدقيقة عن تلك العلاقة, لذا فقد برزت مشكلة البحث التي تحاول الدراسة التصدي لها والمتمثلة بالضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١-ما مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

٢-ما مستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

٣-ما هي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك, كما وتهدف إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك, وتهدف الدراسة أيضاً إلى التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

وتتمثل أهمية الدراسة في عدة مبررات نظرية وعملية وهي ما يلي:

الأهمية النظرية:

١-القاء الضوء على ظاهرة الضغوط النفسية لما لها من تأثير على مستوى أداء العنصر البشري في مجالات العمل بشكل عام وفي مجال مهنة الإرشاد التربوي بصفة خاصة.

٢-ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة ما بين الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين.

٣-تبصير المرشدين التربويين بالعوامل التي تسهم في ظهور ظاهرة الضغوط النفسية, وتزويدهم بالتغذية الراجعة فيما يتعلق بالضغوط النفسية التي يعانون منها والوقوف على مصادرها وأسبابها من اجل تجنبها.

٤-تلقي الضوء على أهمية الدافعية للسلوك الإنساني في مجالات الحياة المختلفة وخصوصاً مجال العمل.

الأهمية العملية:

وتأتي الأهمية العملية من أن نتائج هذه الدراسة سوف تقدم الآتي:

١-تطوير مقاييس تخص هذه الدراسة كمقياس الضغوط النفسية, ومقياس الدافعية نحو العمل.

٢-يمكن أن تقدم نتائج هذا البحث عدداً من التوصيات التربوية للمرشدين التربويين للتغلب على ما يشعرون به من ضغوط نفسية من أجل زيادة دافعيتهم للعمل.

٣-الإسهام في مساعدة الباحثين في مجال الإرشاد التربوي فقد تفتح هذه الدراسة الباب لدراسات أخرى لاحقة, يتم من خلالها تناول الموضوع من جوانب أخرى تعتبر مكملة للموضوع الحالي.

مصطلحات الدراسة

الضغوط النفسية: تعرف الضغوط بأنها حالة تتولد عند التعب الجسدي, والتشنج العصبي, وهي تأتي نتيجة عوامل عديدة أبرزها وجود وضع يحمل ضغطا نفسياً لمدة طويلة (عثمان, ٢٠١٣: ٩٦).

أما عبد الله (٢٠٠١: ١١٥) فقد عرفها بأنها حالة من التوتر النفسي الشديد يحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد وتحدث عنده حالة من اختلال التوازن والاضطراب في السلوك.

وتعَّرف **إجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشدين التربويين على استجابة فقرات مقياس الضغوط النفسية المعد لأغراض هذه الدراسة

الدافعية:هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد لسد نقص ما, أو حاجة معينة سواء كانت نفسية, أو بيولوجية, أو اجتماعية (قطامي, ٢٠٠٥).

وعرفها ماريو(Mariou,2001) بأنها حالة حافز فكري ونفسي والذي يؤدي إلى بذل جهد عقلي وفكري للوصول إلى الأهداف المرجوة.

وتعرف **إجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشدين التربويين على استجابة فقرات مقياس الدافعية نحو العمل المعد لأغراض هذه الدراسة.

المرشد التربوي:

يعرفه السفاسفة (٢٠٠٥) بأنه هو الشخص المؤهل المعد والمدرب للعمل في مجالات الإرشاد المختلفة: النمائي, والوقائي, والعلاجي, يقدم خدماته الإرشادية من خلال علاقة رسمية مهنية لمساعدة الطلبة في تحقيق أقصى مستويات النمو التي تسمح بها إمكاناتهم وفق تخطيط منظم.

ويعَّرف المرشد التربوي إجرائياً: بأنه هو الشخص الحاصل على درجة البكالوريوس أو دراسات عليا في تخصص الإرشاد النفسي, والذي يقوم بمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم واستغلالها لتحقيق النمو السليم, وتحقيق الذات,والتوافق, وتحسين وضعهم الأكاديمي, والقيام بالمهمات الإرشادية التي حددتها وزارة التربية والتعليم الأردنية.

محددات الدراسة

١- محددات مكانية: المدارس الحكومية في محافظة الكرك.

٢- محددات بشرية: المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك

٣- محددات موضوعية: مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل

٤- محددات زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦

الإطار النظري والدراسات السابقة

الضغوط النفسية (Psychological Stress)

تعتبر الضغوط النفسية إحدى الظواهر في حياة الإنسان تظهر في مواقف الحياة المختلفة, حيث أصبحت جزءاً من الحياة اليومية, مما يحتم علينا التعرف على أسبابها, وكيفية إدارتها والتخفيف من حدتها.

وتشير الإحصاءات العالمية أن (٨٠%) من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية, وأن (٥٠%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية, وأن (٢٥%) من أفراد المجتمع يعانون شكلا من أشكال الضغوط النفسية (الغرير وأبو أسعد, ٢٠٠٩).

فالضغوط هي عملية نفسية واجتماعية واسعة, تشير إلى إدراك الفرد لعدم قدرته على إحداث استجابة مناسبة للمواقف التي يواجهها في البيئة, ويشعر أنها تهدد أمنه وسلامته, وتسبب له ضغطاً وتوتراً, فالضغوط بصفة عامة تنتج عن مثيرات خارجية تؤثر سلبياً على الوظائف العضوية لدى الكائن الحي (خليفة وعيسى, ٢٠٠٨).

ويوصف العصر الحالي بأنَّه عصر الضغوط والأزمات النفسية, فقد أجريت العديد من الدراسات حول الضغوط النفسية؛ لما لها من آثار على الأفراد في جميع مراحل حياتهم, حيث يتعرض الأفراد في حياتهم إلى مواقف ضاغطة من مصادر عديدة منها بيئة العمل الضاغطة, والضغوطات الاجتماعية, ومؤثرات أخرى كالضغوط الأسرية, وأساليب الحياة, بالإضافة إلى ما يشهده العالم من ثورة علمية, وصناعية, وتكنولوجية, أدت إلى شيوع الضغوط لدى الأفراد (النوايسة, ٢٠١٣).

ويرى كل من الحجار ودخان (٢٠٠٦) أن الإنسان المعاصر يعيش في زمناً كثرت فيه وتعددت روافد الضغوط النفسية, وأمتاز هذا العصر بالتغير السريع والمتلاحق مما جعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في طريق تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته وصولاً للتوافق الشخصي والاجتماعي.

ويعتبر الضغط النفسي مرض العصر الحديث من وجهة نظر المتخصصين من مختلف القطاعات, وللضغط النفسي آثاراً على سلوكيات الأفراد واتصالاتهم مع الآخرين وله تأثير على كفاءتهم أيضاً, ولا يرتبط الضغط النفسي بأماكن العمل فقط, بل يعد حالياً عاملاً مشتركاً في مختلف البيئات ومنها البيئة التعليمية (Sayiner, 2006).

مفهوم الضغط النفسي:

يعدُّ مفهوم الضغط النفسي من أكثر المفاهيم غموضاً, وهناك صعوبة في تحديد تعريفه, ولهذا كثرت التعريفات؛ لاختلاف نظريات العلماء, ويعدُّ هانز سيلي(Selley) من أوائل من بحث في هذا الموضوع، حيث عرَّفه بأنه: "الاستجابة غير المحددة للجسم تجاه أي وظيفة تتطلب منه ذلك سواء كانت سبباً, أو نتيجة لظروف مؤلمة أو غير سارة"، وتشكِّل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى, كالضغوط الاجتماعية, وضغوط العمل, والضغوط الاقتصادية, والأسرية, والعاطفية (الغرير وأبو اسعد, ٢٠٠٩)

ويشار إلى الضغوط بأنها الصعوبات المتعددة التي لا يستطيع الفرد مواجهتها سواء في الحياة العامة, أو في مجال العمل, وتؤدي إلى تغيرات في التوازن النفسي, وحدوث خلل في تكيفه مع نفسه ومع البيئة المحيطة به (النعاس, ٢٠٠٨).

والضغط النفسي عبارة عن مجموعة من الأعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط وهو استجابة غير محددة من الجسم نحو المتطلبات البيئية, مثل التغيير في الأسرة, أو فقدان العمل, أو الرحيل والتي تضع الفرد تحت مسمى ضغط نفسي (عبيد, ٢٠٠٨).

الدافعية

يشار إلى مفهوم الدافعية في اللغة اللاتينية بكلمة (Movere), وفي اللغة الانجليزية (Motive), ويعني يحرك, وهو عبارة عن أي شي مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات, أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع,

أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر, وفي اتجاه معين, فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو الدافع (بني يونس, ٢٠٠٦).

ويشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل إعادة التوازن الذي اختل, فالدافع بهذا يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون أرضاء حاجات داخلية, أو رغبات خارجية, أما الحاجة(Need), فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند انحراف أو احد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن والمستقر, ويؤدي إشباعها إلى استعادة توازن الفرد, وأما الهدف(Goal), فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدوافع بالوقت نفسه, وأما الحافز يشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعه, أو نتيجة للتغيير في ناحية عضوية عنده (عدس وقطامي, ٢٠٠٣).

وتعتبر الدافعية في حد ذاتها أمراً بالغ الأهمية بالنسبة لسلوك الإنسان, وكذلك تفسيره, فهي المحرك للسلوك, وهي الباعث عليه, وحولها تتمحور السببية للسلوك, بتشابكها وتفرعاتها المختلفة, ومن ثم فهي تمثل الأساس لأي دراسة من دراسات سلوك الإنسان, باعتبارها أرضية تفسير السلوك وسقفه, فالدوافع تؤدي دوراً هاما للغاية في حياة الإنسان مهما تعددت صوره وتباينت أهدافه فأنه يدفع بواسطة

وتعد الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وذلك لمساهمتها في تفسير الكثير من المشكلات السلوكية التي تصدر عن الإنسان عندما يتبين لنا معرفة دوافعه, ويجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية أن سبب النشاط الإنساني وتنوعه يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع, والاهتمامات لدى الإنسان, فتعدد مثل هذه الحاجات, أو الدوافع أو الرغبات, وتنوعها لدى الفرد يعمل على تنويع الأنماط, والخيارات السلوكية التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف معينة, أو إشباع دوافع معينة (الزغول والهنداوي, ٢٠٠٢).

ويعتبر موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس, وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري, أو التطبيقي, فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً (غباري وأبو شعيرة, ٢٠٠٩).

وقد حظي موضوع الدافعية باهتمام بالغ من قبل الكتاب والباحثين للبحث في تعريفها, وذلك للأهمية الكبيرة للدافعية في سلوك الإنسان ومن أبرز هذه التعريفات ما يلي:

وعرفها أتكسون (attekson) بأنها استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل هدف معين (غباري, ٢٠٠٨).

وقد أشارت مدارس علم النفس التي اهتمت بدراسة العملية التعليمية إلى أهمية الدوافع, وإن كل سلوك لا بد له من دافع يكمن وراءه, وتساعد دراسة الدوافع الإنسانية على التنبؤ بالسلوك الإنساني (رسلان, ٢٠١٢).

الدراسات السابقة

وفي الدراسة التي أعدها جعدان (٢٠١٤) عن الإجهاد الفكري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين, هدفت للتعرف على الإجهاد الفكري عند المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس(ذكور, وإناث), والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في شخصية المرشدين التربويين, وهدفت أيضا إلى التعرف على العلاقة بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى في شخصية المرشدين التربويين تبعا لمتغير الجنس (ذكور, وإناث), بلغت عينة هذه الدراسة (٢٦٠) من المرشدين التربويين بواقع (١٣٠) مرشداً تربوياً, و(١٣٠) مرشدة تربوية من العاملين في المديريات العامة لتربية بغداد للعام ٢٠١٢-٢٠١٣, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين التربويين يعانون من الإجهاد الفكري على نحو دال إحصائيا, وكذلك وجود ارتباط بين الإجهاد الفكري والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين, فضلاً على أن للجنس تأثير في إحداث الفروق بين الإجهاد الفكري والعوامل الكبرى للشخصية من جهة ثانية.

فيما يتعلق بدراسة عبد الرحيم (٢٠١٢) الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى المرشدات الطلابيات, وهدفت من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية, وتقدير الذات لدى المرشدات الطلابيات في جامعة طيبة, وقد تكون مجتمع الدراسة من المرشدات الطلابيات اللاتي يعملن في القطاع الحكومي والأهلي, على مستوى التعليم العام والعالي, المتفرغات للعمل الإرشادي, واللاتي يمارسن مهنة التدريس إلى جانب عملهن الإرشادي, وقد تكونت عينة البحث من(٣٩) مرشدة طلابية, تراوحت أعمارهن ما بين(٢٥-٤٥) سنة بمتوسط عمري(٣٥) سنة, وانحراف معياري(١,٢), وأدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة هما قائمة الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد فيميان(١٩٨٥) نقله إلى العربية طلعت منصور, وفيولا البيلاوي, واستبيان تقدير الشخصية(تقدير الذات) لرونالد رونر وأعدته للعربية ممدوحة سلامة, والأسلوب الإحصائي التي استخدمته الباحثة هو معامل ارتباط بيرسون, وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط ومستوى تقدير الذات لدى المرشدات الطلابيات, وأوصت الباحثة بعقد دورات تدريبية للمرشدات الطلابيات لمواجهة الضغوط النفسية, وضغوط العمل, وصولا إلى تقدير ذات مرتفع لديهن.

واستهدفت دراسة كوماري و بيكر (Kumary&Baker,2008) التعرف على الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين المتدربين في المملكة المتحدة, وتكونت عينة الدراسة من(١٠٩) من المرشدين المتدربين, استخدم في هذه الدراسة أداة قائمة مسح للضغوط النفسية, أشارت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الضغوط النفسية تعود إلى التأهيل الأكاديمي, ومكان السكن, والتطور المهني والشخصي, وقلة الدعم, كما وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس, وعمر المرشدين, ووجود علاقة ايجابية بين الصحة العامة والضغوط النفسية.

وفي دراسة سيرن (Serin, 2012) والتي هدفت إلى تحليل كيفية تكيف المرشدين مع الأفكار السلبية والضغوطات وإذا كان هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدين,حيث بلغت عينة الدراسة(١٤١) من المرشدين النفسيين الذين يعملون في المدارس الأساسية والمتوسطة في إقليم أزمير في تركيا, استخدم الباحث نموذج استبيان المعلومات الشخصية, ومقياس التكيف مع الضغوط, بالإضافة إلى استبانه الأفكار التلقائية, وتم إجراء اختبار(t) من أجل تحديد الفروق بين المجموعات للمتغيرات المزدوجة, واختبار(F) لثلاثة متغيرات أو أكثر, أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق كبير في حل المشكلات لدى المرشدين المدرسيين, والبحث عن الدعم, التجنب, والأفكار السلبية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية, ولم يكن هنالك فروق ذات دلالة وفقا إلى مستواهم التعليمي, والمدة الزمنية للعمل, أو الرضا بمناخ العمل في المكتب.

وأما عن دراسة بولنت (Bulent, 2012) التي تناولت الكفاءة الذاتية والإجهاد عند مرشدي المدارس في منطقة ميرسن في تركيا, فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإجهاد وبين الكفاءة الذاتية لدى المرشدين المدرسين, ودراسة مستوى الإجهاد والكفاءة الذاتية وذلك من حيث الدعم الاجتماعي, وإدراك المهمة, بالإضافة إلى عدد الطلبة, ولقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) مرشداً ومرشدة, وقد أجاب المرشدين على مقياس (Maslash) للإجهاد, وتم أيضا استخدام مقياس الكفاءة الذاتية عند المرشدين المدرسيين, وبالنسبة إلى تحليل البيانات فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون, والانحدار, بالإضافة إلى اختبار(t) واختبار(F), وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية قد تنبأت بأبعاد الانجاز الشخصية المرتبطة بالإجهاد عند مرشدي المدارس, بالإضافة إلى ذلك فقد تبين بأن المرشدين الذين حصلوا على الدعم الاجتماعي لديهم مواقف ايجابية نحو مهنتهم, كما انه كلما كان عدد الطلبة الذين يتلقون الخدمات الإرشادية قليل كلما كان مستوى الإجهاد أقل وكلما ازداد من مستوى الكفاءة الذاتية عند المرشدين.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التي احتوتها الدراسة الحالية موضوع الضغوط النفسية وموضوع الدافعية عند المرشدين التربويين وعند متغيرات أخرى غير المرشدين التربويين ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ ما يلي:

دراسة كوماري وبيكر (Kumary&Baker,2008)؛، وعبد الرحيم (٢٠١٢), تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المرشدين، ودراسة ريش وشيرام Shiram,2010) (Rich & وهدفت للكشف عن إدراك مرشدي المدارس والمعلمين لمفهوم الدافعية؛ واستقصت بعض الدراسات الدافعية ومتغيرات أخرى غير المرشدين كدراسة ريجر وجراهام (Reger& Graham,2011)؛ ودراسة نزال(٢٠١٢)؛ ودراسة هريش (٢٠١٤), وهدفت هذه الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية والعنف الموجه ضد الأخصائيين الاجتماعيين.

تتميز هذه الدراسة بأنها هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الضغوط النفسية والدافعية نحو العمل لدى المرشدين التربويين

المنهجية والتصميم

منهج الدراسة

يتطلب تحقيق أهداف الدراسة اعتماد المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها, فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع بوصفها وصفا دقيقاً.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة وهي ما تسمى ب(العينة الشاملة)، حيث تكون العدد الكلي لمجتمع الدراسة من (١٤٩) مرشداً ومرشدة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة لغايات الثبات، وتم توزيع الاستبيانات على المتبقين والبالغ عددهم (١١٩) مرشداً ومرشدة، استرد الباحث منهم (١١٢) استبانه، وبعد تفريغ البيانات تم استبعاد (٩) استبيانات كونها غير صالحة للتحليل، وتبقى

(١٠٣) استبانه وهم العدد الحقيقي لأفراد عينة الدراسة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئة	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	68
	دراسات عليا	35
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16
	أكثر من 5 وأقل من 10 سنوات	50
	أكثر من 10 وأقل من 15 سنوات	19
	أكثر من 15 سنة	18
النوع الاجتماعي	ذكر	37
	أنثى	66
	الكلي	١٠٣

أدوات الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة مقياسين وهما مقياس الضغوط النفسية ومقياس الدافعية نحو العمل.

أولاً: مقياس الضغوط النفسية

قام الباحث بتطوير هذا المقياس بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري كدراسة(الحربي,٢٠٠٩؛ ودراسة عبد القادر,٢٠٠٨؛ ودراسة طشطوش ومزاهرة, ٢٠١٠), حيث تكون المقياس من (٢٠) فقرة مقسمة إلى أربعة أبعاد (العلاقة

مع الطلبة)؛ (وعبء العمل)؛ (والعلاقة مع أولياء الأمور)؛(والرواتب والحوافز) تقيس مستويات ودرجات الضغوط النفسية التي يتعرض لها المرشدين التربويين (الملحق أ), وكل فقره قيست على سلم ليكرت الخماسي بحيث أعطت الفقرات ذات الصياغة السلبية خمس درجات للإجابة" دائماً"؛ أربع درجات للإجابة" غالباً"؛ ثلاث درجات للإجابة"أحياناً"؛ درجتين للإجابة" نادراً"؛ درجة واحدة للإجابة"أبداً", وبذلك فإن المتوسط يشير إلى مصدر مرتفع للضغط النفسي, والعكس صحيح، علماً بأن فقرات المقياس جميعها جاءت سلبية وتعبر عن مستوى الضغوط النفسية.

صدق مقياس الضغوط النفسية

تم إجراء صدق المقياس بطريقتين: الطريقة الأولى بعرضها على محكمين, والطريقة الثانية بحساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهو ما يسمى بصدق البناء الداخلي.

أولا: صدق الأداة

الصدق الظاهري للمقياس

عرضت الصورة الأولية لمقياس الضغوط النفسية على لجنة من المحكمين من المختصين في الإرشاد النفسي, وعلم النفس, والتربية وذلك للتحقق من صلاحية الفقرات لمقياس الضغوط النفسية، والملحق (ج) يبين أسماء المحكمين, وفي ضوء تعديلات المحكمين تم حذف وتعديل بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تحتوي على(٢٠) فقرة لمقياس الضغوط النفسية بعد أن حذفت خمس فقرات منها، وفيما يلي أبرز تعديلات المحكمين على هذا المقياس:

١. حذف خمس فقرات من المقياس في صورته الأولية وهي الفقرات (٨، ١٢، ٢٠، ٢١، ٢٥).
٢. إعادة صياغة بعض الفقرات من مقياس الضغوط النفسية وهي الفقرات (١٣,١٥)

صدق البناء الداخلي للمقياس

تم اختيار عينة استطلاعية للدراسة مكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة، وهم من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها. وتم تطبيق المقياس عليهم للتأكد من معاملات الارتباط بين الفقرة وارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية، والجدول (٢) يبين نتائج التطبيق للمقياس على العينة الاستطلاعية

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على المقياس ككل لمقياس الضغوط النفسية

الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	**٠.٤١	**٠.٥٥	١١	**٠.٥٢	**٠.٥٩
٢	**٠.٣٩	**٠.٥٣	١٢	**٠.٤٥	**٠.٤٨
٣	**٠.٣٩	**٠.٥٢	١٣	**٠.٤٩	**٠.٥٤
٤	**٠.٥١	**٠.٥٧	14	**٠.٤٢	**٠.٤٩
٥	**٠.٥٩	**٠.٤٨	15	**٠.٤٥	**٠.٤٧
٦	**٠.٦١	**٠.٥١	١٦	**٠.٦٣	**٠.٥٤
٧	**٠.٣٥	**٠.٥٤	١٧	**٠.٥٩	**٠.٦٣
٨	**٠.٣٧	**٠.٥٧	١٨	**٠.٤٩	**٠.٥٢
9	**٠.٢٩	**٠.٣٦	19	**٠.٤٢	**٠.٤٦
10	**٠.٧١	**٠.٤١	20	**٠.٣٩	**٠.٤٦

** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٣٦- ٠.٦٣) بين الفقرة والمجالات التي تنتمي لها الفقرة والمقياس وجميعها كانت دالة عند مستوى الدلالة **(α≤0.01)**؛ وهذا يدل على أن فقرات مقياس الضغوط النفسية جميعا تقيس السمة نفسها، أي أن المقياس يتسم بصدق البناء الداخلي.

وقد تكون مقياس الضغوط النفسية في صورته النهائية من أربعة أبعاد قسم كل بعد إلى عدد من الفقرات، علماً بأن جميع فقرات المقياس فقرات سلبية أي أنها تعبر عن مستوى الضغوط النفسية للمرشدين التربويين، وفيما يلي وصف لهذه الأبعاد:

١. البعد الأول: العلاقة مع أولياء أمور الطلبة، ويتكون من الفقرات (١-٥).
٢. البعد الثاني: عبء العمل، ويتكون من الفقرات (٦-١٠).
٣. البعد الثالث: العلاقة مع الطلبة، ويتكون من الفقرات (١١-١٥).
٤. البعد الثالث: الراتب والحوافز، ويتكون من الفقرات (١٦-٢٠).

ثانياً: ثبات الأداة

لإعطاء صوره عن ثبات أدوات الدراسة استخرج الباحث الثبات بطريقة إعادة الاختبار؛ إذ تم تطبيق اداة الدراسة على عينه استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشدا ومرشدة من غير أفراد عينة الدراسة,باستخدام معامل كرونباخ إلفا والجدول التالي يبين هذه المعاملات.

جدول (٣)

معاملات كرونباخ إلفا لثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية

البعد/المجال	الدرجة الكلية
العلاقة مع أولياء الأمور	%٨٤
عبء العمل	%٧٩
العلاقة مع الطلبة	%٧٩
الراتب والحوافز	%٨١
الثبات الكلي للمقياس	%٨٩

يتبين من الجدول (٣) أن معامل الثبات لمقياس الضغوط النفسية تراوح بين (٧٩%-٨٤%)، في حين بلغت معامل الثبات الكلي لمقياس الضغوط النفسية (٨٩%) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الدافعية نحو العمل:

قام الباحث بإعداد مقياس الدافعية نحو العمل وذلك بعد المراجعة والاطلاع على الدراسات السابقة (انظر الملحق أ), كدراسة الجميلي (٢٠٠٩)؛ وكذلك دراسة الحيالي(١٩٩٠), وتكون المقياس من (١٨) فقرة تقيس بعد واحد وهو بعد الدافعية نحو العمل, وكل فقره قيست على سلم ليكرت الخماسي بحيث أعطت الفقرات ذات الصياغة الايجابية درجة واحدة للإجابة" دائما", درجتين للإجابة"غالباً", ثلاث درجات للإجابة" أحياناً", أربع درجات للإجابة"نادراً", خمس درجات للإجابة "أبداً.

والفقرات ذات الصياغة السلبية خمس درجات للإجابة " دائماً", أربع درجات للإجابة " غالباً", ثلاث درجات للإجابة "أحياناً", درجتين للإجابة " نادراً", درجة واحدة للإجابة "أبداً", وبذلك فإن المتوسط يشير إلى مستوى مرتفع للدافعية, والعكس صحيح.

أما عن الفقرات السلبية بالمقياس فهي (٧، ٩، ١٣) وباقي فقرات مقياس الدافعية نحو العمل كلها فقرات إيجابية. والملحق (ب) يبين مقياس الدافعية نحو العمل بصورته النهائية. وقد اعتمدت الدراسة لتصحيح المقياس المعيار الآتي:

١. مستوى منخفض، إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (١ – أقل من ٢.٣٤)
٢. مستوى متوسط، إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (٢.٣٤ – أقل من ٣.٦٨)
٣. مستوى مرتفع، إذا كان المتوسط الحسابي يقع بين (٣.٦٨ – ٥)

صدق المقاييس

تم إجراء صدق المقياس بطريقتين: الطريقة الأولى بعرضها على محكمين, والطريقة الثانية بحساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهو ما يسمى بصدق البناء الداخلي

الصدق الظاهري للمقياس

عرضت الصورة الأولية لمقياس الدافعية نحو العمل على لجنة من المحكمين من المختصين في الإرشاد النفسي, وعلم النفس, والتربية للتحقق من صلاحية الفقرات، والملحق (ج) يبين أسماء المحكمين, وفي ضوء تعديلات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تحتوي على (١٨) فقرة لهذا المقياس، وقد تمثلت أبرز ملاحظات المحكمين بالصياغة اللغوية، وتعديل بعض الكلمات فقط.

صدق البناء الداخلي للمقياس

تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية للدراسة والمكونة من (٣٠) مرشداً ومرشدة، وهم من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها؛ للتأكد من معاملات الارتباط بين أداء كل فقرة والأداء على العامل والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه الفقرة والجدول (٤) يبين نتائج التطبيق للمقياس على العينة الاستطلاعية

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على المقياس ككل لمقياس الدافعية

الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	**٠.٣٩	**٠.٢٦	10	**٠.٦٦	**٠.٣٨
٢	**٠.٥٢	**٠.٣٧	١١	**٠.٥٦	**٠.٤٣
٣	**٠.٦٣	**٠.٤٩	١٢	**٠.٤٧	**٠.٤٥
٤	**٠.٥٢	**٠.٥٧	١٣	**٠.٥١	**٠.٣٤
٥	**٠.٤٩	**٠.٤٧	14	**٠.٤٥	**٠.٤٥
٦	**٠.٧١	**٠.٥٠	15	**٠.٥٧	**٠.٣١
٧	**٠.٣٩	**٠.٣٥	١٦	**٠.٦٠	**٠.٤٥

٨	**٠.٤٣	**٠.٣٩	١٧	**٠.٣٨	**٠.٣٨
9	**٠.٥١	**٠.٣٠	١٨	**٠.٤٥	**٠.٢٩

**** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

يتبين من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٦- ٠.٧١) بين الفقرة والمجال والمقياس الكلي، وجميعها كانت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يدل على أن فقرات مقياس الدافعية نحو العمل جميعا تقيس السمة نفسها، أي أن المقياس يتسم بصدق البناء الداخلي.

ثانياً: ثبات مقياس الدافعية نحو العمل

للتحقق من الثبات تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على عينه استطلاعية مكونة من(٣٠) مرشداً ومرشدة من غير أفراد عينة الدراسة, حيث بلغ معامل الثبات لمقياس الدافعية نحو العمل(٨٥%)، وهي نسبة مقبولة لتطبيق الدراسة.

إجراءات الدراسة

١. تم تحديد مجتمع الدراسة وهم المرشدين التربويين في محافظة الكرك في مديرياتها الأربعة.
٢. تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من المرشدين التربويين للتحقق من ثباتها.
٣. قام الباحث بتوزيع المقياسين على المرشدين والمرشدات (عينة الدراسة) في المدارس الحكومية في محافظة الكرك, بالتنسيق مع رؤساء الأقسام الإرشادية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وذلك بتاريخ ٢٠١٥/٩/١٥, حيث تم توزيع الاستبيانات على عينة الدراسة, وبعد أسبوعين من تاريخه تم استرجاع المقاييس.
٤. تم تحليل بيانات الدراسة عن طريق معالجتها بوساطة الحاسوب والحصول على نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي تتمثل بالاتي:

١- المؤهل العلمي: وله مستويان: البكالوريوس والدراسات العليا

٢- النوع الاجتماعي: ذكر/ وأنثى

٣- سنوات الخبرة وتمثل بالمستويات: (أقل من ٥ سنوات), و(أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات), (أكثر من ١٠ سنوات وأقل من ١٥ سنه), (أكثر من ١٥ سنه).

ثانياً: المتغيرات التابعة: أولاً:الضغوط النفسية، وثانياً: الدافعية نحو العمل عند المرشدين التربويين.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، والمستوى.

٢. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد.

النتائج ومناقشتها

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك حسب أبعاد الضغوط النفسية، وفيما يلي النتائج.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الراتب والحوافز	٣.٠٩	١.٠٤	١	متوسط
عبء العمل	٣.٠٨	٠.٧٤	٢	متوسط
العلاقة مع أولياء أمور الطلبة	٢.٢١	٠.٧٣	٣	منخفض
العلاقة مع الطلبة	١.٩٨	٠.٧٧	٤	منخفض
الكلي	٢.٥٩	٠.٦٠		متوسط

يتبين من الجدول(٥) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك جاء متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٩) وانحراف معياري (٠.٧٣). وجاء بعد (الراتب والحوافز) في المرتبة الأولى بمستوى متوسط بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩) وانحراف معياري(١.٠٤)، في حين جاء بعد (عبء العمل) في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط أيضاً وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وجاء بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) بالمرتبة الثالثة ومستوى منخفض حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال (٢.٢١)، بانحراف معياري (٠.٧٣)، وجاء أخيراً بعد (العلاقة مع الطلبة) بمستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٩٨) وانحراف معياري (٠.٧٧).

مستوى أبعاد الضغوط النفسية

أولاً: العلاقة مع أولياء أمور الطلبة

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٣	انزعج من عدم تعاون أولياء الأمور معي	٣.٠٩	١.١٤	١	متوسط
١	اشعر بالإحباط من عدم ثقة أولياء الأمور بعملي الإرشادي	٢.١٤	١.٠٠	٢	منخفض
٢	تنعكس المشكلات التي أواجهها مع أولياء الأمور على أدائي في العمل	٢.٠٦	١.٠٥	٣	منخفض
٥	أتضايق كثيرا من الزيارات المنزلية لأولياء أمور الطلبة	١.٩٩	١.٢٠	٤	منخفض
٤	يرهقني كثرة مراجعة أولياء الأمور لمناقشة مشكلات أبنائهم.	١.٧٦	٠.٩٥	٥	منخفض
	الكلي	٢.٢١	٠.٧٣		منخفض

يتبين من الجدول(٦) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢١)، وانحراف معياري (٠.٧٣)، وحصلت فقرات بعد (العلاقة مع أولياء أمور الطلبة) على درجات منخفضة ما عدا الفقرة الثالثة حيث حصلت على مستوى متوسط، إذ تراوح

المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣.٠٩-١.٧٦)، وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي نصها (انزعج من عدم تعاون أولياء الأمور معي) بالمرتبة الأولى ومستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩) وانحراف معياري (١.١٤)، في حين جاء ت الفقرة رقم (٤) والتي نصها(يرهقني كثرة مراجعة أولياء الأمور لمناقشة مشكلات أبنائهم) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٧٦) وانحراف معياري (٠.٩٥).

ثانياً: عبء العمل

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (عبء العمل) مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
7	تتزايد واجباتي في العمل باستمرار	٣.٥٦	١.٠٨	1	متوسط
8	أعاني من التعب في نهاية الدوام المدرسي	٣.٤٦	١.١١	2	متوسط
9	أتحمل أعباء أكثر من زملائي في المدرسة	٣.١٩	١.٠٣	3	متوسط
10	أقوم بأعمال أخرى أضافية غير عملي الإرشادي	٢.٩٨	1.30	4	متوسط
6	اشعر بالإحباط في عملي	٢.٢٠	1.22	5	منخفض
	الكلي	٣.٠٨	0.74		متوسط

يتبين من الجدول (7) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (عبء العمل) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨)، وانحراف معياري

(٠.٧٤)، وحصلت فقرات بعد (عبء العمل) على مستويات متوسطة ما عدا الفقرة العاشرة حيث حصلت على مستوى منخفضة، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣.٥٦-٢.٢٠)، وجاءت الفقرة رقم (٧) والتي نصها(تتزايد واجباتي في العمل باستمرار) بالمرتبة الأولى ومستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٦) وانحراف معياري (١.٠٨)، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) والتي نصها(اشعر بالإحباط في عملي) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٠) وانحراف معياري (١.٢٢).

ثالثاً: العلاقة مع الطلبة

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع الطلبة) مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٥	انزعج من استخفاف بعض الطلبة بعمل المرشد والتقليل من أهميته	٢.٣١	١.٣٥	١	منخفض
١٣	يرهقني العمل ليوم كامل مع الطلبة	٢.٢٥	١.١٢	٢	منخفض
١٢	اتعب كثيراً عندما أحاول حل مشكلات الطلبة	٢.٠١	١.٠٦	٣	منخفض
١١	انزعج من كثرة مراجعة الطلبة لي بشأن مشكلاتهم	١.٧٠	٠.٩٧	٤	منخفض
١٤	يضايقني كثرة أسئلة الطلبة أثناء اللقاءات الإرشادية	١.٦٣	٠.٨٦	٥	منخفض
	الكلي	١.٩٨	٠.٧٧		منخفض

يتبين من الجدول (8) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (العلاقة مع الطلبة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي بلغ(١.٩٨)، وانحراف معياري (٠.٧٧)، وحصلت فقرات بعد (العلاقة مع الطلبة) على درجات منخفضة، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٢.٣١-١.٦٣)، وجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي نصها(انزعج من استخفاف بعض الطلبة بعمل المرشد والتقليل من أهميته) بالمرتبة الأولى ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣١) وانحراف معياري (١.٣٥)، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) والتي نصها(يضايقني كثرة أسئلة الطلبة أثناء اللقاءات الإرشادية) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٦٣) وانحراف معياري (٠.٨٦).

رابعاً: الراتب والحوافز

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (الراتب والحوافز) مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٦	يضايقني قلة الحوافز التي تقدم للمرشد التربوي	٣.٦٦	١.٤٠	١	متوسط
١٧	أتقاضى راتباً اقل مما استحق	٣.٤١	١.٤٥	٢	متوسط
١٩	اشعر بعدم مناسبة راتبي مع مؤهلي العلمي	٣.٢٢	١.٣٩	٣	متوسط
١٨	اترك مهنتي كمرشد إذا أتيح لي راتب أعلى	٢.٩٦	١.٥٥	٤	متوسط

٢٠	أقوم بعمل إضافي لتغطية احتياجاتي	٢.٢١	١.٤٥	٥	منخفض
	الكلي	٣.٠٩	١.٠٤		متوسط

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في بعد (الراتب والحوافز) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩)، وانحراف معياري(١.٠٤)، وحصلت فقرات بعد(الراتب والحوافز) على مستويات متوسطة ما عدا الفقرة رقم (٢٠) حيث جاءت بمستوى منخفض، إذ تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣.٦٦-٢.٢١)، وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي نصها(يضايقني قلة الحوافز التي تقدم للمرشد التربوي) بالمرتبة الأولى ومستوى متوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦) وانحراف معياري (١.٤٠)، في حين جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي نصها(أقوم بعمل إضافي لتغطية احتياجاتي) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢١) وانحراف معياري (١.٤٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك حسب أبعاد الضغوط النفسية، وفيما يلي النتائج.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
2	أقدم الخدمات الإرشادية لمن يحتاجها من الطلبة	٤.٦٥	٠.٦٥	١	مرتفع
4	أقوم بتنظيم وتجهيز سجلاتي الإرشادية كاملة	٤.٥٨	٠.٧١	٢	مرتفع
3	أنجز جميع المهمات المطلوبة مني دون تأخر	٤.٤٨	٠.٧٣	٣	مرتفع
11	التزم بأوقات الدوام الرسمي بدقه	٤.٤٠	٠.٨٣	٤	مرتفع
6	اشعر بالسعادة أثناء حصص التوجيه الجمعي	٤.٣٦	٠.٨٧	٥	مرتفع
16	أتحمل مسؤولية كبيرة نحو عملي الإرشادي	٤.٣٢	٠.٩١	٦	مرتفع
10	لدي استعداد للعمل الإرشادي في أي مدرسة	٤.٣١	١.٠٤	٧	مرتفع
14	يتناسب العمل الإرشادي مع ميولي ورغباتي	٤.٠٣	١.٠٤	٨	مرتفع
5	أشجع الآخرين بدراسة تخصص الإرشاد التربوي	٤.٠٣	١.٠٣	٨	مرتفع
8	لدي الرغبة في انجاز يفوق التوقعات	٤.٠٠	١.٠٧	٩	مرتفع
17	أقوم بانجاز أي أعمال أخرى يطلبها مني المدير بسرعة	٣.٨٧	١.٢٠	١٠	مرتفع
12	أسعى لتطبيق الاختبارات والمقاييس المتوفرة	٣.٦١	١.١٥	١١	متوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	اعمل لساعات طويلة دون ملل	٣.٥٦	١.٠٥	١٢	متوسط
9	يزعجني عدم وجود مكان مخصص للإرشاد التربوي في المدرسة	٢.٩٤	١.٠٥	١٣	متوسط
18	ينتهي عملي الإرشادي بنهاية الدوام المدرسي	٢.٧٨	١.١٢	١٤	متوسط
15	رغبتي في تطوير نفسي عملياً محدودة	٢.٦٦	١.٠٨	١٥	متوسط
13	أتثاقل من حضور الدورات التدريبية التي تخص الإرشاد التربوي	٢.٣٣	١.١٠	١٦	منخفض
7	أصل إلى عملي متأخراً	١.٨٣	١.٠٣	١٧	منخفض
الكلي		٣.٧١	٠.٨٠		مرتفع

يتبين من الجدول (10) أن مستوى الدافعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ(٣.٧١)، وانحراف معياري (٠.٨٠)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مقياس الدافعية بين (٤.٦٥-١.٨٣)، وجاءت الفقرة رقم (٢) والتي نصها(أقدم الخدمات الإرشادية لمن يحتاجها من الطلبة) بالمرتبة الأولى ومستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٥) وانحراف معياري (٠.٦٥)، في حين جاءت الفقرة رقم (٧) والتي نصها(أصل إلى عملي متأخراً) في المرتبة الأخيرة ومستوى منخفض وبمتوسط حسابي بلغ (١.٨٣) وانحراف معياري (١.٠٣).

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ فإن الدراسة توصي بما يلي:

١. إعداد برامج ودورات تدريبية للمرشدين والمرشدات في كيفية التعامل مع المواقف التي تؤدي إلى حدوث ظاهرة الضغوط النفسية.

٢. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى زيادة رواتب المرشدين التربويين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية كونه المصدر الأول للضغوط النفسية لديهم.
٣. ضرورة إقرار نظام الحوافز للمرشدين التربويين لزيادة دافعيتهم نحو العمل، وأن يكون مبني على أسس واضحة المعالم.
٤. عمل دورات تدريبية مكثفة للمرشدين التربويين في كيفية التعامل مع أولياء الأمور وتحمل عبْ العمل والقدرة على الاستمرار في عملهم بدافعية مرتفعة.
٥. دعوة وزارة التربية والتعليم إلى تعيين أكثر من مرشد تربوي واحد في المدارس وخصوصاً المدارس المكتظة بأعداد الطلبة من أجل تمكينهم من القيام بواجباتهم على أكمل وجه.
٦. إجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للعمل لدى المرشدين في محافظات أخرى في المملكة الأردنية الهاشمية.
٧. إجراء دراسات أخرى تستقصي العلاقة بين الضغوط النفسية للمرشد التربوي من وجهة نظر مدراء المدارس, وأولياء الأمور, والطلبة.
٨. العمل على نشر أهمية الإرشاد التربوي ودور المرشد في بيئة المجتمع المدرسي بين الطلبة ومدراء المدارس والمدرسين وفي المجتمع الخارجي بين أولياء الأمور, وغيرهم.
٩. عقد اجتماعات من قبل رؤساء أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم مع الإدارة المدرسية, ومع أولياء الأمور, والمجتمع المحلي, وذلك لتبصيرهم بدور وأهمية الإرشاد التربوي في المدرسة وخارجها وأن يكون هنالك تعاون بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور وذلك لتحقيق أهداف الإرشاد التربوي بالشكل الصحيح.

المراجع

جعدان, إيمان حسن(٢٠١٤). الإجهاد الفكري وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المرشدين التربويين,**مجلة البحوث التربوية والنفسية**, ٧(٤٢)، ١١٢-١٤٢.

حسين, طه عبد العظيم, وحسين, سلامه عبد العظيم(٢٠٠٦), **إدارة الضغوط التربوية النفسية**, عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحسيني, عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٥), **ضغوط الحياة وأساليب التعايش معها**, الرياض، دار كنوز اشبيليا.

خليفة, وليد وعيسى, مراد(٢٠٠٨). **الضغوط النفسية والتخلف العقلي**، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

رسلان, محمود يونس(٢٠١٢). **دافعية الانجاز المفهوم والنظرية والتطبيق**, مركز الترجمة والتأليف والنشر, الرياض، جامعة الملك فيصل.

الزغول, عماد والهنداوي, علي(٢٠٠٢). **مدخل إلى علم النفس**,ط١, العين، دار الكتاب الجامعي.

السفاسفة, محمد إبراهيم(٢٠٠٥). إدراك المرشدين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد(النمائي والوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية, **مجلة جامعة دمشق, ٢١(٢), ٩١-١٢٩**

الضامن, منذر عبد الحميد(٢٠١٥). **الإرشاد النفسي أسسه النفسية والنظرية**, ط٢, دولة الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العاسمي, رياض نايل(٢٠١٠),**المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي**, عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم, سماح(٢٠١٢). **الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى المرشدات الطلابيات**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة طيبة, المملكة العربية السعودية

عبد القادر, رسمية سعيد(٢٠٠٨). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية في محافظات شمال فلسطين, **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**, ٤(١٣), ١٥٥-١٩٧

العتوم, عدنان, والعلاونة, شفيق, والجراح, عبد الناصر, وأبو غزال, معاوية(٢٠٠٥). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**, عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان, رقية فيصل(٢٠١٣),**استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية السلبية والايجابية**, عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عدس, عبد الرحمن, ويوسف, قطامي(٢٠٠٣). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**, عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العزة, سعيد حسن(٢٠٠١).**الإرشاد النفسي أساليب وفنيات**, عمان، الدار العلمية الدولية للنشر.

عسكر, علي(٢٠٠٣). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق)**, الكويت، دار الكتاب الحديث للنشر.

عطية, محمود(٢٠١٠). **ضغوط المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية**, القاهرة، منشورات جامعة ٦ أكتوبر.

العميان, محمود(٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**, عمان، دار وائل للنشر.

غانم, محمد حسن(٢٠٠٨).**الشباب المعاصر وأزماته**,القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

غباري, ثائر(٢٠٠٨). **الدافعية النظرية والتطبيق**, عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غباري, ثائر, وأبو شعيرة, خالد(٢٠٠٩). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**, عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغرير, أحمد نايل, وأبو أسعد, أحمد عبد اللطيف(٢٠٠٩). **التعامل مع الضغوط النفسية (Stress Coping)**,عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرماوي, حمدي و عبد الله, رضا(٢٠٠٩). **الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة**, عمان, دار الصفاء للنشر والتوزيع.

قطامي, يوسف(٢٠٠٥). **أسس علم النفس التربوي**, عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كفافي, علاء الدين, وعلاء الدين, جهاد(٢٠٠٦). **موسوعة علم النفس التأهيلي**, القاهرة، دار الفكر العربي للنشر.

كوافحة, تيسير(٢٠٠٤).**علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**, عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المطيري, خالد غازي(٢٠٠٦). **الضغوط النفسية لدى المرشدين والمرشدات في مدارس دولة الكويت**, أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا,عمان, الأردن.

نزال, ياسمين(٢٠١٢). **العنف الموجه ضد الأخصائيين النفسيين من قبل المنتفعين والدافعية للاستمرار في مهنة الخدمة الاجتماعية**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القدس: فلسطين

النعاس, عمر(٢٠٠٨). **الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية**, القاهرة، منشورات جامعة ٦ أكتوبر.

النوايسة, فاطمة عبد الرحيم(٢٠١٣). **الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة**, عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي, لوكيا وبن زروال, فتيحة(٢٠٠٦). **الإجهاد**, الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

هريش, خالد محمود(٢٠١٤). العنف الموجه ضد الأخصائيين الاجتماعيين من قبل المنتفعين والدافعية للاستمرار في مهنة الخدمة الاجتماعية في مدينة أم الفحم, **مجلة جامعة القدس للدراسات الإنسانية والاجتماعية**, ٤١(١)، ١٦٣-١٧٢

بن يحكم, سعيدة, وبونوة, فوزية(٢٠١١). **مستوى الدافعية للعمل لدى عمال مؤسسة سونلغاز بورقلة**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

يوسف, جمعة(٢٠٠٧). **إدارة الضغوط**, مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية: جامعة القاهرة

يوسف, جمعه(٢٠٠٤). **إدارة ضغوط العمل, نموذج التدريب والممارسة**, القاهرة، ايتراك للطباعة والنشر.

بني يونس, محمد(٢٠٠٦). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**, عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Babu. M, Hanish (2008). *Physical causes of Stress. Skyline Harmony Villas*, Trichardt, Kerala: India.

Jennifer. S, Barna. (2009).*Elementary School Counselors, Situational Motivation, Perception of Importance. and Level of Implementation of Personal/ Social Development Standards as Strategy for Supporting Student Academic Achievement*, Doctor of philosophy in counseling education, Falls church, Virginia.

Bodger, C. (1999). *Smart Guide to Relieving Stress*, New York: John Wiley and Sons, Inc.

Bulent, G. (2012). *Self efficacy and Burnout in Professional School Counselors*, Mersin University; Turkey.

Cleary, T. J., Gobi, A., and Prescott, M. V. (2010). Motivation and Self Regulation assessments: Professional practices and needs of School psychologists. *Psychology in the Schools*, *47*(10), 985-1002.

Cummings, J.D. (2002). *The Role of Counselors in Rural Elementary School as Perceived by Principals and Counselor*, USA: Sam Houston state University.

Davidyan, A. (2008). *Theories of Stress*, American Medical Network: American Hypertension. Association: USA.

Kumary, Ajvir & Barker, Martin.(2008).Stresses Reported by KU Trainee counseling psychologists. *Counseling Psychology Quarterly*, 21(1), 19-28.

Larkin, K. (2005). *Stress and Hypertension Examining the Relation Between, Psychological and High Blood* Pressures, USA: Yale University .press. Retrieved in February 20- 2013.

Layne C, M, Honishil, T, H, and Singh.(2004),The Relationship of Occupational Stress Psychological strain, and Coping Resources to the Turnover Intentions of Rehabilitation Counselor, .*Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(1),19-30

Linden, Charles. (2002).*What is Stress and what is Connection to Anxiety***?** New York: Life wise, publishing Ltd.

Mariou. (2001). *Dealing with Stress, Here's How*, Educational Management.2 (1).10-12.

Mark, G. M. and smith, A. P (2008), *Stress Models: A Review and Suggested New. Direction,*vol3, EA-OHP, Series, Edited by J. Houdon and. S. Leak. Nottingham University Press, 111-194.

Mcshane, S.L (2006), *Work-Related, Stress and Stress, Management,* New York City: MC Grow-Hill Higher Education.

Nelson, J. Ron. (2000)."Sources of Occupational Stress for Teachers Emotional and Behavioral Disorder", *Journal of Emotional and Behavioral* Disorder, 9(2). 123.

Nobles, M (2011), *Factors that Influence School Counselor. Burnout* Counselor Education, Master's Thesis. 153.

Ornelas, and Kleiner, B (2005), *New Development in Managing Job, Related Stress, Guide*, Emerald (ED). Stress Management.

Rich, y, and Shiram, Z. (2005), *Perception of Educational Research***,** 98(6), 366-375.

Rigger, C, and Graham, G. (2011), When Social Works, Are Stalked: Risks_ Strategies. and Legal Protections, *Clinical Social Work Journal*, 39(3)232-242.

Ryan R. M, Lynch, M, F, Vansteenkiste, M, and Deli, E.L. (2010*).Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy, and Behavior Change; A Look at Therapy and Practice the Counseling Psychologist.*

Ryle, Andrea. (2006), *Do School Counselors Master? Mattering as a Moderator Between Job Stress and Job Satisfaction, Professional School Counseling*, 9(3), 206-215.

Sawyer, R. (2005), *Stress the Silent Killer*. Book Wholesaler, Hitch United. Australia Pty. Ltd, Hoddle, Street. Abbotsford, Melbourne: Australia

Sayiner, B. (2006). Stress Level of University Student. Istanbul University *Journal of Science*.5 (10)23-34.

Serine. N, and Bullet. O. (2012), Analysis of How Counselors Cope with Negative Thoughts and Stress, Hacettepe, University Egotisms, Faculties Dirges (*H.U, Journal of Education*).OzelSayi2:146-153

Singh (2001), *Organizational Behavior Concepts, Theory and Practice*, New Delhi: Deep and Deep Publication Pvt. LTD.

Thomas, M (2003), *Organizational Behavior Concepts, Theory and Practice* .New Delhi; Deep and Deep publication.

Wallace, S. L, Lee , J, and Lee, S,M.(2010).Job Stress, Coping Strategies, and Burnout Among abuse- Specific Counselors, *Journal of Employment Counseling*,47(3),111-122.

William, a, and W, Lieberman (2001), Counseling In School, *Journal of Responsibilities Obstacles of Educational Advisor and Relationship with his Personality Characteristics at the Intermediate Stage*.

Rhythmic Analysis of Selected Quranic Short Surahs a Phono-Pragmatic Study

Assist. Prof. Dr. Rafida Mansoor Mahmood

Al Mustansiriyah University

College of Arts

English Department

Rhythmic Analysis of Selected Quranic Short Surahs a Phono-Pragmatic Study

Assist. Prof. Dr. Rafida Mansoor Mahmood

تحليل ايقاعي لسور قرانية مختارة دراسه تداولية–صوتية

ملخص

تبين هذه الدراسة دور الايقاع في مجال المعنى عندما تتلى هذه السور القرانية, الايقاع في القران له دور صوتي والذي يضهر من خلال تلاوة القران من قبل قراء مشهورين . لقد قام الباحث باختيار سور قرانيه صغيرة وتحليلها صـــوتيا حتـــى يبـــين ظـــاهرة التداولية(البلاغية)

Abstract

This study shows the importance of rhythm in the aspect of meaning when the glorious Quran verses are recited. The problem of this paper is to examine whether the rhythm in Quran has a phonological role which can be revealed through the recitation of well-known reciters. The aim of the study is to show the linguistic and pragmatic (rhetoric) phenomenon of glorious Quran when they are recited and heard. The procedure of the study is that three short surahs of Quran have been chosen and transcribed phonetically. The study deals with the concept and theory of rhythm, the English and Arabic stress, the Arabic and Quranic rhythm, and finally the rhythmic analysis of the chosen short surahs. The result of the study shows that Allah Has chosen certain sounds which gives for instance meaning of solidarity and abundance depending on the meaning of the surah itself, and it shows that there is a relationship between the meaning (the pragmatics) of the surah and the sounds of the words which are used by Almighty Allah.

1- Rhythm

there are many definition for rhythm , one of these definitions is by Pellegrino (2014) includes sequential organization of speech and fallouts from a three crinkles multipart interaction among , the nature of the rhythmic atomic components ;the use of changes between more and less prominent constituents ; the pattern of regularity for the combination of the constituent into longer units .

Whereas Skandra &Burleigh (2005) define rhythm of language as the recurrence of prominent elements of speech to get regular intervals of time depending on a specific language, the prominent elements are usually either stresses or syllables with great pitches for instance the case of many "oriented languages". So forth, the time which permits from one noticeable element to the other is always of alike duration.

2- Theory of rhythm

There are two types of rhythm Skandra & Burleigh (2005) point out that if the prominent rudiments that control the rhythm of language are assures that in case of English ,Arabic, Russian , modern Greek they all stress- timed rhythm languages, or they are isochronous rhythm, or isochrony or isochronism(from Greek isos, equal and khronos time; or isochronic. In these languages, the strong stresses have a tendency to occur at comparatively identical intervals of time, regardless of the minor stressed syllables or words between them. In other words, the total of time amongst strong stresses is unevenly the same, and the more superseding lesser- stressed syllables or words there are, the quicker they are distinct in order to fit them into the time span accessible. This expanse beginning with (and including) a robust stress and finish right before eliminating the following strong stress is called a foot which is a term used in study of poetry.

The equivalent interval in English can be exemplified by the following examples.

"What are the| plans for to-| morr-ow| John?

All of these are | old| phot-o-graphs.

The | con-se-quen-ces of his | ac-tion are| ob-vi-ous". (Skandra & Burleigh, 2005:87)

On the other hand if the prominent elements that determine the rhythm of language are syllables (both –stressed and unstressed), as in the case of French, Spanish and Japanese, then it is "syllable – timed" rhythmic or of an iso syllabic rhythm or of isosyllabic rhythm or syllable –timing or iso syllabicity.

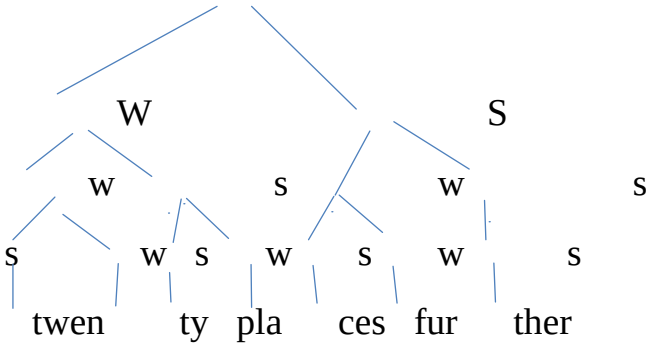
In other words stress-timed rhythm implies that stressed syllable will tend to occur at relatively regular intervals whether they are separated by unstressed syllables or not whereas syllable – timed rhythm as we have said previously in French, Spanish and Japanese, all syllables whether stressed or unstressed, tend to occur at regular time intervals and the time between stressed syllable will be shorter or longer in proportions to the number of unstressed. Roach (2010:108) gives an example as the sentence

Walk down the path to the end of the canal

ˈWalk| ˈdown the | ˈpath to the| ˈend of the ca| ˈnal

Theories of rhythm point out the fact that some feet are stronger than others, producing strong –weak patterns in larger pieces of speech above the level of the foot. As the following example:-

Twenty places further back



back

Cited from Roach (2010:108)

It is clear that the main segments are of two kinds strong and weak foot these segments are also split into smaller segments which are also strong and weak foot.

3- Stress

Trask (1996) defines stress as particular emphasis or importance, to a specific syllable or a specific word in speech and with a combination of greater loudness and higher pitch, as well as longer duration. Tonic syllable is usually used above a specific syllable. The stress degree can be influenced by features like loudness, pitch, duration, and quality.

Carr (2013) explains that speakers of English as a native speaker is able to guess where the syllable occurs in a word which can be stressed in the absence of what the stress is. While native speaker may not know what stress is, it is clear that when stress is salient it would be clear in the words e.g. in the word 'photography' the native speaker will agree that it is the antepenultimate (third last)

Gussenhoven & Jacobs (2012) ask the question which is how stress is realized? This question depends on another query which is how a

language selects to use the structural position characterized by the foot. English is a language that marks a distinction between stressed and unstressed syllables. For one aim is that only a subdivision of the vowels is allowed in the weak position of the foot: /□,I,u/as in the final syllables of villa ,folly, and fellow. Feeble syllables are shorter than strong syllables, mainly in non-word final position.

Roach (2010) points out that one may investigate stress from two facts, from production and perception facts. From production point of view that speaker uses more muscular energy than is used for unstressed syllable whereas from the perception point of view all stressed syllables have no characteristic in common and that is prominence. Stressed syllables are recognized as stress because they are more prominent than unstressed syllable.

One may ask what syllable prominent. There are four main factors which are important

A- Loudness:-most people feel that stressed syllable are louder than unstressed syllable; in other words, loudness is a component of prominence,

B- Length:- the distance of a syllable requires an vital role in importance

C- Pitch:- each voiced syllable has pitch; pitch in language is associated with occurrence of vibration of the vocal folds, and of the melodic concept of low and high pitched notes. It is fundamentally a characteristic of speech,

D- Quality:- a syllable will tend to be prominent if it contains a vowel that is different in quality from neighboring vowels" (Roach, 2010:74).

The researcher deduces from aforementioned that prominence is produced by the combination of these four factors.

Shitwi (2020) argues that the position of stress may influence and identify the specific meaning of the word or the sentence. Stressed

syllable is often produced with greater energy than the unstressed syllable, which is uttered with little energy and loudness. In English the stressed syllable can be at the point of an intonational pitch change and therefore, a tonic accent is seen, which makes the stressed syllable to be more stressed.

3.1 Level of stress

according to Roach (2010) there are three levels of analysis of stress the prominent which consequences from pitch movement, or tone, gives the sturdiest type of stress which is named as main stress. "Often one may find a sort of stress that is feebler than main stress as in the word photographic ˌf□ut□gr□fik/ the stress in this word is called secondary stress" (Roach,2010:74).

There is another level of stress which is unstressed and it is regarded as being the absence of any recognizable amount of prominence un stressed syllable containing / □, I,u/ or asyllabic consonant would seem as less prominent than unstressed syllable having other e.g. the word 'poetic' / p□u ˈetik/the first syllable is clearly more protuberant than the first syllable of 'pathetic' /p□ □etic/ this might be recycled as a foundation for an extra separation of stressed levels resulting in a new tertiary level.

4-Arabic stress

Nasr (1979:47) defines stress as "the force used in pronouncing sounds. This force is relative; that is, the strength or weakness of the force is determined in relation to other forces of breath in the utterance or utterances of a person".

There are three word stress levels in Arabic; primary, secondary, and weak stress. will occur in The incidence of these three levels of stress is expectable. The expectedness of stress level is formed as the following

4.1Short syllables

A- A word which consist of a minor syllable, receipts the main stress,

For instance /min/ ‘from’

B-A term which contains of two or three minor syllables, the first one receipts the main stress and the other have the weak stresses. /ʔ□ˈn □ / ‘I’

Three syllables example / ʔ □ˈb □d □n/ ‘not at all’”(Nasr,1979:47)

4.2 Long syllables

A- When a term has an extended syllable, it takes a main stress. Example /TaˈaR/ ‘he flew’

B- When a word has two or three extended syllables, the final syllable takings a main stress and the rest take secondary stresses. An example is /Ta ̂a wuˈuS/ ‘peacock’

4.3 Arrangement of long and short syllables

When an expression consist of two or three syllables, the final extended syllable proceeds a main stress. Any other long syllable receipts a subordinate stress and all short syllables taking the weak stresses. Example /k□ˈ□tib/ ‘writer’ /h□ˈ □w□l□/ ‘he tried. When an expression has four syllables, the primary stress occurs on the second syllable, example /m□ ̂dr □ˈs□tun/ ‘school’ , /ʔ□k □l uˈuh□/ ‘they ate it’ (Nasr,1979:48)

5-Arabic rhythm

Abdulla (2013:360) explains that “the verb drop the root of its noun (lqaa) dropped : to drop , dropped , dropping the rhythm has taken the meaning of percussion achieved by rhythm”. Ibn Manzur stresses, as Abdulla (2013) continues that rhythm has taken the meaning of cadence which is achieved by rhythm, it is formed from melody and singing also creates music,

Az-Zamakhshary (1960:476) as cited in Abdullah(2013) says that "we hear neither cadence nor whisper, both are soothing sounds. I heard the birds' cadence which is the sound of their pecking".

As-Salami (1980:216) as cited in Abdullah(2013) mentions that "the cadence is not an absolute sound. Sounds has cadence and this cadence is its echo. Rhythm is the cadence within the cadent thing…. Sound has its own cadence and cadence has its own rhythm".

Abdulla (2013:361) says that rhythm means making sounds as explained previously, cadence is the echo for the sound and is a fine cadence. It is concluded that "rhythm is a sound cadence and melody in speech sequence are the echo of the sound that knocks the ear and find the sound nice or repellent"

5- The Qura'nic Rhythm

"The rhythm of the Qura'nic text is the result of the interrelatedness of all language levels. The importance of rhythm is based on the linguistic relationship between the utterance and its meaning. This leads to the relation between the language and thoughts as reflected by necessary causes and effect". (Mubarak:1993,28) as cited in Abdullah(2013)

"The beauty of rhythm in Qura'nic texts consensus with the melody and scene that verses show in various frames of internal musicality. Wherever rhythm occurs it enters directly in combining functional significance in the course. Rhythm takes part in the process of illuminating the meaning and verification". Al-Qulaibi(1984:494) as cited in Abdullah(2013)

Abdulla(2013:362) points out that "the vital role of rhythm is not restrained to producing significant and arranged phonological units, clarifying them and detecting the meaning only ,but it enters in the process of fining a text to sublime it to the peak of artistic beauty. Rhythm has the basics and elements that make the Qura'nic text entirely a unique text unfamiliar to the Arab one at the time of its revelations"

5- Rhythmic analysis of short Qura'nic surahs

The researcher has chosen 3 short surahs (Al Ikhlas, An-Nas, Al Kawther) for two reasons, first of all for being full surahs from Qura'n and each has many meanings to convey, for instance, Surat Al Ikhlas which shows purity of faith , and the meaning of fears from others' bad souls as in surat-An Nas, while Al Kwthar, which is about good in abundance.

Second the short surah are very easy to be memorized for young children and for those who cannot memories easily, These short surahs can be recited easily in the prayers, and they are used in everyday life full surahs more than the long ones as Al Baqarah, Al-Maida and other long surahs.

"In Surat Al Ikhlas Allah explains His nature in a few words , the qualities of Allah are described in numerous places elsewhere, but here we are specially taught to avoid the pitfalls into which men and nations have fallen at various times in trying to understand Allah ".(The holy Quran,commentary, 1405 ,2028)

The second Surah is An-Nas in this surah Allah shows the necessity for guard from inner factors, for this reason the threefold relation in which man stands to Allah . (The holy Quran, commentary,1405)

The third Surah AL-Kawthar in this surah "Allah shows his promise to his prophet Muhammad (peace be on him) it is abundant bounty which bestowed him, this includes a river (or fountain) in heaven of this name as Allah promised his prophet Muhammad (peace be on him) as we have said previously (which is about good in abundance)." (The holy Quran commentary,1405: 2033)

Surat Al –Ikhlas or purity (of Faith) Quran online .com

Bismi Allāhi Ar-Raĥmāni Ar-Raĥīmi

1 Qul Huwa Allāhu 'Aĥad

Say, "He is Allah , [who is] One,

قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ

2 Allāhu Aş-Şamad

Allah , the Eternal Refuge.

ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ

3 Lam Yalid Wa Lam Yūlad

He neither begets nor is born,

لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ

4 Walam Yakun Lahu Kufūan 'Aĥad

Nor is there to Him any equivalent."

وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ

In this Surah we find its rhythm is the sound /d / it is very strong sound to show His strength by using this sound as a rhythm for this Surah which is used to show His nature and quality. Al Qseer (2006:62) describes this sound

"صوت الدال اصم اعمى مغلق على نفسه كالهرم لا يوحي الا بالاحاسيس اللمسية وبخاصة ما يدل على الصلابة والقسوة وكانه من حجرالصوان ليكون بذالك اصلح الحروف للتعبير عن معاني الشدة والفعالية"

"The sound Daal is blind deaf closed to himself like a pyramid does not suggest only tactile sensations, especially what indicates hardness and cruelty as if it were flint stone to be the most suitable letters to express the meanings of intensity and effectiveness".

Bismi Allāhi Ar-Raĥmāni Ar-Raĥīmi

1 Qul 'A`ūdhu Birabbi An-Nās

Say, "I seek refuge in the Lord of mankind,

قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلنَّاسِ

2 Maliki An-Nās

The Sovereign of mankind.

مَلِكِ ٱلنَّاسِ

3 'Ilahi An-Nās

The God of mankind,

إِلَٰهِ ٱلنَّاسِ

4 Min Sharri Al-Waswāsi Al-Khannās

From the evil of the retreating whisperer -

مِن شَرِّ ٱلْوَسْوَاسِ ٱلْخَنَّاسِ

5 Al-Ladhī Yuwaswisu Fī Ṣudūri An-Nās

Who whispers [evil] into the breasts of mankind -

ٱلَّذِى يُوَسْوِسُ فِى صُدُورِ ٱلنَّاسِ

6 Mina Al-Jinnati Wa An-Nās

From among the jinn and mankind."
مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ

In this surah Allah has Chosen this sound which is the sound /s/to be the rhythm of this surah to show man's continuous need for protection. It shows the case of attention (warning) and intensity as the meaning of the sound /s/ in Arabic language as (Al-Qseer,2006:71) mentions. It gives the meaning of continuity from the present to the future

" يشترك صوت السين مع الاصوات الاحتكاكية المجهورة في الدلالة على التنبيه والشدة والحركة بسبب صفيره ويصف احد المحدثين بانه يعبر بحسب صدوره عن معنى الحركة او الطلب وهو يحدد المضارع نحو المستقبل ".

"the sound of the seine shares with the sounds of friction Almjhwr in the indication of alert and intensity and movement because of whistling and describes one of the modernists that it expresses

according to its issuance the meaning of movement or request and it determines the present tense towards the future ."

Bismi Allāhi Ar-Raĥmāni Ar-Raĥīmi

1 'Innā 'A`ţaynāka Al-Kawthar

Indeed, We have granted you, [O Muhammad], al-Kawthar.

إِنَّآ أَعْطَيْنَٰكَ ٱلْكَوْثَرَ

2 Faşalli Lirabbika Wa Anĥar

So pray to your Lord and sacrifice [to Him alone].

فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَٱنْحَرْ

3 'Inna Shāni'aka Huwa Al-'Abtar

Indeed, your enemy is the one cut off.

إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ ٱلْأَبْتَرُ

In surat Al-Kawthar Allah has Chosen the sound /r/ as the rhythm of this surah and it gives the meaning of good in abundance that Allah gave his Prophet Muhammad (peace be on him). Al Qseer(2006:57) gives this meaning of this sound as the following

"تدل الراء على الكثره والوفره والتكرار يقول سيبويه عن الراء اذا تكلمت بها خرجت مضاعفة والوقوف يزيدها ايضاحا ....وفي سورة الكوثر تدل على الملكة وشيوع الوصف اي الاستمرار"

"The raa indicates the abundance and repetition Sibawayh says about the raa if you speak it came out doubly and standing increases it clarification .... In Surat Al-Kawthar indicates the solidarity and power and the prevalence of description i.e. continuity."

6-The result of the study

From what have been mentioned previously the researcher has reached the following result:-Allah Has chosen certain sounds which gives meaning of solidarity as surat Al –Ikhlas or purity (of Faith) and abundance, bounty as surat Al-Kawthar and meaning of continuity (the continuous need for Allah) surat Al Nas depending on the meaning of the surah itself, and it shows that there is a relationship between the meaning (the pragmatics) of the surah and the sounds of the words which are used by Almighty Allah.

References

Abdulla, E. (2013) "A phono-pragmatic analysis of rhythm in the Qura'nic text of pleasant scenes" in سر من راى vol 9 No. 34.9th Year. July p 360

Carr, P. (2013) English phonetics and phonology An introduction. Malden: Wiley – Blackwell, 2nd ed. p164

Gussenhoven, C.& Jacobs, H. (2012) Understanding phonology. UK: Hodder p 214-5

Nasr,R. (1979) The structure of Arabic from sound to sentence Beirut: librairie du Liban

Pellegrino, F. (2014) The Cambridge Encyclopedia of the language science Patrick Colm Hogan (editor) Cambridge: CUP p 718

Roach, P.(2010) English phonetics and phonology . Cambridge: CUP p108,73,74

Shitwi, Z. (2020) Apragmatic analysis of intonation of selected speeches of Barak Obama. un published MA thesis p 11

Skandra, P. & Burleigh,P. (2005) A Manual of English Phonetics and Phonology. Bindung : Gunter Narr Verlag Tubingen. P 87

Trask, R.L. (1996) Historical Linguistics. London: Arnold p 336

Arabic References

The glorious Quran

The holy Quran (1405) English translation and commentary King Fahd Holy Quran Printing Complex. p 2033

Al –Qulaibi(1994)

Al-Qseer, I. (2006) Aatagheer al Sawtee fil fawasel al Quraniyah wa dalalatuhu Baghdad un published Dissertation p 62, 71
As-Salami ,Omar(1980) Al –'I'Jaz Al-fanni fi Al-Qura'an .Tunisia
Az-Zamakhshari, M.O.(1960) Asas Al-Balaagha.
Mubarak (1993)